

Videjuegos en redes sociales: aprender desde experiencias óptimas

Graciela Esnaola Horacek
Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
graesnaola@gmail.com

Con la colaboración de Diego Levis
Universidad de Buenos Aires (Argentina)
diegolevis@gmail.com

Resumen: Desarrollaremos conceptos de interés académico acerca de las posibilidades educativas que actualmente ofrecen los entornos lúdicos en la Web 2.0, capturando el interés generalizado de los estudiantes. Destacaremos una definición particular de videojuego aplicando determinadas categorías de análisis a las propuestas lúdicas que ofrecen las redes sociales, en especial el caso Facebook. La línea que destacamos durante nuestra trayectoria de investigación se ubica en los entrecruzamientos que la comunicación humana, la mediación tecnológica y los entornos lúdicos ofrecen para establecer prácticas de enseñanza y aprendizaje centradas en un renovado paradigma educativo. Desde nuestro interés como investigadores preocupados por cuestiones de "calidad educativa" sugeriremos orientaciones didácticas posibles a fin de aprovechar las redes sociales en su potencial inmersivo y colaborativo, potenciando el flujo lúdico que producen como excedente cognitivo hacia el aprendizaje escolar.

Palabras clave: videojuegos, redes sociales, aprendizaje colaborativo, entornos lúdicos, excedente cognitivo.

Abstract: We will develop concepts of academic interest about the educational possibilities that currently offer videogames in the Web 2.0. We have a particular description of video games apply to certain categories offered by social networks, especially Facebook. We stand our research at the crossings between human communication, technological mediation and videogame environments for teaching and learning practices focusing on a renewed educational paradigm. Since our interest as researchers of "quality education" didactic guidelines suggest possible to take advantage of social networking immersive and collaborative potential by enhancing the flow that produce entertaining as cognitive surplus toward school learning.

Key words: Videogames, social networks, collaborative learning, ludic engagement, play, game, cognitive surplus.

1. Videojuegos en redes sociales y aprendizaje en experiencias óptimas (aprendizajes “flow”)

La veloz reconfiguración de los desarrollos en las tecnologías de la información y la comunicación imprime nuevos estilos comunicativos en los intercambios socioculturales de esta primera década del siglo XXI, interviniendo en todos los procesos socio-afectivos. Estos desarrollos están dando paso a flujos comunicacionales caracterizados por la “remezcla de la información, la participación colectiva y la actualización continua en tiempo real” (Fernández Zalazar, 2008: cap 5), que las “generaciones @” incorporan a su modalidad de aprendizaje y de construcción de conocimiento; se privilegia así el concepto de “cognición distribuida” (Roy, 2001), en referencia al modelo de “sociedad del conocimiento construida colectivamente”.

Los estilos cognitivos mediados por la digitalización de los procesos comunicativos se organizan, de este modo, en torno a una gramática particular facilitada por la mediación de los artefactos tecnológicos en las relaciones interpersonales y sociales y por el masivo e instantáneo acceso a los productos multimedia. Otro aspecto que interviene en la preponderancia de un estilo comunicativo particular se debe a la incorporación y naturalización de los medios Masivos de Comunicación en la vida cotidiana y la posibilidad de participar en la producción, creación y difusión de contenidos mediáticos sin la necesidad de demasiados conocimientos y competencias en cuestiones técnicas.

La digitalización de la escritura alfabética, de la música, de la fotografía, de las artes visuales, del cine y el vídeo y de otras prácticas culturales y artísticas implica una redefinición de las rutinas y de las prácticas de creación y producción comunicativa, así como también de las condiciones de recepción¹. El éxito de *You Tube*, *My Space* y otros espacios similares dedicados a la publicación y difusión de vídeos surgidos en los últimos años en la *World Wide Web* revela la importancia que está adquiriendo la creación, distribución y recepción de imágenes audiovisuales al margen de los medios tradicionales, en especial entre los jóvenes. La mayor parte de los vídeos que se publican en estos espacios de la llamada Web social o web 2.0 son creaciones independientes y/o artesanales de calidad e interés diverso. También se publican fragmentos de programas de televisión del pasado y actuales, videoclips musicales, anuncios publicitarios, films y otros documentos audiovisuales de muy difícil acceso hasta antes del desarrollo de estas herramientas de publicación, difusión y colaboración telemática.

El entrecruzamiento entre el *lector-usuario* y el *usuario-productor-editor* facilita la adquisición de la gramática propia del sistema tanto como la construcción de un universo de sentido en torno a los discursos que ofrecen las pantallas.

¹ Todas las manifestaciones artísticas realizadas con ordenadores (no por ordenadores), al igual que cualquier texto, imagen, sonido, base de datos o cálculos científicos computerizados, son objetos informacionales construidos en un lenguaje de naturaleza numérica. Esta convergencia de diferentes lenguajes en un modelo común de codificación establece la especificidad de la digitalización.

Si a todos estos condicionamientos le agregamos la posibilidad de tener todas estas funciones en un “*touch on the screen*”, tal como ofrecen los últimos desarrollos tecnológicos, estamos entonces ante una posibilidad particularmente seductora para las jóvenes generaciones, quienes encuentran capturada su atención en la multiplicidad de estímulos sensoriales que los atrapa, inmersos en un universo hipermediático que aparentemente pueden controlar, en contraposición a la vida cotidiana, hecha de pausas, rutinas e imposiciones sociales y culturales diversas.

Un caso particular de esta tendencia son los videojuegos, cuyo impacto social se ha visto incrementado desde el auge de las redes sociales y los entornos colaborativos *on-line*. Las categorías perceptuales que el sujeto va constituyendo respecto del objeto hipermediático que pretende capturar su atención se suelen asociar a atractivo visual y colores intensos, movimientos preferentemente veloces, y música, sonidos ambientales y elementos narrativos que apelan, entre otros, al humor como estrategia de motivación. Todas estas características deben atender a la inmersión y la participación interactiva del usuario en el entorno tecnológico derivadas del “hipergenero artístico emergente de los videojuegos” (Esnaola Horacek, 2009). Esta definición que hemos adoptado destaca la convergencia de géneros y estilos como un producto novedoso por lo particular de su estructura y gramática estética.

En este sentido subrayamos que el relato de los videojuegos se instala en el macrodiscurso cultural propio de la modernidad líquida (Bauman, 2006), por su posibilidad de “narrar historias en procesos activos, remitiendo a fronteras culturales nómadas” (García Canclini, 2007). Con este concepto describimos un aspecto poco advertido del fuerte impacto con que la cultura de los videojuegos va capturando nuevos espacios sociales e imprimiéndoles su propia lógica.

Narrativas de un alto poder pedagógico precisamente por la redundancia de lógicas en los dispositivos que emplea la generación “@” y que no estaban contempladas específicamente en su función original. La convergencia de formatos y dispositivos, las pantallas táctiles y los aplicativos, definidos como artefactos propios de la “pedagogía High tech” (Esnaola Horacek, 2009), conllevan una misma lógica que poco a poco nos lleva a prescindir de la instrucción textual... “Tocar, mirar, divertirse con otros y jugar para aprender” sería la premisa básica del currículum informal del mundo en el cual se desarrollan los niños y niñas fuera de las escuelas. Las características del impacto de las tecnologías en los comportamientos sociales son foco de atención de numerosos estudios, y a modo de ejemplo podríamos citar el extenso informe de Lenhart, Madden y Hitlin (2009) titulado “*Teens and Technology: Youth are Leading the Transition to a Fully Wired and Mobile Nation*”, elaborado para el *Pew Internet and American Life Project*; se trata de una fuente para describir a estas generaciones a través de una particular “epistemología de las marcas en la era de la incertidumbre”².

Sin embargo, y atendiendo a las características particulares del objeto mediador, el *tocar y experimentar* implica la manipulación de imágenes y sonidos a través de la digitalización de procedimientos. Esta actividad de abstracción y el nivel experiencial logrado cuestiona las tradicionales definiciones de pensamiento lógico concreto

² <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/epistemologia-de-las-marcas-en-la-era-de-la-incertidumbre-la-generacion-arroba.php>.

basado en las experiencias de manipulación senso-motora de objetos concretos, del mundo real.

De esta manera, podemos advertir que este modelo de aprendizaje intuitivo, experiencial y manipulativo del mundo real, tan propio de los niños de educación infantil, continúa en las largas horas transcurridas frente a las pantallas (cualesquiera que sean), estableciendo una distancia cuando menos incómoda respecto a un modelo de exigencia cognitiva de mayor abstracción y esfuerzo por superar los conflictos que constantemente se presentan en un mundo a construir, con ciclos de quietud y movimiento, de paradojas y dilemas necesarios para dar lugar al pensamiento donde los contenidos no han sido predigeridos en formatos diseñados para el consumo global ni se presentan como parte de un *show* espectacular.

Estos escenarios son contrapuestos y demandan posicionamientos cognitivos diferenciados, requieren por lo tanto un *quantum* de energía motivacional y de compromiso emocional disociados. Se entiende que “la transformación de los contextos de prácticas mediados por las tecnologías lleva consigo modificaciones relevantes en los procesos de elaboración no solo de la vida pública de los actores en el espacio de lo público sino de la historia de las vivencias en la intimidad, en el espacio íntimo donde el sistema emocional juega su papel con indiscutible protagonismo” (García Carrasco, 2006).

El modelo de aprendizaje informal que se desarrolla en el omnipresente Tercer Entorno de Echeverría (1999) define las prácticas de usuario del ciudadano global desde su *actitud experiencial lúdica*, eficazmente competente en los entornos virtuales, vertiginosa y fugaz, necesaria para que los usuarios-aprendices puedan adaptarse rápidamente a los cambiantes entornos tecnológicos, reciclando sus saberes prácticos constantemente.

No hay tiempo para la pausa reflexiva ni para la duda que entorpece el rápido transcurrir del tiempo, ya que es necesaria la acción-reacción pre-lingüística. Estos sujetos-usuarios ya han aprendido, después de largas horas de entrenamiento en sus más jóvenes experiencias, que quien no es eficazmente entrenado y veloz en sus estrategias de respuesta es descartado por el sistema en un anticipado y antipático “*game over*”.

Como todo modelo de aprendizaje implícito, más allá de la eficacia de las conductas funcionales del sistema, los usuarios-aprendices vamos incorporando hábitos y modalidades adaptativas de acceso a la información, que nos permiten circular velozmente a través de las autopistas de la tecnología *high tech* con el consecuente riesgo -es necesario advertirnos- de aquietar la utopía por construir otro mundo posible...

Es precisamente ese matiz de *abulia* desapasionada la que enturbia cada vez más el clima en las aulas, atrapando la curiosidad infantil y aletargando las tendencias epistemofílicas de estudiantes y docentes. Una trampa que solamente podremos revertir si superamos la transparencia de los medios y la seductora cobertura lúdica de las propuestas.

Si como psicopedagogos reconocemos al juego y a la construcción de vínculos socio-afectivos como requisitos necesarios para “libidinizar los objetos de conocimiento y movilizar el pensamiento” (Esnaola Horacek, 2009), es entonces la nuestra una tarea

primordial para que la innovación llegue efectivamente al núcleo de la cuestión renovando la cultura escolar.

Pensar las prácticas pedagógicas y la inclusión de las Nuevas Tecnologías implica cuestionar el modelo de enseñanza formal, el saber escolar como transmisor de contenidos permanentes que “son” y situarlos en un “devenir histórico”, una representación, una construcción social (Sancho, 1998: 96).

Esta línea de pensamiento debería sostener todo proyecto de enseñanza escolar en el que el aprendizaje no cristaliza en “lograr” que el alumno memorice o entienda contenidos sino en que pueda demostrarlo en su actuación, resolviendo situaciones problemáticas en distintos contextos de complejidad creciente. Esta *performance* implica, necesariamente, interpretar la realidad de su entorno cultural utilizando lenguajes y sistemas de representación dinámicos y apropiados. El saber escolar entendido como logro, como producto final secuencial sigue la lógica de la “era Guttenberg” (MacClintock, 1993) inscrita en la cultura moderna y explica, al menos en alguna de las aristas, el problema que hemos enunciado: la pérdida progresiva de la capacidad de aprender de los estudiantes traducida en la desmotivación, el tedio y la inactividad para la producción de conocimiento significativo.

En la escuela estas manifestaciones quedan enmascaradas detrás de un sistema que valoriza la repetición de informaciones y la acomodación a lo instituido y otorga poco espacio a la creatividad y a la producción colectiva, circunstancia que se anuda peligrosamente en una sociedad que restringe las posibilidades de explorar el mundo, descubriendo y construyendo procesos de autoría sobre los relatos de sus juegos.

Podemos afirmar entonces que esta dimensión sociocultural propia de estos tiempos constituye un claro exponente de “pedagogía lúdica *high tech*” y en tal sentido definiremos los componentes que se anudan en los entornos lúdicos, que permiten, a su vez, constituir dimensiones cada vez más definidas y atractivas para diferentes perfiles de usuarios.

La potente convergencia en los formatos y en los contenidos que advertimos en los desarrollos de videjuegos refuerza una sola forma de acceder al conocimiento, mediante la apropiación de la herramienta y del contenido a acceder. Las teorías de aprendizaje que se desarrollan alrededor del núcleo de conceptos vigotskianos sostienen estas ideas y nos permiten aplicarlas a las características particulares de estos entornos. Si advertimos que el concepto de inteligencia remite necesariamente al ámbito de las mediaciones dinámicas entre los sujetos y el entorno, constituyéndose en un proceso interactivo más que en un producto alcanzado, es entonces relevante destacar la calidad de la interacción entre las subjetividades y las herramientas tecnológicas como “formas de inteligencia culturalmente distribuidas” (Fernández Zalazar, 2008: cap 5). Tan es así que los recursos cognitivos que cada sujeto puede activar para dar respuesta a su devenir histórico están estrechamente vinculados con los efectos del uso *con* la tecnología y *de* la tecnología (Perkins, 1991). Perkins hace referencia específicamente a los efectos sobre la cognición del uso *con* la tecnología, señalando la ampliación de las capacidades cognoscitivas de los usuarios mediante las “ayudas técnicas” de los desarrollos de *software* o interfaces de *hardware*, que actúan como prótesis tecnológicas a las posibilidades psico-sensoriales y cognitivas particulares de los usuarios. Asimismo, los efectos cognitivos de los usos *con* tecnología constituyen residuos que dan cuenta de dichas

transformaciones cognitivas. En palabras de Perkins, podemos señalar que estos *residuos cognitivos* provienen del tipo de tratamiento que se le otorga a la información, que, lejos de ser un producto estático y acabado, se constituye en vehículo de un pensamiento dinámico y en permanente reconfiguración. Estos estilos de aprendizaje (o “residuos cognitivos”) no sólo son funcionales respecto al propio pensamiento que los adquiere, sino que también pasan a ser un factor decisivo para la organización del entorno y las categorizaciones entre conceptos e interacciones sociales (Perkins, 1991).

Si a estas características propias del proceso de aprendizaje les añadimos las condiciones del medio obtenemos, pues, un efecto mucho más potente y eficaz. La transparencia que los medios masivos adquieren a partir de sus amplias posibilidades de ubicuidad, acceso y usabilidad para distintos colectivos de usuarios, dificulta la distancia óptima entre el usuario y el objeto, que permitiría “hacer pensable” su influencia en nuestras categorías de análisis. Podríamos señalar, entonces, que se interiorizan de modo tal que la “herramienta” termina incorporándose a la “piel” de la cultura (De Kerkove, 1995). Neri (2008) hace referencia a “formas extracorpóreas de cogniciones distribuidas a través de la mediación tecnológica”, pero, con las posibilidades que establece el desarrollo de las TICs, hacia la web 3.0 y de ahí en adelante, podemos inferir que vamos hacia la idea de “formas intracorpóreas que enlazan con la idea de sistema nervioso compartido y cognición distribuida de pleno acceso y usabilidad”. Los avances en los desarrollos de los juegos en redes sociales, incluyendo componentes de virtualidad cada vez más inmersivos, dan cuenta de estas aseveraciones que, una vez más, operan como anticipatorias de la “masivización” de estas aplicaciones lúdicas hacia otros usos tecnológicos.

En los videojuegos, como la herramienta cultural más completa y más inmersiva de nuestros tiempos, convergen disciplinas como el cine, la música, el vídeo, la animación, la inmersión en entornos virtuales, entre otras, trascendiéndolas y amplificándolas gracias a la interactividad sincrónica que facilita el desarrollo tecnológico (Esnaola Horacek, 2009). El medio se nutre de todos esos recursos, fusionándolos, hasta articular un lenguaje propio muy evolucionado. El lenguaje particular de los videojuegos se sostiene en la “gramática cultural de la interactividad”, y su narrativa opera desde el soporte simbólico que les proveen los mitos actuales, imponiéndose como relato organizador de mitos que explican los temores y desconciertos frente a la incertidumbre de la vida.

2. El aprendizaje informal y las experiencias “*flow*”

El concepto “*flow*” (en castellano podría traducirse como “fluir” o “flujo”) fue desarrollado por el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi en 1990, quien lo definió como un estado particular en el cual la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute. Durante la experiencia *flow* el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras sin pausa. Todo el ser está envuelto en esta actividad, y la persona utiliza sus destrezas y habilidades llevándolas hasta el extremo. La persona está en *flow* cuando se encuentra completamente absorbida por una actividad durante la cual pierde la noción del tiempo y experimenta una enorme satisfacción. Se trata de un tipo de experiencia particularmente narcisista y egocéntrica.

Casi cualquier clase de actividad humana puede llegar a producir un estado de fluidez y mejorar la calidad de vida si nos aseguramos objetivos claros, retroalimentación inmediata y capacidad de responder de manera eficaz a las oportunidades constantemente. Estas “experiencias *flow*” implican la percepción de retos en el entorno y la movilización de determinadas capacidades personales adecuadas para alcanzarlas. El alto nivel de motivación que provocan estos desafíos lleva hacia altos niveles de concentración, disfrute y compromiso. Si bien podríamos observar una actitud de aislamiento respecto de los indicadores del entorno, esto se debe, precisamente, al *cuantum* de atención y concentración que los desafíos demandan, con lo cual estaríamos ante una “atención multifocalizada” antes que una “dificultad para prestar atención” que cada vez más frecuentemente podemos hallar en diagnósticos de ADD (Desorden de Déficit Atencional). En este sentido hemos desarrollado en numerosas publicaciones advertencias respecto al diagnóstico y tratamiento psicopedagógico de estas características cognitivas que denominamos “patologización de la conducta infantil” (Esnaola Horacek, 2006).

Para situarnos en la caracterización sociocultural de conductas disruptivas o de procesos atencionales que no responden a los cánones tradicionales, consideramos muy valiosas las referencias a categorías conceptuales como la de “*flow*”, que no entraban en consideración en los diagnósticos psicopedagógicos tradicionales.

En tal sentido, podríamos precisar mejor las características de las “experiencias *flow*”, tan propias de los aprendizajes informales, en términos de sus componentes:

- Altos niveles de concentración, disfrute y compromiso
- Inmersión o pérdida de la conciencia propia
- Atención focalizada
- Realimentación positiva
- Motivación intrínseca
- Ideas claras sobre el objetivo de la actividad

Si nos detenemos a observar las características de los aprendizajes realizados a través de las experiencias lúdicas concluiremos que están muy cerca de seguir estas condiciones. La fuerza de esta propuesta compite en una fuerte desigualdad respecto a las propuestas usuales del aprendizaje escolar formalizado, de modo tal que podríamos acuñar el término de “*experiencias push*”: experiencias en muchos de los casos situadas en contextos virtuales, que responden a necesidades extrínsecas al sujeto, esto es, propias de la secuencia curricular y de la lógica organizacional de la escuela.

3. Las redes sociales y las propuestas lúdicas: el caso Facebook

De acuerdo con las últimas investigaciones realizadas sobre criterios de usabilidad, las redes sociales, en particular Facebook, son actualmente el tipo de plataforma más conocida y empleada por los usuarios de la web. Estas redes ofrecen diferentes

funciones informativas, comunicativas y también lúdicas (el 20% de los registrados en Facebook utiliza la red para jugar *on-line*)³.

Las empresas de desarrollo de aplicaciones lúdicas más productivas son Zynga (*Noticias.dot*, *Vandal-on-line*⁴ y otros) y Play Fish⁵, cuya misión empresarial es anunciada en estos términos: "*Playfish's mission is to change the way people play games by providing more social and connected experiences*"⁶.

Proponemos un *ranking* de popularidad de los videojuegos de Facebook, según el número de usuarios activos en enero de 2010:

1) *Farm Ville* (desarrollado por Zynga), con 70 millones de usuarios mensuales. Es el juego social de Facebook por excelencia. Es un juego social "asíncrono", esto es, permite ser jugado en tiempo real, mantener una pausa y retomar el avance del juego en el momento que el jugador desee, compartiéndolo con sus amigos. Su propuesta lúdica consiste en la posibilidad de organizar una granja en la que se pueden cultivar y cuidar animales, compartir la producción con otros amigos, etc.

2) *Causes* (Sean Parker, Joe Green), con más de 32 millones de usuarios activos mensualmente. Esta aplicación alienta a crear o afiliarse a causas sociales que creen conciencia y tengan un impacto positivo en el mundo, como la lucha contra el calentamiento global o contra el cáncer de mama. La aplicación ofrece la posibilidad de recaudar fondos para organizaciones benéficas⁷.

3) *Mafia Wars* (Zynga), con 26 millones de jugadores activos. En esta aplicación el jugador puede crear una familia mafiosa junto a sus amigos de Facebook, con el objetivo de erigir un imperio del crimen y convertirse en la familia más poderosa del juego⁸. En algunas fases del juego el "networking" se hace imprescindible y esta dinámica provoca un alto nivel de adicción para progresar en el escalafón delictivo de su red.

4) *Happy Aquarium* (Facebook), con 26.700.097 de usuarios mensualmente activos. Consiste en mantener y cuidar un acuario virtual, en el cual se añaden peces y elementos decorativos para crear un ecosistema ideal. El modo de juego es similar a *Farm Ville* o *Restaurant City*. La dinámica consiste en agrandar y expandir cada vez más el área de juego comprando, ganando experiencia, y ayudando a los amigos.

³ "Los videojuegos de Facebook ya suman millones de seguidores en todo el mundo". Fuente: <http://www.noticiasdot.com/wp2/2009/12/30/los-videojuegos-de-facebook-ya-suman-millones-de-seguidores-en-todo-el-mundo/>.

⁴ <http://www.vandal.net/noticia/44471/una-saga-de-electronic-arts-se-convertira-en-un-juego-social/>

⁵

⁶ Se ha anunciado que próximamente Electronic Arts comprará Play Fish, compañía que se muestra muy activa en el campo de los juegos para iPhone y actualmente se encuentra preparando una versión de *Los Sims 3* adaptada a las necesidades de control que impone la pantalla táctil.

⁷ <http://exchange.causes.com>. "*Any Facebook user with a little passion and initiative can create a cause, recruit their friends into that cause, keep everybody in the cause up-to-speed on issues and media related to the cause, and, most importantly, raise money directly through the cause for any U.S. registered 501(c)(3) nonprofit or Canadian registered charity. We process the donations automatically via credit card, tally the results, and report the donation activity via a public "scorecard" in the cause. This allows us to reward people who grow their causes, donate, and successfully raise money.*"

⁸ http://software.suite101.net/article.cfm/la_mafia_de_zynga_invade_las_redes_sociales

- 5) *We're related* (FamilyLink.com), con más de 21 millones de usuarios. Esta aplicación se orienta a construir el árbol genealógico de la familia y relacionarse con los parientes a través de Facebook.
- 6) *Café World* (Zynga), con más de 19 millones de usuarios activos. En este juego cada usuario administra y dirige un restaurante, prepara platos entre docenas de opciones y sirve a sus comensales.
- 7) *Pet Society* (Playfish), con 18.821.649 usuarios activos mensualmente. El juego consiste en diseñar una mascota con la cual se mantendrá gran variedad de interacciones. El desafío implica conseguir puntos para avanzar de nivel, y una estrategia relevante es enviar regalos a otro amigo que tenga la aplicación y también quiera sumar puntos.
- 8) *Restaurant City* (PlayFish), con casi 18 millones de usuarios activos. Consiste en “crear una vida nueva en torno a un restaurante”, organizarlo, ubicar en distintos roles a los amigos, intercambiar productos con los restaurantes de los amigos, ir a comer a ellos, crear los propios menús, los platos que han de ser la seña de identidad del negocio, ofertas que llamen la atención a otros jugadores, etc.
- 9) *Birthday Cards* (RockYou!), con más de 18 millones de usuarios. Permite diseñar tarjetas de felicitación a medida, administrar el calendario de cumpleaños y recibir alertas de fechas especiales.
- 10) *Texas HoldEm Poker* (Zynga), con más de 18 millones de usuarios. Zynga desarrolló la aplicación de este popular juego de Poker para Facebook, recientemente rebautizado como *Zynga Poker*.
- 11) *Happy Island* (Crowstar), con 10.773.836 de usuarios activos mensualmente. La idea es crear nuestra propia isla y decorarla a gusto propio, agregándole varios objetos que podremos adquirir. El desafío consiste en atraer turistas para conseguir más dinero y más puntos de experiencia para subir de nivel.
- 12) *Country Story* (Playfish), con 5.012.347 usuarios activos mensualmente. Es otro juego de granjeros, como *Farmville*, pero en este caso la propuesta consiste en ir al banco, visitar el mercado, ir a la construcción o visitar al alcalde de la ciudad para obtener beneficios y progresos en el juego.
- 13) *Word Challenge* (Playfish), con 1.858.637 usuarios activos mensualmente. Es un juego de agilidad mental que consiste en buscar la mayor cantidad de palabras en cubos marcados con letras, una herramienta virtual similar al juego de mesa *Boogle*. Al iniciar, las opciones permiten jugar en varios idiomas y en tres categorías: “clásico”, “expres” y “crucigrama”; para acceder a las dos últimas hay que obtener una cierta cantidad de puntos, que se irán ganando a medida que se va jugando.
- 14) *Geo Challenge* (Playfish), con 1,292,060 usuarios mensualmente activos. La propuesta consiste en realizar un *tour* alrededor del mundo aplicando el conocimiento geográfico y compitiendo entre amigos para saber quién sabe más sobre ciudades del mundo.

Un indicador significativo del diálogo entre el progreso tecnológico y las prácticas de los usuarios la conforman, precisamente, estos avances de las aplicaciones para juegos en redes sociales, que día a día van sumando nuevos participantes. Al

priorizarse el impacto sensorial y emocional propio del lenguaje audiovisual y la interactividad entre miembros de una misma red de contactos, se potencia la inmersión en el entorno tecnológico, diluyéndose las fronteras entre el usuario y el entorno audiovisual. Si a estas características les sumamos las condiciones propias de un entorno lúdico, se entiende la captura motivacional que despiertan estas aplicaciones.

Dolors Reig (2009)⁹, en su *post* sobre “*Entornos personales, engagement, videojuegos y excedente cognitivo*” recuerda que las curvas de la atención ante la transmisión unidireccional de información (propia de los discursos, de las lecciones magistrales y el *e-learning* tradicional) es de aproximadamente diez minutos. Deducimos que, después de empezar una presentación, habremos perdido el 35% de la audiencia, y 25 minutos después, al 75%. Esto nos invita a analizar el modo en que los entornos hipermediáticos interactivos atrapan la atención de sus usuarios y dan lugar a nuevos modos de comunicación, de relaciones personales y de construcción social de la realidad.

Ahora bien, ¿a qué concepto de comunicación remiten estos juegos-aplicaciones-dispositivos tecnológicos? Los mensajes de texto, las producciones digitales de fotos y de vídeo, las aplicaciones interactivas, la música en formato de *ring tones* conforman un microuniverso de arte multimedia que remite a las características de la cultura joven en su mayor esplendor de fugacidad, efectos especiales y dinamismo. La comunicación, entonces, se tiñe de imágenes coloridas, emociones, frases cortas y expresivas, muy cercanas al lenguaje coloquial televisivo, que considera como regla de oro la brevedad y la agilidad verbal y audiovisual. A este amplio despliegue de efectos de color, movimiento y sonido debemos sumarle las posibilidades de acceso a la red, ofreciendo mayor alcance, amplitud y conectividad instantánea en tiempo real. Una eclosión de recursos que no puede, ni necesariamente pretende, reemplazar el rol que tiene el cuerpo en la comunicación cara a cara.

Las conversaciones entre personas o grupos distantes mediadas por ordenadores u otros dispositivos tecnológicos configuran características socio-semióticas particulares que no pueden ser analizadas empleando solamente los códigos utilizados para el lenguaje escrito o el coloquial. El canal imprime al mensaje formas/significantes propios de la tecnología utilizada, que ya casi no es advertida por el “usuario entrenado”. Recordemos, por ejemplo, que los mensajes de texto o *sms (short message service)* permiten una determinada cantidad de caracteres de acuerdo con las posibilidades de cada dispositivo, con lo cual las comunicaciones entre usuarios se limitan a frases breves y estandarizadas que otorgan a los mensajes un significado compartido hacia el interior de la comunidad de usuarios. Es interesante, entonces, considerar el potencial de estos nuevos estilos comunicativos para producir contenidos que lleven a los usuarios a cuestionar sus consumos, participar en procesos de mejora del desarrollo social y apropiarse de las tecnologías (*empowerment*), aplicando el excedente cognitivo hacia la construcción de discursos sociales éticamente solidarios.

⁹ <http://www.dreig.eu/caparazon/2009/09/12/excedente-cognitivo-elearning/>.

4. Aprendizaje colaborativo en las redes sociales y las experiencias lúdicas: sugerencias educativas

La investigación *The Teaching with Games* realizada en 2006 por el Reino Unido¹⁰ da cuenta acerca de la brecha que existe entre estudiantes y docentes acerca de los videojuegos y la posibilidad de implementarlos en el ámbito educativo. *Educ.ar*, portal educativo del Ministerio de Educación de Argentina¹¹ se hizo eco de los resultados, revelando que “la percepción sobre el impacto negativo de utilizar videojuegos en las escuelas da cuenta de que el 70% de los docentes consultados cree que podrían generar conductas 'antisociales'”. Estos datos no hacen más que ilustrar el principal obstáculo para la inclusión de esta herramienta en el ámbito escolar. Nuestra trayectoria en formación docente confirma que, salvo excepciones, el rechazo y las reticencias hacia los videojuegos siguen vigentes.

4.1 Testimonio: Una maestra investiga acerca de las prácticas de sus estudiantes en Facebook¹²

“Desde el mes de diciembre de 2009 me puse a investigar que hacían mis alumnos en las redes sociales, precisamente en Facebook. El grupo de niños observado tiene un promedio de 10 años de edad. Del grupo de 30 que tenía, se formó un grupo de 22, a los que se sumaron 12 más, la mayoría también de la escuela. Los chicos suelen tener doble (tal vez triple) cuenta de usuario en Facebook: al menos una como ‘blanqueo’ ante los padres y hermanos mayores, y otra que usan para comunicarse libremente. Uno de los chicos creó una página en la cual él mismo es el administrador: hay que hacerse ‘fan’ para poder interactuar con ellos y el administrador tiene el poder de rechazarte de la página. Aquí es donde se concentra la mayor actividad, a saber: escriben las cosas que les pasan, se recomiendan discos, se pasan *links* de películas *on-line*, de series de televisión (en este momento TODOS son fans de *Lie to me*), se escriben comentarios al respecto, pero lo más trascendental es lo que ocurre con respecto a los juegos y *trivias* (o cuestionarios de la índole “eres el más inteligente de tu clase?”) que Facebook les ofrece:

La forma de interacción es la siguiente: quienes quieren proponen juegos o *trivias*. Uno, como miembro, tiene 24 horas para entrar a todos los juegos propuestos para jugar una o dos veces para probarlos. Luego se abre una votación (usualmente los martes) para ver cuál ha sido el mejor juego o el favorito. Cuando se decide cuál fue el juego ganador, los chicos juegan durante una semana a ese juego con el fin de ver quién ha obtenido mayor puntuación. Los chicos juegan de tres formas: solos, *on-line*, o desafiando a sus amigos. Contrariamente a lo que yo creía, la forma de juego favorita es a través de desafíos, al parecer por dos razones: no es necesario que en ese momento el otro esté conectado, y lo más importante para ellos: uno puede hacer

10 *Video games have 'role in school'*. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/5398230.stm>. En la citada investigación, Electronic Arts y FutureLab consultaron a unos mil docentes y a más de 2300 alumnos de escuelas primarias y secundarias de ese país.

11 <http://portal.educ.ar/debates/videojuegos/usos-pedagogicos/los-videojuegos-en-el-aula.php>.

12 Carina Luján Lazo, docente argentina del nivel primario, Técnica en Organización y Conducción de Instituciones Educativas, Alumna de la UNTREF (2009) y gentil colaboradora de nuestras investigaciones.

comentarios dados los resultados del juego. Ser quien proponga el juego que resulte ganador de la elección popular tiene una gran importancia, ya que da prestigio ante el grupo, pero además quien lo logre es merecedor de ciertos favores por parte de sus amigos (por ejemplo, puede exigir que el/la chic@ que le guste le envíe un beso virtual, o que lo ayuden en el juego del *zoo*, o exigir que se alíen con él en el *Mafia Wars*, o que le compren entre todos un helado en la heladería donde se reúnen todos los viernes por la tarde). Dada esta circunstancia, TODOS buscan incansablemente juegos en la red con el fin de ser los ganadores. Los juegos que suelen resultar favoritos son aquellos que corresponden al orden de la lógica y de la estrategia. Si bien algunos juegan a juegos de rol, lo cierto es que muchos creen que se trata de juegos “viejos”, “de antes”, puesto que en general son jugados por chicos más grandes y en el peor de los casos por sus propios padres, por lo tanto son “antiguos”. A este grupo de chicos en particular les gustan los juegos cortos, aquellos que tienen un límite de tiempo para realizar determinada actividad y juntar la mayor cantidad de puntos, por ejemplo: *Color balls*¹³, *Bejeweled blitz*¹⁴, *Brain buddies*¹⁵, *Word challenge*, aquellos que aparecen en *The Gift of Game*, etc. Los juegos más jugados son: *Germz*, *Globs*, *Kyobi*, *QBeez*, *Sergeser*, *Peek-a-boo*, *Jumper*, *Pushori*, *Money GO Happy*, *Stackle*, *DeBloc*, *Mr. Chicken*, *Dropsum Colours*, *Cursor Chaos* y *Dropsum Colours*, *Pet society*, *Zoo world*, *Happy aquarium*...

Una de las cosas que promueve que los chicos jueguen a través de Facebook es el reconocimiento social. Resulta asombroso ver cómo los conocimientos que son aplaudidos dentro de la escuela resultan descalificados luego por los docentes y padres [al estar integrados en un videojuego]. Existen todavía grandes prejuicios respecto al videojuego. Los adultos que juegan tampoco reconocen la importancia que los mismos juegos tienen. Se suelen escuchar frases por parte de adultos que son dichas para justificar el propio placer por el juego. Muchas veces escuché a maestras decir que cuando llegan a casa jugaron a tal jueguecito sólo “para desconectar un poco”, y descubrieron que era divertido. Pero reconocerlo no es fácil, dado que todos crecimos dentro de una cultura del no-juego, donde el juego es visto y considerado como algo banal, algo con lo que ‘se pierde el tiempo’. Por eso los adultos usuarios de juegos parecen creer que deben justificarse por su uso.”

4.2 Consideraciones finales

Hemos considerado reproducir este testimonio porque en él encontramos muchos de los elementos conceptuales que hemos desarrollado en estas páginas, acerca del potencial educativo de los videojuegos, en especial los juegos de estrategia y simuladores situacionales, que además de permitir la adquisición de conocimientos específicos desarrollan aprendizajes propios de la cultura de la sociedad de la información. Uno de los principales obstáculos a la incorporación de este tipo de herramientas sigue siendo la “cultura docente”, enraizada en la concepción epistemológica del “deber ser” de la actividad pedagógica. Los videojuegos cuestionan la lógica paradigmática de la cultura escolar, que se siente “amenazada” en su función

¹³ Usuarios: 38.991 activos mensualmente.

¹⁴ Usuarios: 9.447.691 activos mensualmente.

¹⁵ Usuarios: 3.176.541 activos mensualmente.

social por éstas y otras prácticas mediáticas que no provienen ni están “bajo el control” de la codificación que establece el currículo escolar formalizado.

La educación escolar debe conseguir que los estudiantes aprendan con la misma naturalidad con la que aprenden a jugar un videojuego o cualquier otra actividad por la que tengan interés y se sientan emocionalmente comprometidos. La educación debe ser un flujo, especial combinación de reto, ansiedad y habilidad, ese estado cognitivo de alerta permanente en el que, sin ser conscientes del esfuerzo, aprendemos (Csikszentmihályi, 1990).

Durante muchos años, quienes estudiamos los usos sociales de los medios informáticos y el desarrollo de las tecnoculturas contemporáneas hemos observado el creciente desencuentro entre las tecnoprácticas cotidianas de niños y jóvenes y los usos dominantes de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Uno de los argumentos más difundidos en defensa de la incorporación de ordenadores y redes informáticas en las aulas señala que estas tecnologías servirían por sí mismas para motivar a los estudiantes. Este argumento, que seguramente era válido en un contexto social en el que el acceso a dispositivos digitales estaba al alcance de sectores minoritarios de la población, fue perdiendo sentido a medida que un porcentaje cada vez mayor de niños y jóvenes comenzaron a utilizar ordenadores de manera cada vez más habitual en sus prácticas cotidianas, así como también teléfonos móviles multifuncionales, reproductores de MP3, lectores de DVD y otros dispositivos digitales. De este modo, para muchos niños y jóvenes el uso de estas tecnologías comienza a naturalizarse como medio de entretenimiento, de información y de comunicación. Su sola presencia en las aulas ya no produce el entusiasmo que pudo generar hasta no hace mucho. En muchos casos, la utilización en la escuela de aplicaciones en red de uso habitual en las prácticas extraescolares no ofrece ningún interés para niños y adolescentes. En ocasiones, incluso, se produce un rechazo, en tanto que entienden estos usos como una intromisión de la escuela en un espacio reservado para su tiempo libre y para la comunicación con sus pares. No obstante, la escuela no puede dar la espalda al contexto sociocultural en la que se desenvuelve. La presencia masiva y ubicua de pantallas de todo tipo y tamaño en nuestras vidas (también respecto a docentes y padres) nos obliga a replantearnos el modo en que enseñamos y aprendemos. El primer paso para ello es intentar responder algunas preguntas: ¿Qué consecuencias tienen las pantallas en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Lo sabemos? ¿Lo tenemos en cuenta? ¿La escuela puede ignorar la presencia e incidencia de las pantallas en la vida cotidiana? ¿De qué modo la escuela puede usar las pantallas? ¿Cómo re-significarlas?

Vivimos un proceso de transformación tecnológica, social y cultural que la educación, de un modo u otro, debe necesariamente asumir. El estudio del desarrollo de las tecnologías nos muestra que los usos sociales no se imponen. La inserción de cualquier tecnología en la vida cotidiana pone en juego tres lógicas interrelacionadas entre sí: técnica, comercial y social. La verdadera incorporación de las tecnologías digitales en la enseñanza se producirá a medida de que la escuela desarrolle prácticas de uso propias, adecuadas a su marco de uso. En este proceso no ha de desconocer ni rechazar los usos y las prácticas arraigadas entre niños y jóvenes. Tampoco replicarlas, sino re-significarlas, transformándolas hacia usos pedagógicamente innovadores que trasciendan las promesas incumplidas y las propuestas retóricas de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, que en última instancia a menudo

terminan siendo un mero maquillaje del tradicional modelo escolástico que promueve la transmisión y repetición de saberes, en lugar de fomentar el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la creatividad.

La estructura abierta y la horizontalidad, la facilidad de publicación, las posibilidades comunicativas y de interacción, la versatilidad que ofrecen las nuevas redes sociales y otras aplicaciones de la web, permiten imaginar una renovación en este sentido de los usos de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Usos que, para asegurar su definitiva apropiación, se irán conformando a partir de un proceso de negociación permanente entre las tecnoprácticas cotidianas de los protagonistas (básicamente docentes y estudiantes) y los objetivos de la formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt (2006): *Tiempos líquidos*. Buenos Aires, Tusquets Editores
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1990): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York, Harper Collins.
- DE KERKOVE, Derrick (1995): *La piel de la cultura*. Barcelona, Gedisa.
- ECHEVERRÍA, Javier (1999): *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona, Destino.
- ESNAOLA HORACEK, Graciela (2006): *Claves culturales en la construcción del conocimiento: ¿qué enseñan los videojuegos?* Buenos Aires, Alfagrama.
- ESNAOLA HORACEK, Graciela (2009): "Videojuegos 'Teaching Tech': Pedagogos de la convergencia global. La docilización del pensamiento a través del macrodiscurso cultural y la convergencia tecnológica", en *Teoría de la Educación*, vol. X. Disponible en Internet (01.02.2010): http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_esnaola_horacek.pdf.
- FERNÁNDEZ ZALAZAR, Diana (2008): "Del tiempo de la conexión a la conectividad de la gente", en NERI, Carlos y FERNÁNDEZ ZALAZAR, Diana (eds.): *Telarañas del conocimiento*. Buenos Aires, Libros y Bytes.
- FERRÉS I PRATS, Joan (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2007): *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona, Gedisa.
- GARCÍA CARRASCO, Joaquín et al. (eds.) (2006): *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona, Ariel.
- LENHART Amanda, MADDEN, Mary y HITLIN, Paul (2009): "Teens and Technology: Youth are Leading the Transition to a Fully Wired and Mobile Nation", en Portal Educ.ar. Disponible en Internet (01.02.2010): <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/epistemologia-de-las-marcas-en-la-era-de-la-incertidumbre-la-generacion-arroba.php>.

- LEVIS, Diego (2009): *La pantalla ubicua* (2ª edic. ampliada). Buenos Aires, La Crujía.
- LEVIS, Diego (2007): "Medios digitales: creación artística y producción cultural", en Dossier Nuevas Tecnologías, Observatorio nº 5. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- MACCLINTOCK, Robert O. et al. (coord.) (1993): *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de ordenadores*. Madrid, Ministerio de Educación (CIDE).
- NERI, Carlos y FERNÁNDEZ ZALAZAR, Diana (2008): *Telarañas del conocimiento*. Buenos Aires, Libros y Bytes.
- PEA, Roy (2001): "*Cogniciones distribuidas*". Buenos Aires, Amorrortu.
- REIG, Dolors (2009): "*Entornos personales, engagement, videojuegos y excedente cognitivo*". Disponible en Internet (01.02.2010): <http://www.dreig.eu/caparazon/2009/09/12/excedente-cognitivo-elearning/>.
- REVUELTA DOMÍNGUEZ, Francisco y PÉREZ SÁNCHEZ, Lourdes (2009): *Interactividad en los entornos de formación on-line*. Barcelona, UOC.
- SALOMON, Gavriel, PERKINS, David N. y GLOBERSON, Tamar (1991) "*Partners in cognition: extending human intelligence with intelligent technology*", en *Educational Researcher*, vol. 20, nº 3.
- SANCHO, Juana M. (1998): "Enfoques y funciones de las nuevas tecnologías para la información y la educación: lo que es no es lo que parece", en DE PABLOS PONS, Juan y JIMÉNEZ SEGURA, J. (eds.): *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Barcelona, Cedecs Editorial.
- TURKLE, Sherry (1998): *La vida en la pantalla*. Barcelona, Paidós.