



Percepción de los videojuegos en educación social: una visión de género

Video games perception in social education: a gender view

María Caridad Sierra Daza
Universidad de Extremadura
msierrad@alumnos.unex.es

María Rosa Fernández Sánchez
Universidad de Extremadura
rofersan@unex.es

RESUMEN.

Los videojuegos se están afianzando como recurso para el aprendizaje, suscitando un gran interés en investigaciones actuales en el ámbito de la educación superior. El estudio que se presenta surge con el propósito de contribuir al conocimiento sobre el potencial que ofrecen los videojuegos como recursos tecnológicos con principal finalidad de conocer la percepción sobre el uso de videojuegos de los estudiantes del Grado en Educación Social desde una perspectiva de género. La investigación se aborda desde un enfoque cuantitativo y metodología descriptiva, mediante el empleo de un cuestionario aplicado a una muestra formada por 242 estudiantes del Grado en Educación Social de la Universidad de Extremadura. Los resultados demuestran que las opiniones y usos de los videojuegos son significativamente diferentes entre las mujeres y hombres participantes en el estudio, con indicadores claros de estereotipos de género.

PALABRAS CLAVES.

Videojuegos, educación, alfabetización digital, estereotipos, educación social.

ABSTRACT.

Video games are taking hold as a resource for learning, arousing great interest in current research in the field of higher education. The study presented arises with the purpose of contributing to knowledge about the potential of video games as technological resources main purpose of knowing the perception of the use of video games students Degree in Social Education from a gender perspective. The research is approached from a quantitative descriptive approach and methodology, by using a questionnaire administered to a sample of 242 students of the Degree in Social Education at the University of Extremadura. The results show that the views and uses of video games are significantly different between women and men participating in the study, with clear indicators of gender stereotypes.

KEY WORDS.

Video games, education, digital literacy, stereotypes, Social Education.





1. Introducción.

En la sociedad occidental se han generado grandes avances en el ámbito de las nuevas tecnologías. Los videojuegos forman parte de otras nuevas alfabetizaciones, y debido al gran interés y compromiso emocional que generan en la juventud, les hace un importante aliado para el aprendizaje. Sin embargo, uno de los aspectos más cuestionado es la necesidad de desarrollar una alfabetización digital crítica e igualitaria, que se enfrente al problema de actualidad que constituye la brecha digital. En concreto, Castaño (2008) señala que esta nueva forma de exclusión ha dado lugar a lo que reconoce como la *segunda brecha digital de género*. Los videojuegos son recursos tecnológicos y, por tanto, no quedan alejados de esta forma de exclusión en función del género en una doble vertiente: en el uso de los mismos y en el reflejo de estereotipos de género (Del Moral, Martínez, Yuste y Esnaola, 2012; Etxeberria, 2012; Revuelta y Guerra, 2013). De acuerdo con esto, el *Instituto Nacional de Estadísticas* (2014)ⁱ, define la brecha digital como la diferencia en el uso y acceso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en función del sexo, que posiciona en situación de desventaja a las jóvenes en la Sociedad del Conocimiento. Al respecto, algunos autores identifican la brecha digital con una barrera y destacan la necesidad de evitar dicha problemática, que se extiende al sector de los videojuegos (Castaño, 2008; Gil-Juárez, Feliu y Vitores, 2010; Castaño y Webster, 2015).

En el contexto nacional, la *Asociación de Desarrolladores y Editores de Software* (2014)ⁱⁱ, en el informe del anuario de la industria del videojuego, recoge el balance económico del año 2014, indicando que la cifra ascendió en un 6,8% con respecto al año 2013, con un consumo total correspondiente con 996 millones de euros, y añade que dichos porcentajes la sitúan en la primera industria de ocio interactivo en España. Estas cifras, posicionan a España con 14 millones de videojugadores (el 40% de la población) próxima a países europeos como Alemania con 34 millones de videojugadores, Francia con 31 millones y Reino Unido con 22 millones (ADESE, 2014), y que constituyen datos que justifican la importancia de aprovechar el potencial de estos recursos.

En general, el crecimiento de la industria del videojuego y de la accesibilidad a los mismos, ha generado un aumento del número de usuarios que emplean dichos medios digitales. Se puede observar la disponibilidad de juegos digitales en plataformas como *tuenti* o *facebook*, que son redes sociales muy utilizadas por las/os jóvenes y otros grupos de la población. Si bien, algunos autores e informes advierten que nos encontramos con un crecimiento lento del número de usuarias, en comparación con sus compañeros masculinos (Imaz, 2011; ADESE, 2013; Muros, Aragón y Bustos, 2013; INE, 2014).

Por su parte, son muchos los estereotipos que versan sobre aspectos negativos de los videojuegos que les vinculan con violencia, racismo, sexismo, etc., y esta idea constituye una gran barrera a la hora de aprovechar el potencial que estos recursos pueden ofrecer al ámbito educativo. Al respecto, Levis (2013) sostiene que “a través del juego nos resulta más sencillo aprender destrezas y adquirir conocimientos sobre diversos temas” (p. 42). Lo cierto, es que los videojuegos constituyen recursos emergentes con un gran potencial para trabajar aprendizajes significativos, valores, habilidades y algunas competencias presentes en el currículo (Marino y Hayes, 2012; Matthew y Hayes, 2012; McLean y Griffiths, 2013;





Eseryel, Law, Ifenthaler, Ge y Miller, 2014; Guerra y Revuelta, 2014; Marín-Díaz y Figueroa, 2015; Piñeiro y Costa, 2015).

Por tanto, los videojuegos pueden ofrecer grandes oportunidades al ámbito socioeducativo. Frente a esta visión negativa de dichos medios digitales, algunos autores señalan la convergencia de videojuegos de carácter educativo como los *serious games* y *social games* disponibles en plataformas online, que promueven aprendizajes significativos y constituyen una herramienta potenciadora del cambio social en un entorno simulado (Del Moral et al., 2012; Etcheberría, 2012; Fernández y Valverde, 2013; Revuelta y Pedrera, 2013; Riemer y Schrader, 2015, Cabero & Barroso, 2016). En este sentido, los *serious games* incluyen contenidos vinculados con áreas curriculares, y otros enfocados al cambio actitudinal con temas de violencia de género y desarrollo sostenible (Del Moral et al., 2012; Fernández y Valverde, 2013). Todos ellos, muy vinculados con la labor del profesional de la educación social.

La aportación anterior, es compartida por los autores Revuelta y Pedrera (2013), que señalan que los *social games* o videojuegos en red, han fomentado que el usuario de estos sea capaz de trabajar su aprendizaje informal. Cabe señalar, que en la profesión de la Educación Social, uno de los ámbitos fundamentales de intervención socioeducativa, lo constituye la educación informal. En concreto, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2013), en la *Memoria verificada del título de Grado en Educación Social de la Universidad de Extremadura*, reconoce la competencia tecnológica de relevancia en la práctica profesional del educador y educadora social.

En el mundo tecnológico aún persiste la segunda brecha digital, que posiciona a las jóvenes en situación de desventaja respecto a habilidades y uso de las nuevas tecnologías. Existe la necesidad de promover una alfabetización digital crítica, basada en la igualdad de oportunidades en el acceso y uso tecnológico en ambos sexos. A su vez, es importante difundir una visión de los videojuegos sobre las posibilidades que ofrecen y cambiar la visión negativa presente en la sociedad actual. De acuerdo con esto, este estudio puede contribuir a generar un perfil de videojugadoras y videojugadores, e identificar preferencias y usos específicos de videojuegos, que promueva una utilización más equitativa, y contribuya a generar nuevas experiencias lúdicas en contextos socioeducativos.

Son numerosas las investigaciones que han abordado el uso de los videojuegos en distintos niveles educativos y con diferentes grupos de edad (Merino-Campos, del Castillo Fernández, 2016; Bourgonjon, Valcke, Soetaert y Schellens, 2010; Imaz, 2011; Sánchez, Alfageme y Serrano, 2011; Revuelta y Guerra, 2012; ADESE, 2013; Muros et al., 2013; Marín y Martín-Párraga, 2014; Sánchez, 2014; Alonso y Yuste, 2014). Si bien, son menos comunes las experiencias planteadas en el contexto universitario (Marín y Martín-Párraga, 2014; Sánchez, 2014; Castañeda, Román García &, Barlam Aapach, 2015). Los videojuegos constituyen una herramienta de utilidad para garantizar la actuación competente de los educadores sociales en el contexto socioeducativo, y es crucial acercar estos medios digitales al ámbito universitario.





Para alcanzar dicho propósito, el presente estudio se plantea como principales preguntas de investigación; ¿Qué percepción tienen los estudiantes de Educación Social sobre los videojuegos? ¿existen diferencias de género en esta percepción? ¿qué tipo de usos de videojuegos realizan los estudiantes de Educación Social en función del género? ¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre el uso de videojuegos en contextos socioeducativos? En concreto, se pretende determinar la percepción sobre videojuegos de los estudiantes de Educación Social desde una perspectiva del género y conocer y analizar los usos de videojuegos que realizan los estudiantes en función del género.

2. Método.

El estudio se aborda desde un enfoque cuantitativo y metodología descriptiva, tipo encuesta por muestreo incidental. El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido un cuestionario semi-estructurado con carácter de autocumplimentación, que permite obtener información sobre aspectos vinculados con variables independientes (género, edad y nivel académico) y dependientes (opinión y usos de videojuegos, tipos, contenidos, tiempo, atractivo y habilidades, entre otros).

Participantes.

La investigación cuenta con una muestra representativa formada por 242 estudiantes de ambos sexos de los cuatro cursos de Grado en Educación Social de la Universidad de Extremadura. Las edades comprenden entre 18 y 53 años con una media de 21,25 ($\sigma=4,26$), donde 207 son chicas (85,54%) y 35 chicos (14,46%). Del total de la muestra, se excluyeron 7 cuestionarios quedando una muestra final de 242.

Instrumento. Criterios de Fiabilidad y Validez.

El *Cuestionario sobre el uso y aplicación educativa de videojuegos desde la perspectiva de las/os universitarias/os del Grado en Educación Social* constituye el instrumento principal, basado en el CUAVU (Sánchez, 2014). El presente cuestionario tiene 33 ítems mixtos que presentan el siguiente orden lógico; 7 ítems de identificación personal, 13 sobre utilización de videojuegos, 3 de habilidades, y 10 ítems y reflexiones abiertas sobre uso en el contexto socioeducativo. Este cuestionario, al añadir preguntas nuevas adecuadas a los objetivos de la investigación, fue sometido a una valoración inter-jueces.

Por otro lado, la versión final del cuestionario tiene un alfa de Cronbach de 0,925, por lo que se garantizan las condiciones de confiabilidad y consistencia interna. A su vez, la validez se confirma mediante una serie de constructos que definen operativamente las variables y facilitan su medición de forma concreta.

Procedimiento.

Tras el análisis teórico de la cuestión, se realizó el acceso al centro mediante previa autorización. A continuación, se presentó la ficha de investigación, aclarando los objetivos, el manejo ético y confidencial de la información, y la posibilidad de conocer los resultados. Los estudiantes fueron abordados en clase, donde se administró de forma colectiva el instrumento con una duración de 10 minutos por clase, y se procedió a la realización del análisis de datos e informe final. En concreto, se siguieron las fases del esquema:



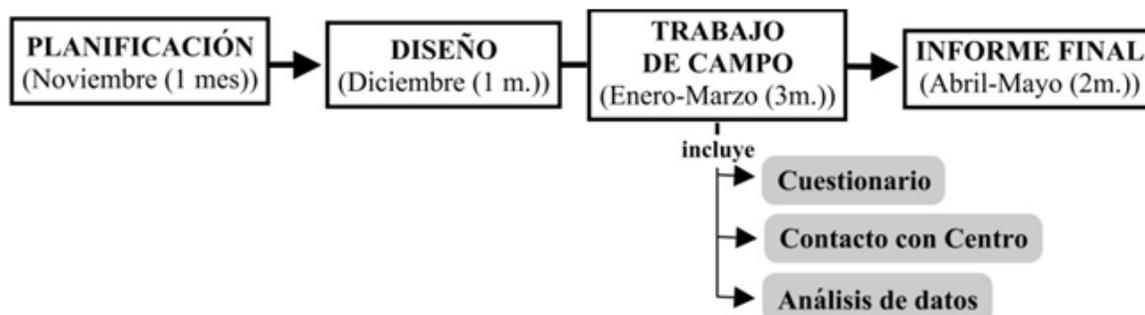


Figura 1. Fases de la investigación.

Análisis de datos.

Los datos fueron procesados en el paquete estadístico SPSS versión 21 para Windows. A continuación, se procedió a la realización de análisis descriptivos de las variables objeto de estudio y se utilizó estadística bivariada mediante la técnica de tablas de contingencia con la prueba Ji Cuadrado de Pearson. A su vez, se establecieron los criterios Anova y se realizaron pruebas simétricas (Phi y V de Cramer) o asimétricas, para medir la asociación entre las variables pertinentes.

3. Resultados.

Este trabajo parte de una investigación más amplia y los datos analizados se corresponden con los principales resultados obtenidos en función de los objetivos planteados. Los datos son analizados atendiendo a las variables dependientes utilización de videojuegos, tiempo destinado y percepción de los estudiantes en función de la variable independiente sexo del encuestado. Con la finalidad de seguir un orden lógico, los resultados se presentan en función de los tres objetivos planteados en la investigación.

Tras un análisis descriptivo para dar respuesta al primer objetivo, se obtiene que el 35,1% de la muestra de estudiantes de Educación Social juegan a videojuegos con respecto al 64,9% que se declararon como no usuarios de los mismos. La prueba X^2 de Pearson muestra que existen diferencias significativas entre la variable predictiva sexo del encuestado y la variable criterio uso de videojuegos. Es de interés considerar la mayoría de la muestra eran mujeres 85,54% frente al pequeño porcentaje de 14,46% que constituían los hombres.

Con relación a la pregunta de si los videojuegos están diseñados con diferencias de audiencias, los resultados arrojaron que el 90,5% de estudiantes creían que «sí» frente al 9,5% que consideraron que «no». En este caso, las opiniones obtenidas de ambos sexos son similares en ambas opciones de opinión (90,8% mujeres y 88,6% hombres). La prueba X^2 de Pearson manifiesta la no existencia de diferencias significativas entre la variable sexo y la opinión sobre videojuegos diseñados.





El siguiente ítem analizado, se les preguntó sobre quiénes creían que jugaban más a los videojuegos, hombres o mujeres. Los datos obtenidos arrojaron que el 84,3% consideraron que eran los hombres con respecto al 15,7% que señalaron «ambos». La prueba X^2 de Pearson, señaló la no existencia de diferencias estadísticas entre las variables objeto de estudio. Las puntuaciones obtenidas entre mujeres y hombres sobre quién creen que juega más eran similares, con un porcentaje de diferencia del 5%.

Para dar respuesta al objetivo de conocer y analizar *los usos de videojuegos que realizan los estudiantes*, se realizaron análisis sobre usos de videojuegos teniendo en cuenta la variable sexo. Como se puede observar en la tabla, la mayoría de los estudiantes (un 93%) consideraron que el tiempo de uso de videojuegos era de «menos de 5 horas» y el porcentaje más bajo de 0,41% correspondió con la opción «de 11 a 20 horas». Con relación al sexo, existe un consenso en las horas semanales destinadas al uso de videojuegos, como se puede observar en la Tabla 1, destacando que tanto hombres como mujeres destinan un tiempo medio de «menos de 5 horas» a esta labor.

		Sexo			
		Mujer	Hombre	Total	
¿Cuántas horas dedicas a jugar a videojuegos a la semana?	Menos de 5 h.	Frecuencia	197	28	225
		%	81,4%	11,6%	93,0%
	De 5 a 10 h.	Frecuencia	8	6	14
		%	3,3%	2,5%	5,8%
	De 11 a 20 h.	Frecuencia	0	1	1
		%	0,0%	0,4%	0,4%
	Más de 30 h.	Frecuencia	2	0	2
		%	0,8%	0,0%	0,8%

Tabla 1. Tiempo destinado al uso de videojuegos por sexo.

La siguiente variable objeto de estudio se corresponde con los tipos de juego que usan. Los datos indicaron que los «juegos de mesa» se sitúan en primer lugar con una puntuación de 48,7% junto con los «juegos de simulación» con un 32,9% al respecto. Por el contrario, los menos utilizados eran los «juegos de arcade» (29,1%) y los «juegos de estrategia» (28,6%). Como se puede observar en la tabla, en este caso el 44,4% de las mujeres señalaron «los juegos de mesa» y el 7,7% de los hombres señalaron los «juegos de arcade». Los menos utilizados por ambos sexos fueron al contrario: «juegos de arcade» con un 21,4% en el caso de las mujeres y «juegos de mesa» con un 4,3% de hombres.



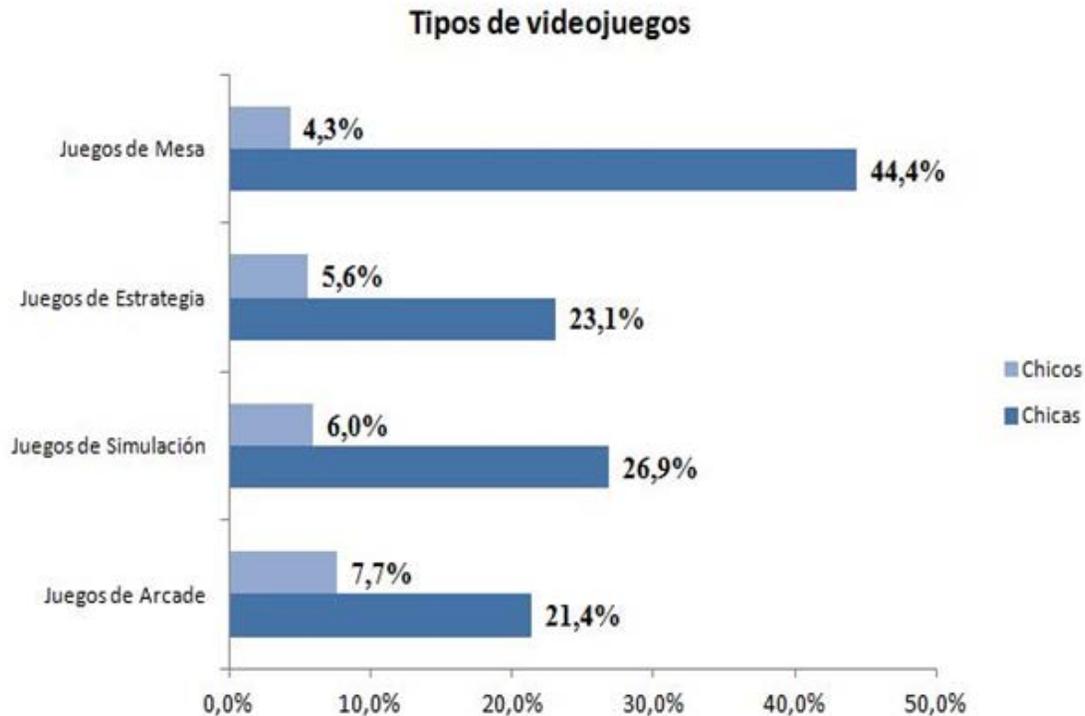


Gráfico 2. Utilización de tipos de videojuegos.

La prueba X^2 de Pearson confirmó la existencia de diferencias significativas entre el sexo de los encuestados y las preferencias de tipos de videojuegos. En concreto, existen diferencias en los «juegos de arcade» ($v=11,023$ y $p=0,000$) y «juegos de mesa» ($v=5,642$ y $p=0,013$). A continuación, para observar la magnitud de asociación se realizaron pruebas de simetría mediante la V de Cramer, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- *Juegos arcade.* Las medidas simétricas observadas en la V de Cramer reflejan que la fuerza de asociación entre la variable juegos de arcade y el sexo del encuestado es baja ($v=0,213$ y $p=0,001$). Como se ha indicado la mayoría de las hombres utilizan este tipo de juego, por el contrario constituyeron los de menor valoración en el caso de las mujeres.
- *Juegos de mesa.* Las medidas simétricas observadas en la V de Cramer reflejan que la fuerza de asociación entre las variables es baja ($v=0,153$ y $p=0,018$). Como se comentó con anterioridad la mayoría de las mujeres señalaron la utilización de este tipo de juego y, por el contrario, eran los de menor valoración en el caso de los hombres.





En relación a las preferencias de contenidos, podemos observar en la tabla 2, que el 51,7% de los estudiantes manifestaron que prefieren los «juegos con contenidos de lógica» y el 36% «juegos de contenido educativo». Por el contrario, los menos valorados desde la perspectiva de los estudiantes eran los «juegos de contenidos históricos» (9,5%). Si hacemos una distinción en función del sexo, la mayoría de las mujeres indicaron con un los «contenidos de lógica» (45,9% del total de la muestra) y los hombres señalaron los «juegos de contenidos deportivos» (9,9% del total de la muestra).

		Sexo			
		Mujer	Hombre	Total	
Contenidos	Contenidos fantásticos	F	32	6	38
		%	13,2%	2,5%	15,7%
	Contenidos realistas	F	47	14	61
		%	19,4%	5,8%	25,2%
	Contenidos históricos	F	15	8	23
		%	6,2%	3,3%	9,5%
	Contenidos deportivos	F	39	24	63
		%	16,1%	9,9%	26,0%
	Contenido bélico	F	18	10	28
		%	7,4%	4,1%	11,6%
	Contenidos educativos	F	81	6	87
		%	33,5%	2,5%	36,0%
	Contenidos de Lógica	F	111	14	125
		%	45,9%	5,8%	51,7%
Total	% del total	85,5%	14,5%	100,0%	

Tabla 2. Preferencias de contenidos de videojuegos por sexo.





La prueba X^2 de Pearson confirma la existencia de diferencias significativas en videojuegos de contenidos realistas ($v=4,750$ y $p=0,029$), históricos ($v=8,483$ y $p=0,004$), deportivos ($v=38,451$ y $p=0,000$), bélico ($v=11,559$ y $p=0,001$) y educativos ($v=6,286$ y $p=0,012$). Las medidas simétricas arrojaron los siguientes resultados:

- Los *contenidos realistas*. Tras el análisis de la V de Cramer reflejan la existencia de una asociación baja entre la preferencia por contenidos realistas y el sexo de los encuestados ($v=0,140$ y $p=0,029$). La preferencia por este tipo de contenido eran valorados más por las mujeres (19,5%) con respecto a los hombres (5,8%).
- Los *contenidos históricos*. La V de Cramer manifiesta la existencia de una asociación baja entre las variables sexo y dicho tipo de contenidos ($v=0,187$ y $p=0,004$). Un 6,2% de las mujeres y un 3,3% de los hombres señalaron los videojuegos históricos entre sus preferencias.
- Los *contenidos deportivos*. La V de Cramer señala la existencia de una asociación baja entre variables ($v=0,309$ y $p=0,000$). La mayor parte de los chicos prefieren los contenidos deportivos con un porcentaje de 9,9% al respecto, y solo un 16,6% de las chicas los indicaron como preferencia.
- Los *contenidos bélicos*. Las puntuaciones obtenidas en la V de Cramer indican que existe una asociación baja entre variables ($v=0,219$ y $p=0,001$). Ambos sexos mostraron puntuaciones bajas en la valoración de dichos contenidos (7,4% mujeres y 4,1% hombres).
- Los *contenidos educativos*. La V de Cramer señala la existencia de una asociación baja entre variables ($v=0,161$ y $p=0,012$). Entre las preferencias, la mayoría de las mujeres los señalaron (33,5%), frente al pequeño porcentaje de 2,5% de hombres.

Si entramos en la valoración de videojuegos concretos, los más valorados correspondieron con «Los Sims» (12,1%) y con un 10,7% destacaron «FIFA» y «Super Mario Bros». En segunda posición, existió un consenso de un 5,7% en juegos como «SingStar», «Candy Crush», «Gran Theft Auto» y «Super Mario Bros». Los datos obtenidos, permitieron observar la presencia de «Super Mario Bros» como uno de los preferidos en ambas situaciones. Como se puede observar en la tabla, el 14,5% de los estudiantes señalaron *juegos de arcade*, entre los más valorados destacaron juegos como «Super Mario Bros». El 17,7% de los estudiantes señalaron los juegos de simulación e indicaron juegos como «Los Sims». Con relación a los *juegos de deportes*, un 17,7% de los encuestados señalaron dentro de sus preferencias juegos como «FIFA» o «Wii Sport». Los *juegos de estrategia* alcanzaron 33,6% del porcentaje final, los estudiantes consideran dichos juegos como los más empleados, y destacaron juegos como «Gran Theft Auto», «Candy Crush», «Call of Duty» y «SingStar». Las menores puntuaciones se correspondieron con *juegos de mesa* con un 16,6%, y los estudiantes destacaron juegos como «Preguntados» y «Triviados». Respecto a la utilización de videojuegos en función del sexo, la mayoría de las mujeres se decantan por los *videojuegos de mesa*, que alcanzaron una puntuación del 94,4%, seguidos de los *videojuegos de estrategia* con un 91,9%. En cambio, los videojuegos más señalados





por los hombres, se corresponden con los *juegos de arcade* que alcanzaron un porcentaje del 34,4%, junto con los videojuegos de deporte señalados por un 20,5%.

Se pregunta, en último lugar, por su consideración sobre la posible incorporación en las clases de alguna asignatura videojuegos como recursos para su aprendizaje. Como se puede observar en el gráfico, al 55,4% de los estudiantes indicaron una opinión «regular», y solo un 10,3% tenían una percepción «mala» frente al 34,3% de estudiantes que les merecieron una opinión «buena». Aquellos estudiantes que obtuvieron una opinión «buena», la mayoría eran no usuarios de videojuegos (el 64,9%) con respecto a los videojugadores/as (35,1%), así los no videojugadores/as concedieron una opinión más positiva. Con relación a las preferencias, los videojuegos nombrados coincidieron con los juegos utilizados por los estudiantes y que fueron señalados en el objetivo anterior.

Con relación a la opinión de los estudiantes sobre la incorporación de videojuegos por un docente en el aula, analizados sobre el total de la muestra por sexo. Los resultados obtenidos, muestran que la mayoría de los hombres manifestaron una percepción positiva con un 66,7%, respecto a las mujeres que obtuvieron una puntuación inferior del 58%. Dichos datos, no coinciden con las valoraciones negativas, así las mujeres alcanzaron una puntuación más alta con un 29,4% en la valoración negativa sobre el uso de videojuegos y, al contrario, los hombres alcanzaron una puntuación inferior del 27,9%. Por último, la valoración menos destacada se corresponde con la opción «depende el juego», señalada por un 13,2% de las mujeres y un 12,3% de los hombres.

4. Discusión y Conclusiones.

Los resultados obtenidos ponen en evidencia algunas diferencias en la percepción de estudiantes sobre los videojuegos que remarca estereotipos de género claros. Se identifican diferencias significativas que indican que son las mujeres quienes juegan menos. Otros estudios con población adolescente avalan estos datos (Imaz, 2011; Sánchez et al., 2011; Adese, 2013). Al contrario de los resultados obtenidos por Sánchez (2014), los estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura identifican una orientación sexista en el diseño de videojuegos. Pese a que no se encuentran diferencias sobre quién juega más en la pregunta "juegas a videojuegos", la percepción varía cuando se les pregunta si juegan más hombres o mujeres, señalando los primeros. Este resultado coincide con estudios previos (Sánchez et al., 2011; Sánchez, 2014), avalando la necesidad de prestar atención a los estereotipos de género en el diseño de videojuegos, reforzando las ideas de diversos autores (Gil-Juárez et al., 2010; Castaño y Webster, 2011; Guerra y Revuelta, 2014).

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes dedican menos de cinco horas semanales a videojugar, que avala el tiempo calificado de habitual indicado en otras investigaciones (Imaz, 2011; Sánchez et al., 2011; Sánchez, 2014). Con relación a los tipos de videojuegos utilizados, la mayor parte de mujeres utilizan juegos de mesa y los hombres juegos de arcade. Con respecto a contenidos, la mayoría de las estudiantes prefieren los contenidos de lógica y educativos, asemejando preferencias de mujeres y hombres, aunque en el caso de los hombres siguen destacando los de contenidos deportivos. Dicha preferencia por juegos de contenido educativo, no se equiparan con los datos obtenidos por Sánchez





(2014), donde se correspondieron con los de menor valoración. Como se puede observar, se obtienen resultados similares a otros trabajos (Imaz, 2011; Sánchez et al., 2011; Sánchez, 2014), existen diferencias significativas que determinan que al contrario de los hombres, las mujeres presentan una orientación hacia los juegos de mesa y juegos con contenidos de lógica.

Con relación a la opinión sobre el uso de videojuegos por un docente en el contexto educativo, se observa un número bajo de estudiantes con una opinión negativa sobre su inclusión en el aula, que puede venir acompañada de una idea estereotipada de los videojuegos. Por lo general, no se identifican diferencias significativas, ambos sexos valoran de forma positiva la utilización de videojuegos en el aula, y se coincide con estudios previos (Bourgonjon et al., 2010; Sánchez et al., 2011; Sánchez, 2014). Al igual que Revuelta y Guerra (2012), se considera que son los no usuarios de videojuegos los que tienen una percepción más positiva al respecto.

Las evidencias obtenidas proporcionan datos de interés a la línea de investigación *videojuegos y educación*, y ofrecen una visión de la percepción de estudiantes del ámbito socioeducativo. Como señalan Alonso y Yuste (2014) sería interesante realizar estudios con población adulta, y plantear futuras investigaciones cuasi-experimentales que permitan observar el impacto de los videojuegos en el contexto socioeducativo. Cabe señalar, que se coincide con Del Moral et al. (2013) en que para alcanzar un fin pedagógico con videojuegos, es necesaria una planificación encauzada. Para concluir, se observa que con respecto a los participantes del estudio de Sánchez (2014), la cultura de videojuegos no está tan extendida en la muestra que hemos seleccionado de estudiantes de Educación Social.



**Referencias Bibliográficas.**

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2013). *Memoria verificada del título de Grado en Educación Social de la Universidad de Extremadura*. Recuperado de <http://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/educacion/sgic/certificacion-aneca/Social.pdf>
- Alfageme, M. B., y Sánchez, P. A. (2003). Un instrumento para evaluar el uso y las actitudes hacia los videojuegos. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 20, 17-32.
- Alonso, L., y Yuste, R. (2014). Teorías de la educación de adultos que subyacen en el uso de videojuegos. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), 160-183.
- Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento. (19 de diciembre de 2013). *Anuario de la industria del videojuego*. Recuperado de http://www.adese.es/anuario2012/ANUARIO_ADESE_2012.pdf
- Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento. (3 de diciembre de 2014). *Anuario de la industria del videojuego*. Recuperado de <http://www.aevi.org.es/anuario2014/#p=1>
- Bourgonjon, J., Valcke, M., Soetaert, R., & Schellens, T. (2010). Students' perceptions about the use of video games in the classroom. *Computers & Education*, 54(4), 1145-1156.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2016). The educational possibilities of Augmented Reality. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 44-50. doi: 10.7821/naer.2016.1.140
- Castañeda Quintero, L., Román García, M., & Barlam Aspasch, R. (2015). Virtual worlds and social and educational inclusion: case study at Secondary Education Institute Cal Gravat. *Journal Of New Approaches In Educational Research*, 4(2), 91-98. doi:10.7821/naer.2015.4.99
- Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Castaño, C., & Webster, J. (2011). Understanding women's presence in ICT: The life course perspective. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 3(2), 364-386.
- Del Moral, M. E., Martínez, L. V., Yuste, R., y Esnaola, G. (2012). Evaluación y diseño de videojuegos: generando objetos de aprendizaje en comunidades de práctica. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 33, 1-17. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/33/>
- Eseryel, D., Law, V., Ifenthaler, D., Ge, X., & Miller, R. (2014). An Investigation of the Interrelationships between Motivation, Engagement, and Complex Problem Solving in Game-based Learning. *Educational Technology & Society*, 17(1), 42-53.
- Etxeberria, F. (2012). *Videojuegos: riesgos y oportunidades en educación*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Videojuegos y Educación, L'Alfàs del Pi (Alicante), España.
- Gil-Juárez, A., Feliu, J., y Vitores, A. (2010). Performatividad tecnológica de género: explorando la brecha digital en el mundo del videojuego. *Quaderns de Psicologia*, 12(2), 209-226.





- Guerra, J., y Revuelta, F. I. (2014). *Análisis de arquetipos masculinos en los videojuegos. Enfoques para el tratamiento de la igualdad*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, INNOVAGOGÍA (Sevilla), España.
- Imaz, J. I. (2011). «Pantallas y educación: Adolescentes y videojuegos en el País Vasco». *Teoría de la Educación*, 23(1), 181-200.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (21 de mayo de 2014). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación*. Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925530071&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayOut¶m3=1259924822888
- Jackson, L. I., Eye, A. V., Witt, E. A., Zhao, Y., & Fitzgerald, H. E. (2011). A longitudinal study of the effects of Internet use and videogame playing on academic performance and the roles of gender, race and income in these relationships. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 228-239.
- Levis, D. (2013). Estrategias didácticas en redes sociales con videojuegos. En F. I. Revuelta Domínguez, y G. A. Esnaola Horacek (coords.). *Videojuegos en redes sociales: Perspectivas del "edutainment" y la pedagogía lúdica en el aula* (pp. 41-72). Barcelona: Laertes.
- Marín-Díaz, V., & Figeroa, F. J. (2015). The Development of digital competencies through Video Games. *World Journal of Social Science*, 2(1), 32-41.
- Marín, V., & Martín-Párraga, J. (2014). Can videogames be used to develop the infant stage educational curriculum? *Journal of New Approaches in Educational Research*, 3(1), 20-25. Recuperado de <http://naerjournal.ua.es/article/view/v3n1-3>
- Marino, M. T., & Hayes, M. T. (2012). Promoting inclusive education, civic scientific literacy, and global citizenship with videogames. *Cultural Studies of Science Education*, 7(4), 945-954.
- Matthew, M. & Hayes, M. (2012). Promoting inclusive education, civic scientific literacy, and global citizenship with videogames. *Cultural Studies of Science Education*, 7(4), 945-954. Recuperado de <http://download.springer.com/static/pdf/862/art%253A10.1007%252Fs11422-012-94298.pdf>
- McLean, L. & Griffiths, M. (2013). The psychological effects of videogames on young people: A review. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31(1), 119-123.
- Merino Campos, C. & del Castillo Fernández, H. (2016). The benefits of active video games for educational and physical activity approaches: A systematic review. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 115-122. doi: 10.7821/naer.2016.7.164
- Muros, B., Aragón, Y., & Bustos, A. (2013). Youth's Usage of Leisure Time with Video Games and Social Networks. *Comunicar*, 20(40), 31-39.
- Piñeiro, T., & Costa, C. (2015). ARG (Alternate Reality Games). Contributions, Limitations, and Pontentialities to the Service of the Teaching at the University Level. *Comunicar*, 22(44), 141-148.





- Revuelta, F. I., y Guerra, J. (2012). ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 33, 1-25. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/33/>
- Revuelta, F. I., y Pedrera, I. (2013). Los videojuegos en red social: definición, modelo de negocio y modelo de aplicación en el aula. En F. I. Revuelta Domínguez, y G. A. Esnaola Horacek (coords.). *Videojuegos en redes sociales: Perspectivas del "edutainment" y la pedagogía lúdica en el aula* (pp. 13-25). Barcelona: Laertes.
- Riemer, V., & Schrader, C. (2015). Learning with quizzes, simulations, and adventures: Students' attitudes, perceptions and intentions to learn with different types of serious games. *Computers & Education*, 88, 160-168.
- Sánchez, P. A., Alfageme, M. B., y Serrano, F. J. (2011). Opiniones sobre los videojuegos en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 38, 1-14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/98068>
- Sánchez, P. A. (2014). *Evaluación del uso de los videojuegos como medio de enseñanza-aprendizaje. Una perspectiva desde la opinión de los estudiantes de Grado en la Universidad de Murcia* (Tesis de Doctorado). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/132966>
- Valverde, J., y Fernández, M. R. (2013). «Serious Games» para el aprendizaje en Red. En F. I. Revuelta Domínguez, y G. A. Esnaola Horacek (coords.). *Videojuegos en redes sociales: Perspectivas del "edutainment" y la pedagogía lúdica en el aula* (pp. 177-191). Barcelona: Laertes.

ⁱ Instituto Nacional de Estadísticas. (21 de mayo de 2014). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación*. Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925530071&p=1254735110672&pagina me=ProductosYServicios%2FPYSLayou¶m3=1259924822888

ⁱⁱ Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento. (3 de diciembre de 2014). *Anuario de la industria del videojuego*. Recuperado de <http://www.aevi.org.es/anuario2014/#p=1>

