



Videojuegos en la clase de Lengua y Literatura: qué, para qué y cómo

Lucas Gagliardi*

En la práctica cotidiana de los docentes, los recursos didácticos suelen ser uno de los aspectos centrales en las actividades en las aulas y en la planificación de las propuestas educativas. Quizá porque participan de un entramado que atraviesa vorágine del trabajo docente día a día no se repare demasiado en dicho factor y su injerencia. No obstante, es imposible pensar en una clase sin recursos didácticos: desde la elaboración de consignas de trabajo y esquemas en el pizarrón hasta la selección de imágenes o textos literarios, el área de Lengua y Literatura siempre pone en juego algún material que interviene en la enseñanza y el aprendizaje (Imperatore, 2009).

La reflexión sobre los recursos educativos y didácticos ha tenido un desarrollo sostenido e intensificado en los últimos años gracias a múltiples trabajos producidos desde el campo de las tecnologías educativas (Imperatore, 2009; Schwartzman, 2013) y sus cruces con las didácticas específicas (González López Ledesma, 2019, 2020, 2021). Junto con este desarrollo aparecen referencias a la distancia que muchos docentes manifiestan entre su formación de base y la práctica, distancia que en el caso de algunos materiales didácticos son resueltas por los propios docentes en forma autodidacta (Gagliardi, 2021). Dentro de la formación docente en nuestro campo específico y en el trabajo en las escuelas, aparecen actitudes que van desde el desconcierto a la fascinación por recursos audiovisuales puestos en relación con la lengua y la literatura.

En otros trabajos (Gagliardi, 2017, 2020, 2021) hemos reparado en algunas de esas preguntas pendientes, necesidades y dificultades. Advertíamos también la importancia de consolidar una formación más sistemática en este aspecto, así como la de mirar los recursos con los ojos de la didáctica específica. A

* Lucas Gagliardi es graduado de las carreras de Letras (UNLP), Especialista Docente de Nivel Superior en Escritura y Literatura (INFoD) y Especialista en Enseñanza con Imágenes (Dirección de Formación Superior, PBA). Se desempeña como profesor en institutos de formación docente y escuelas secundarias. Ha participado en proyectos de investigación y ha publicado trabajos de investigación sobre literatura en lengua inglesa y didáctica de la lengua y la literatura.

luke_in_spanish@yahoo.com.ar

varios años ya de la explosión del uso educativo de los memes de internet nos interesa indagar en otro tipo de producciones que forman parte del ecosistema mediático, de los consumos culturales (López Corral, 2020) y que resuenan como posibles recursos para la enseñanza: los videojuegos.

A partir de una propuesta llevada a cabo con dos cursos de escuela secundaria repasamos algunos puntos de reflexión didáctica sobre estos recursos educativos y su utilización. Nos interesa también pasar de la declaración de intenciones y posibilidades al análisis de las variables concretas del trabajo docente: ¿Qué dificultades y qué posibilidades plantea la incorporación de videojuegos en la clase de Lengua y Literatura? ¿Qué propósitos perseguimos con cuando le abrimos (oficialmente) la puerta del aula las pantallas y comandos? En definitiva ¿qué, para qué y cómo?

¿A gamificar se ha dicho?

Definir qué es o no es un videojuego nos parece que excede los propósitos de este trabajo. Si bien sería útil para quienes se sienten ajenos a las prácticas culturales de ese mundo interactivo, preferimos aproximarnos a los posibles recursos desde las reflexiones sobre su uso. Es probable que más de un lector haya pensado algunas conexiones cuando vio puestos en relación los términos “videojuegos” y “clase de Lengua y Literatura”. Entre esas asociaciones posibles, nos aventuramos a señalar dos: la “gamificación” y el “aprendizaje lúdico”. Hablemos un poco de estos términos para entender su presencia en discusiones educativas.

Las teorías sobre el juego son amplias y variadas; no deseamos detenernos en ellas debido a razones de espacio y pertinencia para este artículo. Nos limitaremos a rescatar una idea general propuesta por Johan Huizinga (2000): todo juego consiste en un sistema de reglas aceptado por quienes participan en el mismo y, a su vez, una separación frente a otras actividades. El juego transcurre dentro de un “círculo mágico” constituido por las reglas y el acuerdo de los jugadores. Nos interesa rescatar esta idea ya que esa suspensión que conlleva el momento del juego aparece en el concepto de gamificación.

Básicamente, la gamificación (o su traducción de menor uso, la “ludificación”) consiste en el uso de un juego o de sus elementos de diseño y prácticas asociadas pero en contextos donde habitualmente no sería esperable hacerlo y con el fin de que las personas adquieran algún nuevo conocimiento (Área y González, 2015, p. 24; Herrera en Santamaría, 2017, p. 67; Ramírez en Santisteban, 2023, p. 10; Climent y García, 2021, p.110). Si bien este término no se aplicaría solo a la utilización de los videojuegos, es frecuente asociar la gamificación con aquellos antes que con juegos de mesa, de roles o de otras materialidades y

jugabilidad. Por todo lo dicho, se entiende que dentro del campo educativo se la asocie con el conjunto de las estrategias didácticas y los “métodos de enseñanza” (Davini, 2010) en un sentido más amplio.

Examinemos con mayor detenimiento lo que esta estrategia trae consigo. La gamificación presupone una separación entre un “adentro” y un “afuera” ya que señala una migración desde contextos “lúdicos” a otros “no lúdicos”. En el caso escolar, supondría alguna clase de frontera entre las prácticas que serían propias o endógenas y las que parecerían externas a las aulas. Esta migración implica que el videojuego y sus prácticas asociadas pasen por la “aduanas” de la institución escolar, es decir, por una serie de controles y modificaciones. En ese movimiento se diría que una propuesta de enseñanza se “gamifica” pues toma y modifica juegos de acuerdo con una serie de variables educativas.

Ciertamente hay condiciones específicas del espacio escolar pero no deben llevarnos a ignorar las continuidades o caeremos en el riesgo de reforzar la idea de que existe una separación absoluta e infranqueable entre la escuela y el resto de los espacios sociales [1]. No nos llevaría mucho trabajo constatar la presencia de videojuegos en los dispositivos de los estudiantes o en sus referencias tan frecuentes sus consumos culturales –algo que también ocurre con producciones musicales, cinematográficas, literarias (López Corral, 2020)– para advertir que los videojuegos se entran con la cotidianidad escolar de algún modo. En definitiva, la presencia de estos en las aulas se podría resumir dentro de la misma tensión en la cual pensamos el uso de otros recursos como los memes de imagen macro, fragmentos de producciones audiovisuales y otros materiales (Gagliardi, 2020).

Por otro lado, un análisis crítico de la estrategia de gamificación requeriría también algo de historia. De la lectura de la bibliografía especializada (Área y González, 2015; Herrera en Santamaría, 2017; Santisteban, 2023) parece desprenderse la idea de que la gamificación nació en el aula con los joysticks bajo el brazo. Pero cabe preguntarse desde nuestro campo si algunas actividades que ya se llevaban a cabo en las aulas dentro de las clases de Lengua y Literatura no son claros antecedentes de la ludificación tan fomentada por estos estudios: jugar a las adivinanzas, el cadáver exquisito, el juego del tabú, resolver crucigramas y hasta las apropiaciones de la metodología tallerística suenan como parientes cercanos cuando no, directamente, como gemelos separados al nacer. Futuros estudios específicos podrán historizar estas prácticas escolares y hablarnos de sus vinculaciones, ya se apara confirmar o relativizar aún más la innovación educativa que impulsa la estrategia de gamificación.

Las promesas de la ludificación en los aprendizajes

En el campo educativo nunca está por demás detenerse a pensar cuando se nos muestran innovaciones y panaceas didácticas. Hagamos ese ejercicio:

Una revisión de los trabajos sobre el tema arroja ciertos argumentos recurrentes para el fomento de la gamificación. Por un lado, aparecen menciones frecuentes a la “innovación educativa” y la “motivación” para el aprendizaje (Santisteban, 2023, p. 9) por oposición al siempre mencionado modelo de clase “tradicional” que se asocia con el estatismo y un modelo de enseñanza transmisivo (Ortiz, Jordan, Agredal, 2018). Incluso algunos trabajos oponen el uso de videojuegos y la gamificación al de materiales didácticos como los libros y manuales:

es imprescindible que los materiales educativos empiecen a adoptar, entre otros rasgos, una concepción gamificada del aprendizaje de modo que ofrezcan a los estudiantes oportunidades para el desarrollo de experiencias abiertas, flexibles, interactivas y lúdicas de aprendizaje de modo similar a las experiencias que tienen con los videojuegos (Área y González, 2015, p. 33).

“Experiencias abiertas, flexibles, interactivas lúdicas” son expresiones con las que se presentan las estrategias ludificadoras como rupturistas y solución a diversas problemáticas. En vinculación con aquello, algunos trabajos revisan la apelación al interés por la cultura popular (en la que se insertan los videojuegos) frente al “aburrimiento” de la escuela (Buckingham, 2007; Climent y García, 2021, p. 110).

La “motivación” aludida en estas fuentes resuena en el área de Lengua y Literatura de modo similar a los eslóganes educativos (Dubin, 2019) sobre el fomento de la lectura literaria: motivar, promocionar, fomentar, aunque en este caso los aprendizajes. Sin embargo, sabemos que la motivación es una actitud cuyo impacto es difícil de conmensurar en todo contexto y propuesta educativa. Entonces, algunos de los autores reseñados autores (Curay y Ramón, 2020; Herrera en Santamaría, 2017, p. 68) adolecen, a nuestro juicio, de cierto optimismo apresurado cuando sostienen una relación directa entre la gamificación y los “aprendizajes significativos”. Llamar la atención con algún elemento que sería disruptivo en el contexto áulico (en este caso un videojuego) parece dirigir el esfuerzo didáctico a una lucha librada por captar la atención. Aquí conviene recordar que las fórmulas “atender = aprender” y “ver = conocer” tienen una gran tradición de bibliografía que las desmonta por su ingenuidad, aunque no por ello dejan de constituirse como posibles obstáculos didácticos cuando se arraigan en creencias referidas por docentes. Los “beneficios” de esta estrategia que se presenta como innovadora (Santisteban, 2023, pp. 12-13) recaen, paradójicamente, en cierto modelo del aprendizaje que suena conductista.

Aquí encontramos una de las dificultades en potencia que encuentra la gamificación como estrategia didáctica: convertirse en un fin en sí. Dicho de otro modo ¿lo principal es ludificar para conseguir el interés? ¿O se trata de una estrategia más al servicio de los contenidos para enseñar? Algunas perspectivas críticas sobre el uso de videojuegos en la escuela contrapesan el discurso de la innovación y la motivación. Desde sostener que “el paso de la inmersión del juego a la reflexión nos es automático” (Piracón y equipo, 2022c, p. 13) hasta la revisión de los tipos de juegos que existen y circulan en las escuelas, otras perspectivas se plantean las variables didácticas. Entre ellas, y no menores, las formas en que las personas se vinculan con producciones culturales: “¿Cuánto margen de decisión tiene un docente frente al uso de una imagen que percibe como radicalmente desconocida?” (Piracón y equipo, 2022a). Cabe destacar también la carga de trabajo y tiempo para un docente que se propone seleccionar recursos de este tipo (Área y González, 2015, p. 29).

A nuestro parecer, resulta más productivo pensar el uso de los videojuegos en el aula en relación con los consumos culturales, es decir, con aquellas prácticas o actividades que los estudiantes desarrollan o los atraviesan. En la última década, diferentes trabajos dentro de la didáctica de la lengua y la literatura (López Corral, 2020a, 2020b; Marcos Bernasconi, 2017; Vaamonde, 2017; Maldonado, 2017) han indagado específicamente sobre la apropiación de las producciones y los consumos culturales en relación con la enseñanza de los contenidos del área de curricular. Dichas investigaciones coinciden en señalar la centralidad de los saberes y contenidos.

López Corral (2020), por ejemplo, registra y discute algunas de las justificaciones más remanidas para incluir producciones no literarias en las clases de Lengua y Literatura: despertar el interés del estudiantado. Coincidimos con la autora cuando señala las dificultades que entraña ese posicionamiento: en primer lugar, este pondría al recurso didáctico en el lugar central, por encima incluso de los contenidos y saberes; por otro lado, la apelación al “interés” tiene corta vida (puede no despertarlo) y presupone homogeneidad en las prácticas y gustos de los estudiantes [2]. Además, en el caso específico de las TIC puede recaer en el mito de los estudiantes como nativos digitales.

¿Dónde están los contenidos y saberes disciplinares?

A partir de lo expuesto cabe preguntarnos por el posible vaciamiento de los contenidos de enseñanza frente al deslumbramiento con el recurso y la estrategia. En esta problemática coinciden otros estudios recientes sobre el uso de las tecnologías digitales en la enseñanza del área de Lengua y Literatura (González López Ledesma, 2021). Ante la pregunta “¿Dónde están los contenidos?” la bibliografía sobre

gamificación no se expide más que con la idea de que cualquier contenido se puede gamificar (Santamaría, 2017).

Desde el punto de vista de la didáctica de la lengua y la literatura en sus formulaciones clásicas, nos remitimos al sistema didáctico (imagen 1). En dicho modelo, el recurso educativo no tiene un lugar definido. Sin embargo, entendemos que por su función como medio de enseñanza entre cualquiera de los tres polos del sistema. De cualquier modo, esto da cuenta de que el recurso ocupa un lugar secundario frente a, por ejemplo, los saberes.

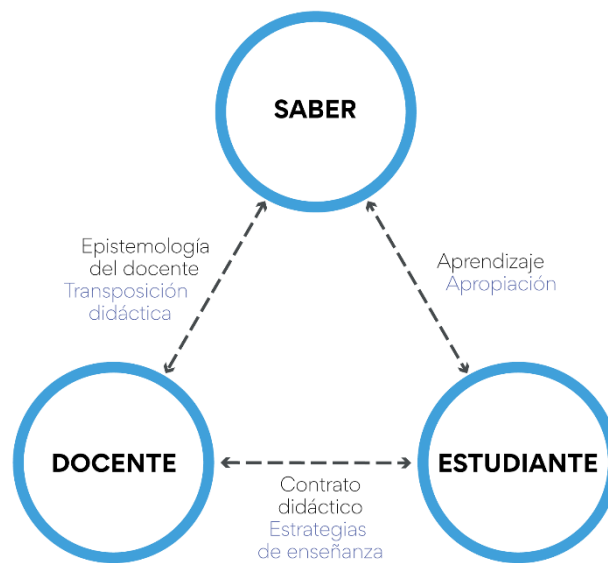


Imagen 1. Reformulación del sistema didáctico de Chevallard y tomado de Bronckart y Schnewly (1996). Fuente: elaboración propia.

Entonces ¿gamificamos los contenidos o usamos videojuegos en el aula? La línea es delgada, pero por todo lo dicho, preferiremos hablar del “uso de videojuegos en el aula” antes que de la gamificación en su sentido pleno [3].

Frente a los estudios que buscan corroborar los “aprendizajes significativos” por contrastes entre grupo control con estudios de corte experimental, nuestra interpretación busca indagar desde una mirada próxima a la perspectiva etnográfica. ¿Qué emerge en el aula, ya sea en términos de dudas, afirmaciones, dificultades? En qué medida se requiere de la figura del docente más que del recurso

Descripción de las dos experiencias

La propuesta se llevó a cabo con dos cursos de escuela secundaria en el partido de La Plata. Por un lado, se trabajó con un curso de la EES N° 46, ubicada en el casco urbano de la ciudad. Se trata de una escuela pública con una matrícula que proviene principalmente del barrio de Villa Elvira y sus alrededores. En el otro caso, desarrollamos la propuesta en la EES Instituto San Benjamín, una escuela de gestión privada situada en la localidad de Los Hornos. Esta institución tiene una población escolar compuesta en su mayoría por estudiantes de la zona.

La propuesta se llevó a cabo durante el primer mes de clases de 2022 y de 2023 respectivamente; es decir, en el período en que se busca realizar el diagnóstico áulico para confeccionar luego la planificación anual. Con ese propósito en mente, consideramos los contenidos (tabla 1): en un caso, retomamos contenidos que habían trabajado en el año anterior (relatos fantásticos en Literatura de 5° año) y en el otro, retomamos algunos saberes trabajados en Prácticas del Lenguaje de 2° (escritura de narraciones). Por otro lado, nos anticipamos a otros contenidos que iban a incluirse en las planificaciones de cada curso para su respectivo ciclo lectura (por ejemplo, el trabajo con literatura que experimenta con las formas narrativas y la literatura de terror) [4].

	Curso A	Curso B
Año	6°	3°
Matrícula	19 estudiantes	28 estudiantes
Tiempo	4 módulos u horas reloj	5 módulos u horas reloj
Contenidos vinculados con la selección del juego	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relatos fantásticos y sus características. ▪ Relatos con experimentación formal. ▪ Diferencia entre trama y argumento. ▪ Indicios y catálisis. ▪ Desenlace ambiguo. ▪ Formulación de interpretaciones. ▪ Escritura de narraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relatos de terror y sus características. ▪ Diferencia entre trama y argumento. ▪ Indicios y catálisis. ▪ Desenlace ambiguo. ▪ Formulación de interpretaciones. ▪ Escritura de narraciones.
Estrategia de juego	Guiar al docente y jugar en pantalla en común.	Guiar al docente y jugar en pantalla en común.
Estrategias para el trabajo con la escritura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toma de apuntes durante el juego. ▪ Escritura de un primer borrador. ▪ Revisión. ▪ Explicación del docente y discusión. ▪ Reescritura de fragmentos. ▪ Elaboración de definiciones sobre conceptos implicados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toma de apuntes durante el juego. ▪ Escritura de un primer borrador. ▪ Revisión. ▪ Explicación del docente y discusión. ▪ Reescritura de fragmentos.

Tabla 1. Síntesis y comparación de las dos experiencias. Fuente: Elaboración propia.

El videojuego seleccionado, *Midnight Scenes: The Highway*, pertenece a una serie de juegos independientes y de descarga gratuita del desarrollador Octavi López [5]. No se trata de un videojuego producido con finalidades educativas sino de uno que hemos seleccionado como recurso educativo (Schwartzman, 2013) para enseñar contenidos disciplinares.

El juego imita la estética de viejas series de televisión como *The Twilight Zone (La dimensión desconocida)* con gráficos de estética *pixelart* [6] (imagen 2). La jugabilidad es sencilla pues se desarrolla en un espacio bidimensional; las opciones de juego consisten en desplazar al personaje para recorrer los escenarios, agarrar y utilizar objetos; la duración estimada de juego es de unos 15 minutos. Siguiendo la matriz de análisis que propone el colectivo TizaPapelByte (en Piracón y equipo, 2022c), podemos caracterizar al juego del siguiente modo:

Categoría	Explicación del aspecto por analizar	En el caso de <i>Midnight Scenes: The Highway</i>
Problema	Conflicto o situación por resolver.	Encontrar las herramientas necesarias para eliminar los obstáculos en la carretera y poder seguir el viaje.
Acciones	Conjunto de posibilidades que tiene el jugador para actuar en el entorno del juego.	Desplazarse por un espacio bidimensional, explorar diferentes escenarios y recoger objetos.
Variables	Factores que pueden condicionar las decisiones y acciones del jugador.	No existen variables como tiempo límite o cantidad de recursos para jugar. Sí es necesario que los objetos se vayan recogiendo en cierta secuencia para poder desbloquear el camino. A su vez, no todos los objetos que se pueden agarrar son útiles pero algunos de ellos van dando pistas acerca de la trama.
Reglas	En el contexto del videojuego, determinan las consecuencias que tienen las acciones.	Básicamente, conseguir todos los objetos permite avanzar y descubrir el misterio detrás del relato. No hacerlo implica que no se pueda avanzar.

Tabla 2. Desglose de la matriz de análisis del juego. Fuente: Elaboración propia.

La historia parece sencilla [7]: Clare, una mujer de 29 años, viaja en auto por una ruta durante la noche. Un accidente bloquea el camino (imagen 1); por ese motivo, la protagonista tiene que explorar la zona para conseguir pasar. Sin embargo, hay muchos indicios de que el accidente se vincula con la historia de una familia, una granja, un experimento que no salió como se esperaba y unas muertes violentas. Vemos que el juego propone una estructura analéptica o retrospectiva pues se desarrolla a partir de reconstrucciones de los hechos que ocurrieron antes de que la protagonista llegase al lugar. Por otro lado, posee elementos de terror (ambientación, temática, final sorpresivo y ambiguo).



Imagen 2. Escena inicial del juego. Fuente: captura de pantalla.

Al iniciar la clase entregamos a cada estudiante una consigna escrita (ver anexo) y se conversó sobre la modalidad de trabajo. Se dividió a cada curso en equipos de acuerdo con las tres filas en que se encontraban sentados en el aula. El docente pedía por turnos a cada equipo que le indicarán cómo continuar; es decir, apelamos a la estrategia de jugada en pantalla común (Piracón y equipo 2022c, p. 8). Esto se utilizó para proponer acciones del juego a la vez que para comentar y preguntar sobre lo que se estaba viendo o traer a colación elementos vistos en escenarios anteriores durante el recorrido.

Con posterioridad a la sesión de juego, se trabajó en la resolución de las consignas (ver anexo). Se escogió un trabajo de escritura por etapas (Alvarado, 2003): con las notas que habían tomado durante la partida podrían elaborar algunas respuestas. La consigna 3 apunta a la distinción entre trama y argumento (Tomachevski, 1925); para ello apelamos a una estrategia de visualización por medio de una línea de tiempo que les permita apreciar la diferencia entre el modo en que la historia se presenta al espectador (argumento) y la sucesión lógica, causal y cronológica de los acontecimientos (trama) con los efectos que la distancia entre ambos produce. La consigna 4 apunta a la redacción de explicaciones en las que se vean interpretaciones de la narrativa del juego y los hechos ocurridos. Por su parte, la 5 apunta a la redacción de un relato que transpone parte del juego en un relato literario, con la reflexión de los elementos necesarios para crear los efectos inquietantes por medio de la palabra. Esta consigna, en particular, se trabajó una segunda vez a partir de devoluciones del docente para apuntalar el proceso de escritura. Por último, la sexta consigna apunta a la autoevaluación de los estudiantes sobre la propuesta de trabajo.

En la clase posterior a la jugada, en cada caso, se trabajó sobre definiciones de algunos conceptos (trama, argumento, indicio, desenlace, género discursivo). Para esto se apeló a la elaboración de definiciones colectivas, por medio del dictado al docente en el pizarrón en un caso y por medio de un trabajo por grupos en el otro.

Discusión y análisis

¿Qué encontramos en ambas experiencias? Bastantes similitudes y continuidades más allá de las particularidades de ambos cursos (cantidad y edad de los estudiantes, dinámicas de grupo, trayectorias escolares, etc.).

Sintetizamos algunos aspectos recabados:

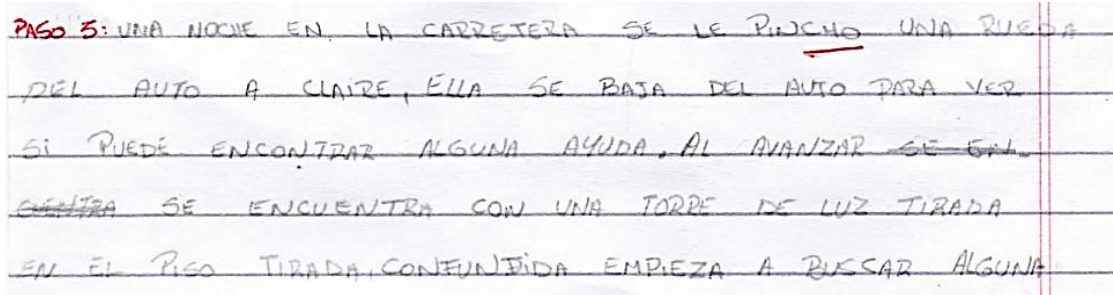
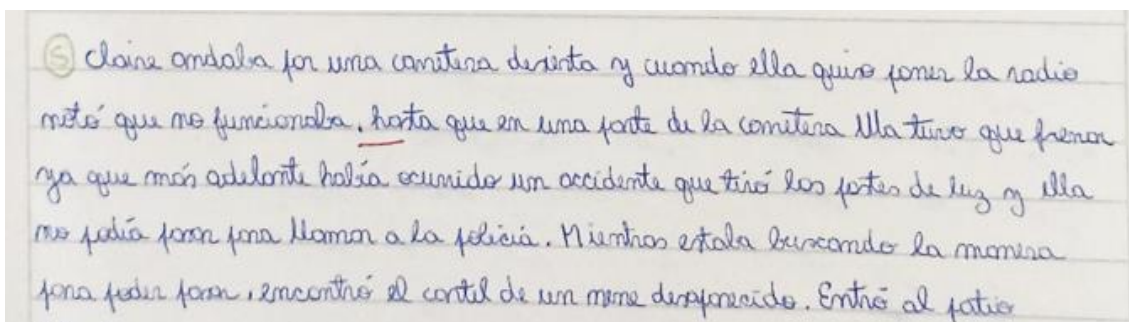
	Curso A	Curso B
Producciones	17 trabajos escritos entregados	24 trabajos escritos entregados
Aspectos de la escritura observados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buena elaboración de explicaciones tanto a nivel de contenido como en la estructura de la secuencia textual. ▪ Diferentes grados de destreza para reformular información textual en esquemas visuales como la línea de tiempo. ▪ Escasas dificultades con la ortografía y la puntuación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo más escueto en las explicaciones tanto a nivel de contenido como en la estructura de la secuencia textual. ▪ Diferentes grados de destreza para reformular información textual en esquemas visuales como la línea de tiempo. ▪ Escasas dificultades con la puntuación; más dificultades con la ortografía.
Interacciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación oral de la mayor parte del curso al momento de guiar al docente. ▪ Gran participación del grupo en los intercambios orales luego de la sesión de juego. ▪ Pudieron reconstruir la mayor parte de los hechos narrados en el juego por medio del diálogo con sus compañeros. ▪ Pudieron reflexionar a partir de lo visto para elaborar definiciones de algunos conceptos con autonomía. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación oral de la mayor parte del curso al momento de guiar al docente. ▪ Gran participación del grupo en los intercambios orales luego de la sesión de juego. ▪ Pudieron reconstruir parte de los hechos narrados en el juego por medio del diálogo con sus compañeros y con intervenciones del docente. ▪ Pudieron reflexionar a partir de lo visto para elaborar definiciones de algunos conceptos con mayor intervención del docente.

Tabla 3. Algunos aspectos de la evaluación diagnóstica. Fuente: Elaboración propia.

Sobre el trabajo con las correcciones

Entendemos las correcciones del docente como enunciados que retroalimentan el trabajo de los estudiantes con el fin de que expandan algunas ideas (Tapia, 2019). Dejamos de lado (en su mayor) parte las correcciones de tipo enmienda o marcas sobre aspectos normativos para concentrarnos en enunciados que plantean preguntas o aspectos para expandir. Destacamos que la interacción con el juego y la conversación por sí solos no resultaron en unas producciones atentas a todos los factores propios de un relato de terror. La práctica se concentró en repasar y analizar la trama y el argumento principalmente, mientras que la ambientación, el ritmo y otros factores quedaron en segundo plano. Ante esto, la propuesta de reescritura enfocada solo en la introducción y el desenlace justifican la estructura por etapas (Alvarado, 2003) guiada por intervenciones puntuales en la segunda batería de consignas que presentamos para la segunda clase. El recurso del videojuego brindó una materia prima pero la estrategia didáctica centrada en el proceso de escritura es la que permitió concentrarse en los aspectos retóricos de la tarea escrita, aspectos que luego serían debatidos en sucesivas clases al abordar los textos literarios.

En cuanto al proceso de reescritura, en ambos casos notamos cambios atentos a las devoluciones y a lo conversado. Se vieron modificaciones en la escritura de la ambientación del relato en la introducción. Las producciones iniciales reproducían los hechos que componen la trama sin mayores detalles (imágenes 3 a 5).



Paso 4: Cloire iba con su puta y se detuvo en el camino, un poste de luz. No podía cruzar. Vio 3 patos, de un niño desaparecido, uno en buen estado, otro sin ojos y boca y la última en la parte de abajo, rota.

Imagen 3 a 5. Redacciones iniciales. Fuente: captura.

Con una consigna de reescritura en la segunda clase, se reescribieron el inicio y el desenlace del relato. En estas segundas producciones aparecieron elementos específicos de la ambientación, motivaciones del personaje e incluso recursos como la narración en primera persona (imágenes 6 a 10). Sobre estas elecciones se conversó con el curso para sistematizar algunos conceptos que podían explicar la presencia de esos recursos.

En una noche oscura de sábado a las 2 am, no tuve más remedio que huir de mi hogar... Estaba agotada, verdaderamente agotada de los tratos de mi pareja así que no tuve más remedio que manejarse en su coche sin ningún tipo de destino... casi muero en esa casa, tuve que defenderme.

En el camino, intenté refugiarme en el aislamiento aunque estaba todo apagado, una carretera vacía y sin luz como yo...

Paso 5:
Estaba de noche viajando hacia la casa de mis padres fuera del pueblo en el que vivo, viaje de noche ya que me parece más cerrado porque no hay muchos autos. A parte, mi horario de llegada aproximado era a las 2 am, pero yo no contaba con los obstáculos, el poste de luz fue el primero, pensé seriamente en volverme y

PASO N°5

En una noche oscura de cobardo a las 2am, no tuve más remedio que huir de mi hogar... Estaba agotada, verdaderamente agotada de los tratos de mi pareja así que no tuve más remedio que manejar en su coche sin ningún tipo de destino... casi muero en esa cosa, tuve que defenderme.

En el camino, intenté refugiarme en el asfalto muy estaba todo alfyado, una carretera vacía y sin luz como yo...

me habían avisado que mi padre estaba muy enfermo contuje toda la noche a lo lejos vi un poste en el suelo y me vi obligada a parar, espero a buscar ayuda mi para los lados, vi una granja, no me ava buena espina y me la cuenta que la seca estaba abierta, cabe, al entrar me encontré una camioneta en mal estado, la investigé había manchas de sangre y una foto, fui a la parte trasera de la camioneta, me encontré con un cofron condado

PASO N°2

Desde que llegue a ese lugar senti una sensación extraña, era un lugar solitario lleno de autos estrallados fotos pegadas de un niño desaparecido

Imagen 6 a 10. Redacciones luego de la reescritura. Fuente: captura.

Sobre la elaboración de interpretaciones y explicaciones

A lo largo de las discusiones orales surgieron comparaciones con series como *Stranger Things* y relatos como *La invención de Morel* que los estudiantes de un curso habían leído en 5° año. También se comparó la divergencia entre trama y argumento con varias películas y series que hacen uso de técnicas similares.

En cuanto a las explicaciones escritas desarrolladas para la consigna 4, notamos la diferencia entre 6° y 3°. En primer lugar, las explicaciones de 3°, en varios casos, no se concentraron en el desenlace sino en tratar de explicar y hasta renarrar todas las causalidades de la historia. Quienes se enfocaron en el desenlace, se basaron menos en pistas del relato y más en especulaciones o en tópicos como el sueño para explicar lo ocurrido (imágenes 11 y 12).

PASO 5: PUEDE SER QUE CLAIRE IMAGINÓ TODO PERO TAMBIÉN PUEDE SER QUE OCURRIÓ ALGO REALMENTE. Y CUANDO ^{¿Quién?} SE ESCAPA Y SE FUE, LLEGO A LA ESTACIÓN DE SERVICIO Y EXPLICA TODO PERO NADIE LE CREÍA Y CAPAZ COMO EN EL AUTO Y, CAPAZ QUE TODO UN SUEÑO E IMAGINO TODO.

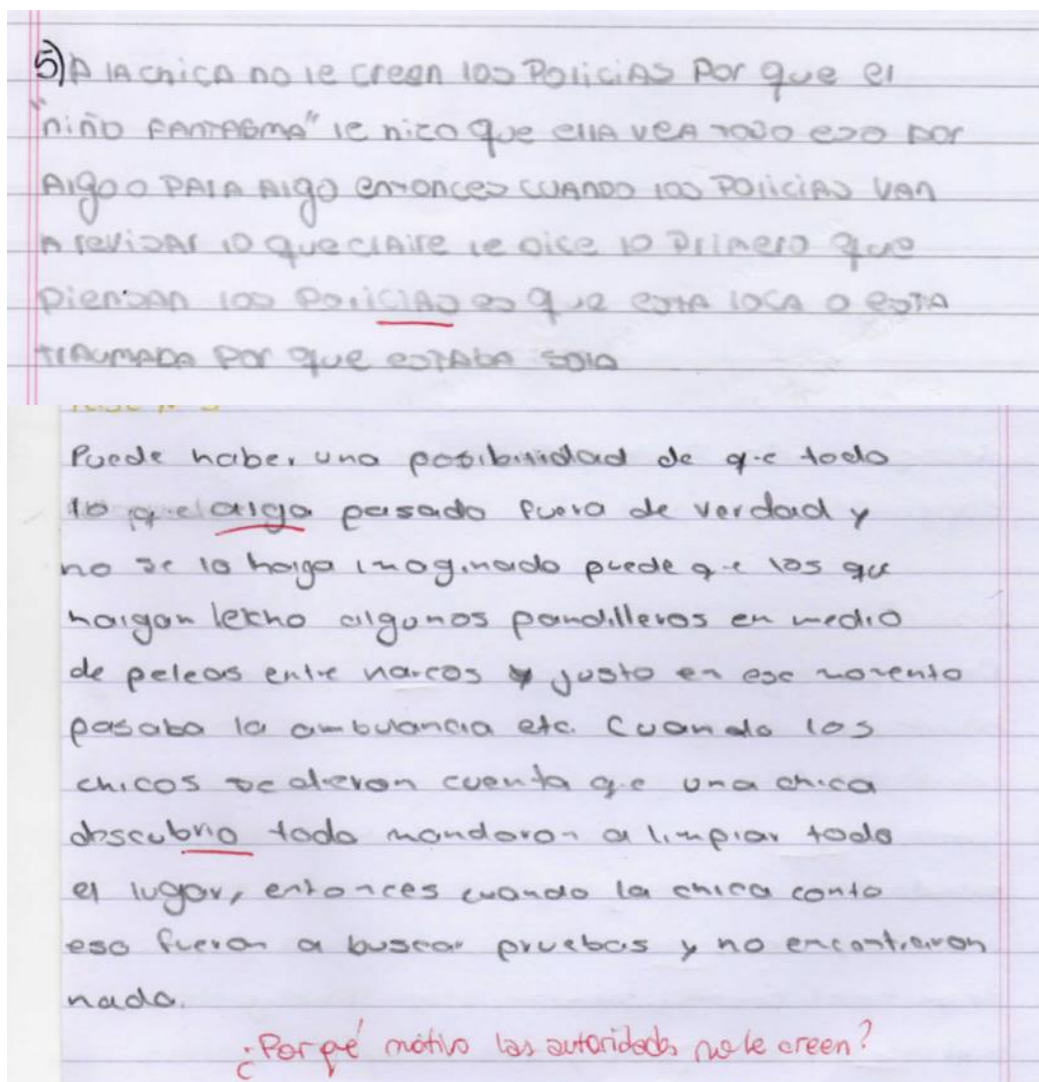
PASO 5: Ocurrió realmente. Claire es la madre del niño, era feliz con su marido que era granjero. El niño era especial, tenía muchos caras y muestra una diferente, depende la persona (cambio de personalidad), él no tendría miedo de matar a sus seres queridos, cuando cambia. Él quemó la casa del árbol y mata a su padre cuando cambia de personalidad.

¿Y por qué nadie le cree cuando ella va a la estación de servicio?

Imagen 11 a 12. Redacciones luego de la reescritura. Fuente: captura.

Las explicaciones de 6°, en cambio, fueron en su mayoría a los momentos del juego señalizados por la consigna y esgrimieron más pistas del juego. También enunciaron las diferentes posibilidades con estrategias más explícitas como la enumeración de las explicaciones. Es probable que esta diferencia en

la redacción se pueda explicar por la trayectoria escolar: los estudiantes con mayor cantidad de años interpretando consignas escribiendo respuestas, coherentemente, tuvieron menores dificultades para encausar sus ideas en ciertas fórmulas expresivas que se esperan en la escritura de ámbitos educativos formales.



• Un posible caso que explique el final es que ella estaba asustada, paranoica e inventó o creyó ver todo lo que había contado a los policías ✓

• También, cabe la posibilidad de que la información que tenían los 2 hombre de la ambulancia era demasiado confidencial como para que el resto de la gente lo sepa, por ende, la policía borró las evidencias e hizo creer que nada había ocurrido. ✓

Para mí, la más convincente es que ella haya inventado todo, ya que estaba sola y vulnerable en la carretera, tanto así que ~~los~~ ^{el} miedo y su imaginación le jugaron en contra. MB

Imagen 13 a 15. Redacciones luego de la reescritura. Fuente: captura.

A la luz de lo expuesto en la tabla 3, podemos mencionar que la actividad permitió sistematizar información para la evaluación diagnóstica, tanto en relación con el conocimiento de contenidos del área como en cuanto a las dinámicas de cada curso y algunas habilidades que pusieron en juego. En cuanto a esto último, utilizamos estas nos planteamos la necesidad de trabajar sobre las secuencias textuales explicativas en la escritura para futuras consignas dentro de la materia, así como sobre la lectura e interpretación de consignas.

Sobre la autoevaluación

En cuanto a la consigna de autoevaluación, las respuestas de los estudiantes hacia la propuesta fueron positivas en su mayor parte (aproximadamente dos tercios en cada curso). Quienes ofrecieron algunas valoraciones negativas señalaron que esta se debía a su falta de preferencia por juegos con “aspectos sin resolver”, con “finales abiertos” o con una jugabilidad reducida. Sin embargo, en estos casos no se observa correlación directa entre la falta de “disfrute” el juego y su desempeño en las actividades. Aún en esos casos hubo participación sostenida y producciones sólidas mientras que algunos de los que no resolvieron gran parte de las consignas opinaron favorablemente en torno a la propuesta. Esa falta de correlato y causalidad clara parecería coincidir con afirmaciones similares de Carolina Cuesta en torno a la pedagogía del placer lector: el disfrute no parece ser requisito, condicionamiento o garantía para el desarrollo de las actividades y la apropiación de algunos sabres (Cuesta, 2003; 2006).

Sobre las dificultades

Como cada vez que se narran propuestas didácticas que involucran las tecnologías digitales, es necesario recalcar las dimensiones que conlleva este tipo de trabajo. Por un lado, están los factores materiales e institucionales cuyo peso nunca debe desestimarse. En ambos cursos contamos con proyectores que nos permitieron desarrollar la clase, pero también necesitamos una notebook propia para desarrollar la sesión de juego. Por otro lado, son necesarias algunas palabras sobre la viabilidad subjetiva de la propuesta. Aunque parezca verdad de Perogrullo, trabajar con un videojuego requiere de los docentes ejercer algunas habilidades con las cuales no necesariamente todos cuentan. Algunos autores destacan la relevancia de las creencias y actitudes de los docentes frente a estos materiales. No solo puede ser dificultoso para docentes que consideran que “no tienen nada que ver con los videojuegos” (Piracón y equipo, 2022b, p. 21) sino también por la resistencia con la que algunos estudiantes pueden encarar una situación de juego que les resuelta artificiosa y sumamente distanciada de su experiencia como jugadores particulares. Con todo esto, queremos, una vez más, desmontar el optimismo ciego tanto como la desconfianza constante sobre los recursos videolúdicos en el aula.

Consideraciones finales

Retomando lo que hemos planteado en otros trabajos (Gagliardi, 2017, 2020), destacamos la importancia de considerar la pertinencia de los recursos didácticos en función de los saberes y contenidos por enseñar como también de otras variables didácticas como el tiempo disponible y el contexto áulico e institucional. En ese sentido, creemos que las reflexiones desde las didácticas específicas pueden enriquecer el campo de las tecnologías educativas gracias a que la especificidad conlleva a plantear interrogantes significativos sobre el trabajo docente.

Jugar no es simplemente apretar algunas teclas sino pensar en las acciones y variables del juego. Del mismo modo, la sola presencia de *Midnight Scenes* en las aulas no desbloquea ninguna pantalla prometida en la cual los estudiantes se hallarán motivados y, en consecuencia, aprenderán.

Notas

[1] Este problema ha sido señalado, por ejemplo, en vinculación con el espacio curricular del área de Lengua y Literatura en la Provincia de Buenos Aires: la concepción de las “prácticas del lenguaje” y su vinculación con las “prácticas sociales de referencia” supone una separación similar entre la escuela y el resto de los espacios sociales (Cuesta, 2019).

[2] Según los datos de la última *Encuesta Nacional de Consumos Culturales* (SINCA, 2017, p. 34), un 19% de los encuestados juega videojuegos. Entre los encuestados, el 57 % de los niños, niñas y jóvenes entre los 12 y los 17 años usan videojuegos. A su vez, los datos preliminares de la encuesta reciente (SINCA, 2023, p. 22) se observa una relación entre el nivel socioeconómico y este tipo de consumo: quienes más juegan pertenecen al nivel socioeconómico alto. Estos datos podrían relativizar las ideas acerca de la homogeneidad en el consumo de videojuegos entre los adolescentes.

[3] Como se verá no hemos optado por algunos de los puntos que constituyen las estrategias de gamificación habituales, como las competencias o recompensas (Climent y García, 2021, p. 111; Biel y García, 2016).

[4] Dado que el diseño curricular de Provincia de Buenos Aires no delimita contenidos conceptuales de literatura de 1° a 3°, nos remitimos a acuerdos institucionales sobre los contenidos.

[5] El juego tiene una proporción escasa de elementos lingüísticos (un texto al inicio y uno al final). Se encuentra disponible una versión en castellano.

[6] Nos parece relevante pensar las estéticas de los juegos elegidos como un factor que puede provocar rechazo incluso pero no necesariamente impedir el desarrollo de una clase ni el trabajo con los contenidos. Sobre este punto, veamos la siguiente cita: “Al pensar en la enseñanza como un espacio de juego, estos “juegos pobres” tienen también algunas ventajas con respecto a los comerciales: demandan poco tiempo para ser explorados, son menos exigentes en términos de los recursos tecnológicos que necesitan para ser jugados, tratan temas que los juegos comerciales eluden o simplifican y, finalmente, se caracterizan por interpelar al jugador desde un lugar diferente al “efecto wow” del realismo, quieren hacer pensar más que deslumbrar y, como las buenas clases, obligan a la reflexión” (Piracón y equipo, 2022a, p. 14).

[7] Puede observarse el *gameplay* o recorrido integral por la narrativa del juego en varios videos disponibles en YouTube: <https://youtu.be/f3E2ENP90Xc>

Bibliografía

- Alvarado, M. (2003). “La resolución de problemas”. *Revista Propuesta Educativa*, 26, pp. 1-6.
- Biel, L. A. y García Jiménez, A. M. (2016). “Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza”. En: *Actas del I Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español: La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*. Burgos. España.
- Bronckart, J-P y Schnewly, B. (1996). “La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable”. *Revista Textos*, 9, pp. 61-78.
- Buckingham, D. (2007). *Más allá de la tecnología*. CABA: Manantial.
- Climent, A. y García Vidal, P. (2021). “Gamificación y TIC en la formación literaria. Una propuesta didáctica innovadora en Educación Secundaria”. *Didáctica. Lengua y literatura*, 33, pp. 109-120.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Del Zorzal.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente: Problemas metodológicos de la enseñanza*. CABA, Miño y Dávila.
- Curay Correa, P., & Ramón, L. P. (2021). “El *storytelling* en la gamificación: Planificación de una guía didáctica”. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(2), pp. 110-123.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.

- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* (Tesis de posgrado). La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Gagliardi, L. (2017). "Materiales didácticos para lengua y literatura: diseño y experiencias" (Ponencia). I Jornada de Diseño y Narrativas Digitales. Experiencias y casos para el aprendizaje, La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://acortar.link/ICcGX4>
- Gagliardi, L. (2020). "Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo". *Convergencias. Revista De educación*, 3(5), pp. 25–49. Recuperado de: <https://acortar.link/JoP76l>
- Gagliardi, L. (2021). "Materiales didácticos visuales: Formación y trabajo docente en el área de Lengua y Literatura". *Estudios lambda. Teoría Y práctica De La didáctica En Lengua Y Literatura.*, 6(2), pp. 1–25. Recuperado de: <https://doi.org/10.36799/el.v6i2.114>
- González López Ledesma, A. E. (2019). "Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy". *Cadernos de pesquisa*, 49, pp. 222-245.
- González López Ledesma, A. E. (2020). *La integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina escolar lengua y literatura* (Tesis). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires
- González López Ledesma, A. E. (2021). "El currículum argentino de Educación digital: un análisis de la dimensión "crítica" de las competencias digitales". *Praxis educativa*, 25(1), pp. 197-219.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens: El juego y la cultura*. Buenos Aires, Alianza Editorial.
- Imperatore, A. (2009). "Cambios de concepción y usos acerca de los materiales didácticos para la educación superior en entornos virtuales". Pérez, S. e Imperatore, A. (Comps.), *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teórico-metodológicas*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, pp. 352-365.
- López Corral, M. (2020a). "Consumos culturales y contenidos escolares: continuidades para pensar la enseñanza de la lengua y la literatura". *El Toldo de Astier, Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. 11 (20-21), pp. 363-374.
- López Corral, M. (2020b). *Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles* (Tesina). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>
- Maldonado, N. (2017). "Terror en la escuela. Historias que circulan entre alumnos de la escuela primaria". *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. 8 (15), pp. 37-44.
- Marcos Bernasconi, L. (2017). "Verbos y creepypastas: una propuesta para trabajar con los vínculos entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura". *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 8 (14): pp. 3-13.
- Moreira, M. A. y González, C. S. G. (2015). "De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados". *Educatio Siglo XXI*, 33: pp. 15-38.
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). "Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión". *Educação e pesquisa*, 44.
- Piracón, J. y Equipo. (2022a). "Clase 1: Los videojuegos como una práctica: No todes juegan". *Módulo 4: Jugar en serio. Los videojuegos en situaciones de enseñanza*. Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza con Imágenes. Dirección de Formación Docente Permanente. DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- Piracón, J. y Equipo. (2022b). "Clase 3: Modelos y Juegos Radicales". *Módulo 4: Jugar en serio. Los videojuegos en situaciones de enseñanza*. Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza con Imágenes. Dirección de Formación Docente Permanente. DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- Piracón, J. y Equipo. (2022c). "Clase 4: Cuando los juegos entran al aula". *Módulo 4: Jugar en serio. Los videojuegos en situaciones de enseñanza*. Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza con Imágenes. Dirección de Formación Docente Permanente. DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

- Santamaría, C. (2017). "Textos narrativos y gamificación". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 75, pp. 65-6.
- Santisteban, D. L. (2023). *La Gamificación como Estrategia de Aprendizaje en el Área de Lengua y Literatura del Subnivel Básica* (Tesis). Ecuador, Universidad Estatal de Milagro.
- Schwartzman, G. (2013). "Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo". Conferencia brindada en las I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- SINCA (2017). *Encuesta Nacional de Consumos Culturales*. SINCA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Tapia, S. M. (2019). *La corrección de textos escritos: qué, cómo y para qué se corrige en Lengua*. CABA, Miño y Dávila.
- Tomachevski, B. (1982 [1925]). "La construcción de la trama". *Teoría de la literatura*. Madrid: Akal, pp. 179-210.
- Vaamonde, S. (2017). "Entre seres de la mitología, videojuegos y dibujos animados". *El Toldo de Astier, Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. 8 (15), pp. 21-28.

Anexo

Consigna del trabajo

Vamos a jugar a *Midnight Scenes: The Highway*, un videojuego breve. A partir del mismo, van a resolver unas consignas para entregar.

Paso 1: Por equipos, van a guiar al docente cuando les pida ayuda para avanzar en el juego.

Paso 2: Mientras se desarrolla el juego, andá tomando notas (palabras, ideas sueltas) sobre los aspectos que se detallan en el siguiente cuadro)

Lugares

Objetos

Personajes

Situaciones extrañas o inquietantes

Paso 3: ¿Qué ocurrió durante esa medianoche? Armá una breve línea de tiempo tratando de incluir los hechos que ocurrieron antes de que Claire llegara al lugar del accidente. Considerá las pistas o indicios que fuiste viendo a lo largo del juego. Resolver por escrito y entregar.

Paso 4: ¿Cómo podés explicar el final o desenlace de “Midnight Scenes: The Highway”? Hay más de una posible explicación de lo ocurrido. Escribí una respuesta en la que detalles las diferentes posibilidades. Tomá partido por la que consideres más convincente o interesante: Extensión mínima: 6 renglones

Paso 5: Escribí una narración que nos muestre lo que le sucedió a Claire desde que se encontró con el accidente. Mencioná detalles del lugar, sensaciones, reacciones para generar un clima de miedo o inquietud. Narrá los sucesos del juego en primera o tercera persona. Extensión mínima: 15 renglones.

Paso 6: ¿Qué te pareció el juego? ¿Y la actividad que hicimos con el mismo? ¿Qué le cambiarías? Escribí tu opinión acerca de la actividad. Esta respuesta no se califica así que podés decir lo que opines sobre el tema.