



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL  
FACULTAD DE INGENIERÍA Y CIENCIAS HÍDRICAS



Tecnicatura en diseño  
y programación de videojuegos

UNL VIRTUAL



## Videojuegos y sociedad

### Unidad 3

Docente  
Marcela Rosales

## CONTENIDOS

III. LOS VIDEOJUEGOS COMO RECURSOS DIDÁCTICOS .....	2
III.1. Las potencialidades del videojuego en el aula .....	2
III.2. Las (in)conveniencias de los videojuegos en el aula .....	5
III.2.1. Dos ejemplos de aplicación de videojuegos en el aula .....	7
III.3. Aislamiento o comunidad .....	9
BIBLIOGRAFÍA .....	10

### III. LOS VIDEOJUEGOS COMO RECURSOS DIDÁCTICOS

El juego favorece las ideas, la imaginación, y enseña a actuar de acuerdo con reglas y normas que facilitan la interacción social. Los juegos dependen de las culturas en que se practican, dan cuenta de sus preferencias, reflejan sus creencias. En ese sentido, los videojuegos se enmarcan en un momento en que la tecnología y el mundo digital forman parte de la vida diaria de los jóvenes.

Urresti, 2008.

#### III.1. Las potencialidades del videojuego en el aula

Es notable que, así como la violencia en los videojuegos es el tema que lideraría el ranking que pudiéramos hacer de los foros y discusiones en la web, entre la escasa bibliografía impresa sobre videojuegos, el porcentaje más amplio de producciones proviene de la educación: las implicancias pedagógicas del videojuego constituyen –afortunadamente– un aspecto de interés para los investigadores.

En *El juego como estrategia didáctica*, Vida y Hernández (2008: 194) ofrecen algunos indicios sobre las razones por las que los jóvenes y niños eligen videojuegos y, por lo tanto, ahí encuentran algunos motivos para llevar estas herramientas al aula.

Las autoras mencionan:

- La atracción por el mundo mágico de la tecnología y las máquinas.
- La acción constante, la superación de retos.
- La obtención de resultados y respuestas inmediatas a las acciones realizadas. El valor de la inmediatez.
- La calidad y variedad estética de los escenarios, las personas, los efectos.
- La originalidad de las historias.
- La posibilidad de entrar en acción de forma inmediata (se puede empezar a jugar sin leer instrucciones, explorando el entorno).
- La «cultura propia» que generan (lenguajes, símbolos, marcas, revistas, clubes, comunidades).

En realidad, varios de esos aspectos no se encuentran incluidos con naturalidad en los modelos educativos actuales, y en ese punto aparece el desencuentro más marcado, que hace decir a algunos autores (Gee, 2004; Prensky, 2003) que los aprendizajes genuinos de los jóvenes se realizan fuera de la escuela, y a otros, más moderados, lleva a estudiar las incompatibilidades aparentes (Gros, 2008; Buckingham, 2007), lo que puede implicar resolver o comprender que en cada ámbito los mejores dispositivos para cumplir determinados propósitos (aprender, socializar, divertirse) pueden ser diferentes.

En su trayectoria como investigadora de los efectos de los videojuegos en el aprendizaje, Licona Vega detalla:

La capacidad del jugador de crear símbolos aumenta, ya que por medio de los juegos, puede representar diferentes fenómenos, analizar sus experiencias concientes, planear, imaginar y actuar de manera previsora [...]. La motivación visual y auditiva de los videojuegos permite al jugador la resolución de diferentes niveles de problemas y dificultades, con lo cual se obtiene el dominio de

habilidades y destrezas oculomanuales y visoespaciales propias de la tecnología. Permite adicionalmente fortalecer el aprendizaje mediante el ensayo y error, la generación de un modelo, la creación de una norma, la comprobación de hipótesis, la toma de decisiones la generalización, la estimación y la organización (Licona Vega, 2000: S/N)

En el mismo sentido, pero aún más en detalle, Paul Gee escribió en *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo* (2004) que existen unas 36 formas de aprender con un videojuego. Hernández y Vida (2008) trabajan las más destacadas, y las que pueden generalizar (ya que de acuerdo con el tipo de juego, se potencian más unas formas y se excluyen otras):

#### Funciones personales/emocionales:

- Motivan.
- Proporcionan placer y satisfacción.
- Estimulan la superación personal y la capacidad para enfrentarse a retos.
- Promocionan la autoconfianza.
- Son una oportunidad para la expresión de sentimientos.

#### Funciones sociales:

- Favorecen la internalización de normas y pautas de comportamiento social.
- Facilitan la aproximación y comprensión de la tecnología y el lenguaje audiovisual.
- Posibilitan la comunicación directa e indirecta.
- Fomentan la cooperación, la colaboración y el trabajo en equipo.

#### Funciones psicomotrices:

- Desarrollan la coordinación viso-manual.
- Estimulan la orientación espacial.
- Potencian habilidades motrices como la rapidez, la puntería, la precisión.
- Promueven la coordinación de movimientos, en el caso de la nueva línea de videojuegos motrices, en los que la interacción del usuario con el programa implica un movimiento corporal.

#### Funciones cognitivas:

- Estimulan la curiosidad, motor de todo aprendizaje.
- Potencian la percepción visual y auditiva.
- Favorecen la adquisición de habilidades organizativas, analíticas, de exploración y observación, creativas...
- Potencian la adquisición de estrategias para la toma de decisiones y la resolución de problemas.
- Desarrollan aprendizajes significativos y transferibles.
- Fomentan el análisis y contraste de valores y actitudes.

Hasta que el videojuego no se incorpore como método formal de enseñanza, todos esos aprendizajes quedarían por fuera de la escuela, o se realizarían con mayores dificultades, ya que los modos tradicionales de la educación exigen a los alumnos métodos que ya no son naturales para ellos.

Como escribe Buckingham (2007: 133):

[...] suele considerarse que el uso de la tecnología fuera del aula es de alguna manera más auténtico y natural que lo que ocurre en la escuela. El «aprendizaje de estilo hogareño» que Seymour Papert (1996) caracteriza como autodirigido, espontáneo y motivado, características de las que el «aprendizaje al estilo escolar» carece.

Este mismo autor expone:

[...] varios investigadores ven los recursos recreativos de la tecnología digital por parte de los niños –por ejemplo los videojuegos– como un medio para desafiar los usos limitados e inflexibles de las TIC en las escuelas (Buckingham, 2008: 133).

Y es Pérez Tornero (2000: 45-47) quien puede ofrecer un panorama de situación de la escuela en relación con las nuevas tecnologías, que –de alguna manera– avalaría las críticas de obsolescencia que se hacen al sistema educativo –y no solamente en Argentina.

- La escuela ya no es la depositaria privilegiada del saber, al menos, no lo es del saber socialmente relevante.
- Tampoco es el ámbito privilegiado de la transmisión de la educación.
- La escuela es, tal vez, la institución más eficaz para la enseñanza de la lectoescritura, pero está quedándose atrás en la promoción de la nueva alfabetización.
- Los maestros ya no son considerados los maestros que atesoraban todas las habilidades y sabidurías.
- Las escuelas ya no disponen de los únicos instrumentos para la producción y sistematización del saber.
- La escuela ya no es la fuente de racionalidad que funda o explica el orden social.
- La escuela se ha tornado un elemento poco práctico.

Si bien estas aserciones pueden tener anclajes reales, también es necesario ser cuidadosos con lo que ya definimos como determinismo tecnológico: la tecnología per se no «propicia el aprendizaje más flexible, de final abierto, más dirigido por el estudiante», como consideran otros estudiosos, según Buckingham (2007: 133).

Cita Buckingham (2007: 135) a Carr (2006):

El uso cotidiano de videojuegos por parte de los niños implica toda la variedad de procesos de aprendizaje informal en los que suele establecerse una relación sumamente democrática entre «docentes» y «educandos». Los niños aprenden a usar estos medios sobre todo a través del ensayo y el error –a través de la exploración, la experimentación y el juego–; la colaboración con otros –tanto cara a cara como virtual– constituye un elemento esencial del proceso. Jugar un videojuego, por ejemplo, puede implicar una amplia serie de operaciones cognitivas: recordar, poner a prueba hipótesis, predecir y planificar estratégicamente. Si bien los jugadores suelen sumergirse por completo en el mundo virtual del juego, el diálogo y el intercambio con los demás, desempeña un papel crucial. Y jugar esta clase de juegos también es una actividad «multialfabetizadora»: a menudo requiere interpretar entornos visuales tridimensionales complejos, leer texto en pantalla y fuera de ella y procesar información auditiva.

Y acuerda con que:

[...] buena parte de este aprendizaje se hace sin que haya enseñanza explícita: es el resultado de la exploración activa, del aprendizaje a través de la práctica, una situación en la que quien aprende no es un alumno recibiendo instrucciones sino un aprendiz. Por sobre todo, esta forma de aprendizaje es social en grado sumo: se trata de colaborar e interactuar con otros, y de participar de una comunidad de usuarios (Buckingham, 2007: 135).

Sin embargo, no todo el aprendizaje está en manos del alumno que experimenta:

Cuando introducimos los juegos en el aula, los profesores pueden desempeñar un papel vital a la hora de ayudar a los alumnos a hacerse más conscientes de los presupuestos que condicionan sus simulaciones (Buckingham, 2007: 135).

Con la aclaración de que estas acciones de análisis y discusión de estrategias también surgen espontáneamente en la red, Jenkins (2008: 258) deja claro que el acompañamiento de otros para pensar, reflexionar y asir los aprendizajes es fundamental. Y en el aula, ese rol motivador y organizador –no más instructivo– lo sigue desempeñando el maestro.

Depende también del diseño del videojuego, global, sistémico, ordenado, la posibilidad de que la [exploración autónoma del jugador lleve a construir conocimientos genuinos](#) y no sean un mero pasatiempo.

Sin embargo, conviene insistir: el videojuego puede ayudar a aprender, aunque su propósito no sea la educación. Como ha dicho Frasca, la actitud crítica es un aprendizaje asegurado en el juego –se aprende o no, y la única manera de jugar es comprendiendo lo que ocurre y debe ocurrir en el juego–. Pero el juego no enseña sobre las complejidades de la realidad. Puede servir [como ilustración](#), o tiene el valor de las excursiones de estudio. Sin embargo, la comprensión del contexto, de las lógicas que condicionan los devenires políticos, sociales, económicos, se aprende necesariamente con la guía del maestro.

Cuando el propósito del juego es la educación formal, la experiencia muestra pocos casos exitosos: mientras que los juegos educativos, por lo general, aparecen como aburridos, los comerciales pueden usarse como motivadores del estudio de ciertos temas, aunque no respondan a las exigencias puntuales de la currícula escolar. Esta es una de las inconveniencias que frenan la incorporación de los videojuegos en las aulas. Veamos más.

### III.2. Las (in)conveniencias de los videojuegos en el aula

La idea de que la cultura popular se esté convirtiendo en fuente de aprendizajes para los niños –y de que las escuelas debieran estar más atentas a este fenómeno– no es, en modo alguno, nueva ni tampoco se limita a los medios digitales.

Buckingham, 2008: 134

Si cada vez se hace más evidente el valor educativo de los videojuegos, como motivadores, dispositivos de observación de casos y herramientas para fomentar los tipos de conocimientos actitudinales, sociales y psicomotrices que ya consideramos, ¿qué factores impiden su incorporación a las aulas?

Hernández y Vida (2008: 97-98) enumeran algunas posibles respuestas:

- Se trata de recursos caros.
- Están diseñados para largas partidas, incompatibles con el horario escolar.

- La controversia de sus contenidos y efectos no está resuelta con claridad. Además (Gros, 2008: 28), no responden exactamente a las demandas curriculares, son más interdisciplinarios.
- Maestros sin experiencia, o con menos experiencia que los alumnos, se intimidan para ofrecerlos en la clase. Gros (2008: 28) recomienda:

...no competir con las habilidades de sus alumnos. Los niños tienen mayores conocimientos instrumentales, pero carecen de la reflexión y los elementos críticos que el profesor debe aportar.

- Tampoco están claros los instrumentos y métodos para evaluar contenidos y actitudes con el uso de estos dispositivos tecnológicos.
- El juego suele ser considerado «poco serio», y como tal, una pérdida de tiempo.
- Los juegos comerciales son difíciles de conectar con los contenidos curriculares (Buckingham, 2008: 156).

Esteban Levin encuentra argumentos que parecen más fuertes para negarse a la incorporación de los videojuegos en el aula (y en la vida de los niños fuera de la escuela también):

En los videojuegos los niños tienen la impresión de ser libres, de hacer lo que quieren con el aparato, cuando en realidad toda la trayectoria y la secuencia de juego está predeterminada matemáticamente desde el principio hasta el final. Sólo pueden recorrerlo en un espacio transitorio, sin cuerpo y efímero, con el cual «inter-actúan» en un sistema imaginario fijo. Las opciones están planificadas y se reproducen estereotipadamente de modo predecible. Los pequeños construyen pensamientos y experiencias en la soledad y fijeza que les imponen las imágenes (Levin, 2006: 43).

Buckingham refuerza esa concepción de las limitaciones de los videojuegos para el campo educativo, puesto que insiste con la idea de que los contenidos no son necesariamente neutrales ni confiables: «representan el mundo en modos determinados y no en otros, de manera que tienden a servir a los intereses de sus productores, mundos que no son en modo alguno igualitarios y armoniosos» (Buckingham, 2008:136).

Para Levin, los efectos de los videojuegos, como huellas constitutivas de la subjetividad superficiales y alienantes:

[...] son huellas de una sola cara con una única textura, en general bastante anónima, que se enlazan y transcriben en una red pobre, con escasa significación y volumen, pese a toda la tecnología. Enredados en sus propios circuitos, evoluciones y poderes, se reiteran reproduciéndose en un pensamiento toscamente trivial que, lamentablemente puede terminar controlando a la infancia. Las inscripciones producen en el niño asociaciones limitadas y atravesadas por la lógica hegemónica de la posesión, el poder, la violencia (Levin, 2006: 46).

Al contrario de los que creen que fomentan experiencias constructivistas insustituibles, para este psicólogo del aprendizaje, los videojuegos «llegan a limitar, ordenar y cercenar el mundo del niño» (Levin, 2006: 46). En el polo opuesto, Paul Gee (2005: 112) «Los juegos suponen procesos de aprendizaje más profundos y ricos que las formas de aprendizaje a las que se encuentran expuestos los niños de la escuela».

Buckingham cita una idea de Gee que refuerza esta concepción positiva de los videojuegos:

[...] los buenos juegos aceptan soluciones múltiples a los problemas que ofrecen diferentes estilos de aprendizaje: a medida que los niños sondean el mundo del juego, desarrollan hipótesis y estrategias que vuelven a sondear y a repensar, desarrollan también la capacidad de reconocer patrones más abstractos (Buckingham, 2007: 139).

Y luego de exponer los argumentos positivos sobre videojuegos que trabajan Prensky y Gee, Buckingham los reconoce como los defensores más prestigiosos del potencial de los videojuegos para el aprendizaje, pero los desafía teóricamente. Critica la escasa profundidad de los cimientos de sus discursos:

Sus descripciones de la experiencia y las descripciones de jugar son anecdóticas o se basan en sus propias experiencias como jugadores. Estas ausencias son cruciales y reflejan el modo en el que el debate sobre el juego en la educación ha pasado por alto el hecho de que los juegos son formas culturales en un nivel más general (Buckingham, 2008: 137).

Rebate Buckingham los argumentos de Gee y Perkins sobre los beneficios directos de los videojuegos en el aula:

Uno:

La identificación del aprendizaje con el juego placentero ni tiene en cuenta la posibilidad de que algunas formas de aprendizaje podrían suponer necesariamente frustración, aburrimiento y repetición infinita, y ser, por cierto, displacenteras. Hasta aprender a jugar al fútbol tiene dimensiones displacenteras (Buckingham, 2008: 148).

Dos:

Otra dificultad es la postura que muestra que lo que se aprende jugando videojuegos se transfiere en forma automática a otras situaciones. Prensky (2006:8) sostiene que las habilidades adquiridas a través de los juegos –colaboración, o resolución de problemas– pueden «generalizarse de inmediato» (Buckingham, 2008: 148).

Tres:

El enfoque de Prensky de que los juegos de simulación ofrecen una experiencia de vida no mediada, imposible de distinguir de la experiencia del mundo real, omite que los juegos también son representación. «El autor elogia The Sims porque ayuda a aprender sobre la vida, de manera directa y explícita» (Buckingham, 2008: 148).

Cuatro:

El análisis y la puesta en común son cruciales para el aprendizaje que pueden propiciar los simuladores:

Sin embargo, suele resultar muy difícil alentar a los alumnos a distanciarse de la experiencia inmediata del juego y a reflexionar sobre cuestiones más generales que pueden estar en juego: es posible que los alumnos se involucren tanto en el juego que resistan con energía las preguntas e intervenciones del docente (Buckingham, 2008: 153).

Cinco:

En la heterogeneidad del curso –mujeres, varones, expertos, novatos– no es tan simple enseñar con un videojuego. «Entonces, antes de enseñar a través de este medio, –como si se tratara de una herramienta neutra– será necesario enseñar sobre este medio» (Buckingham, 2008: 153).

### III.2.1. Dos ejemplos de aplicación de videojuegos en el aula

#### Caso 1.

Kurt Squire, en su tesis doctoral, estudió la clase de cosas que podrían aprender los jugadores acerca de los estudios sociales jugando a Civilization III en el ámbito académico. Se centró en estudiantes cuyos resultados estaban por debajo del nivel esperado en el curso. Jenkins cita sus conclusiones (2008: 258):

Los jugadores buscan recursos geográficos, administran economías, planifican el desarrollo de su civilización y se involucran en la diplomacia con otros estados-nación.



[...] (los alumnos –pertenecientes a minorías culturales en Estados Unidos– que) odiaban los estudios sociales, no estaban interesados en el juego hasta que se percataron de que era posible ganar jugando como una civilización africana o indígena americana. A estos chicos les producía un gran placer estudiar la historia hipotética, explorando las condiciones bajo las cuales las conquistas coloniales podrían haberse desarrollado de otra manera.

Los profesores desempeñaban un importante papel en el aprendizaje, dirigiendo la atención de los alumnos, modelando las preguntas y ayudándoles a interpretar los acontecimientos.

Los estudiantes aprenden a explorar su entorno, a establecer conexiones entre distintos desarrollos, a forjar interpretaciones basadas en las elecciones y en sus consecuencias y a aplicar esas lecciones a su comprensión del mundo real.

Luego de repasar las dimensiones más trascendentes del estudio de Squire, Jenkins se pregunta si podría ocurrir algo similar cuando los jugadores se dedican a videojuegos violentos. ¿Podrían estar marcándose sus propias metas, formulándose sus propios interrogantes emocionales, forjando sus propias interpretaciones, hablando de ellas con sus amigos, y contrastándolas con sus observaciones del mundo real?

#### Caso 2.

Cuenta Buckingham (2008: 153) que en una investigación histórica, Engerfeldt-Nielsen (2005) observó que los alumnos no lograban conectar su experiencia en el juego con los conceptos históricos más amplios de los que se trataba; y que desconfiaban del conflicto que se generaba entre los escenarios presentados por el juego y sus conocimientos de los hechos históricos.

Como se deduce, es vital que el docente imparta algunas enseñanzas como acompañamiento, lo cual parece entrar en conflicto con la idea de que el aprendizaje debe producirse como si fuera «furtivamente» y en el contexto de una «actividad incorporada» (Buckingham, 2008: 153).

#### Además:

Hay cierta base para afirmar que el uso de videojuegos puede aumentar la motivación, al menos, en algunos estudiantes, pero existen muy pocos indicios de que ese incremento aumente también el aprendizaje, sobre todo porque los investigadores no realizaron comparaciones sistemáticas del uso de juegos con otros enfoques didácticos [...] No obstante, frente a la ausencia de datos empíricos sólidos obtenidos a partir del uso real de juegos en el aula, se siguen reciclando las generalizaciones exageradas sobre su valor (Buckingham, 2008: 154).

Sin oponerse a la búsqueda de datos empíricos que sustenten la incorporación de los videojuegos a las instancias formales de aprendizaje, Gros considera:

[...] los videojuegos no tienen por qué responder a contenidos curriculares concretos, sino que pueden ser utilizados para trabajar competencias digitales y sirven de base para múltiples actividades [...] El videojuego tiene que incidir en la transformación de la experiencia de juego en una experiencia reflexiva (Gros, 2008: 27).

En ese sentido, Gros propone que en realidad, dado que las incompatibilidades se presentan en relación con el sistema educativo actual, la incorporación de videojuegos en la escuela:

[...] supone un cambio metodológico, y en consecuencia, un cambio también en el foco de aprendizaje. No se trata solo de aprender competencias relativas al uso de la tecnología y a unos contenidos concretos, sino que el juego también permite el trabajo de competencias relacionadas con la negociación, la toma de decisiones, la comunicación, la reflexión (Gros, 2008: 20).

[Videojuegos y aprendizaje tangencial. Motivación para aprender.](#)

### III.3. Aislamiento o comunidad

Una de las ideas preconcebidas más extendidas respecto a los videojuegos es que fomentan el aislamiento. Kinder (1991: 115) remarca que, en muchas ocasiones, los niños que juegan juntos, en lugar de enfrentarse uno contra otros, se ayudan entre ellos para intentar conseguir superar a la máquina.

Ferraris (2008) estudió las comunidades virtuales lúdicas en la red y sus conclusiones sirven para repensar la tendencia a creer que los videojuegos fomentan la soledad, el aislamiento social y todas las alteraciones subjetivas que ello provocaría: adicciones, fobias, etc.

Las comunidades virtuales lúdicas son grupos de personas que se encuentran unidas por un interés común, el juego, y se comunican por medio de la Red. Estas comunidades se conforman mediante la interacción en los propios juegos, en los foros, chats que se relacionan con ellos, así como en el compartir determinados gustos sobre lo lúdico (Ferraris, 2008: 218).

Disponibles o no en la web, los videojuegos pueden ser reconocidos como:

[...] medio que facilita el surgimiento de estas «comunidades virtuales lúdicas»: una nueva forma de agregación social, de identidad colectiva, flexible y no excluyente, construida fundamentalmente a partir del hecho de compartir una determinada práctica, concepción y opinión de lo lúdico (Ferraris, 2008: 206).

En ese sentido, es interesante considerar que:

Las comunidades son ligeras, flexibles, no excluyentes. Son elementos aglutinantes la interactividad y el componente afectivo. El tiempo de conexión hace que se desarrolle un sentimiento con quien nos comunicamos, como algo más que un intercambio de información. Los miembros de estas comunidades buscan relaciones sociales y afectivas que desarrollan en la vida real, pero mediadas por tecnologías (Ferraris, 2008: 216-217).

El juego en red supone un espacio complementario al espacio real, en el que tienen lugar interacciones simbólicas que influyen en el mundo real, añadiendo una dimensión nueva a la ya compleja trama de relaciones y medios en la sociedad actual. No se trata de un mero jugar. Cuando hacen descubrimientos, los comparten, como actividad socializante. La experiencia en pantalla se traslada más allá del espacio de juego: se pueden practicar roles de la vida real y hasta generar conciencia política y social con ellos (Ferraris, 2008: 206).

## BIBLIOGRAFÍA

Bukingham, David (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manatíal, Buenos Aires.

Ferraris, Sabrina (2008) en Urresti, Marcelo. *Ciberculturas juveniles*. La Crujía, Buenos Aires.

Frasca, Gonzalo (2001) *Videogames of the oppressed: videogames as a means of critical thinking and debate*. Master's thesis. Georgia Institute of Technology, Estados Unidos.

Jenkins, Henry (2008) *Convergence Culture*. Paidós, Barcelona.

Gros, Begonia (2008) *Videojuegos y aprendizaje*. Grao, Barcelona.

Gee, J P. (2004) *Situated Language and Learning*. Routledge, Londres.

(2005) *Why videogames are good for your Soul*. Common Ground, Sydney.

Kinder (1991) *Playing with Power in Movies, TV and Videogames*. Universidad de California Editora, Berkeley

Levin, Esteban (2006) *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Licona Vega, Ana (2000) *Los videojuegos como actividad lúdica del siglo XXI*. Universidad Tecnológica Centroamericana, Honduras.

Perez Tornero, José Manuel (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Paidós, Barcelona

Prensky, Marc (2003) «Escape from Planet Jar-Gon: or what video games have to teach academias about teaching an writing» en [www.marcprensky.com/writing](http://www.marcprensky.com/writing) (consultado en diciembre de 2009).

Urresti, Marcelo (2008) *Ciberculturas juveniles*. La Crujía, Buenos Aires.

Vida, Teresa y Hernández, Teresa (2008) *El juego como estrategia didáctica*. Graó, Caracas.