



El uso responsable de videojuegos: ¿una cuestión familiar o escolar?

Responsible Use of Video Games: A Family or School Issue?

Uso Responsável de videogames: um problema de família ou escola?

Nuria Cuevas-Monzonís*  orcid.org/0000-0001-9366-3038

Vicente Gabarda-Méndez**  orcid.org/0000-0001-6159-5173

Paz Cánovas-Leonhardt***  orcid.org/0000-0001-8659-0205

Para citar este artículo

Cuevas-Monzonís, N., Gabarda-Méndez, V. y Cánovas-Leonhardt, P. El uso responsable de videojuegos: ¿una cuestión familiar o escolar? *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11981>

Fecha de recepción: 02/07/2020

Fecha de recepción: 27/12/2020



* Profesora adjunta, área de educación, Universidad de Valencia, Valencia, España. Correo: nuria.cuevas@campusviu.es

** Universitat de València, Comunidad Valenciana, España. Correo: vicente.gabarda@uv.es

*** Profesor titular del departamento de Teoría de la Educación, Universtat de València, Comunidad Valenciana, España: Correo: paz.canovas@uv.es

Palabras clave: familia;
escuela; competencias;
responsabilidad; videojuego

Resumen

La familia y la escuela cumplen un papel primordial en el desarrollo holístico de los más jóvenes, siendo el uso de las tecnologías uno de los aspectos donde actualmente es más necesario el papel de ambos agentes. Los videojuegos han formado parte tradicionalmente del ámbito privado, aunque se han ido incorporando al contexto educativo de manera emergente en los últimos tiempos. Bajo esta perspectiva, este artículo trata de identificar, mediante una revisión bibliográfica y normativa, cuáles son las responsabilidades de la familia y la escuela en relación con el uso de los videojuegos. Asimismo, se analiza la atribución de responsabilidades que 367 futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria realizan a ambos agentes en torno a esta cuestión. Los resultados arrojan que los futuros docentes consideran que la formación de los más jóvenes sobre el uso de los videojuegos es una responsabilidad en mayor medida de la familia, aunque con algunas diferencias en función de variables como el sexo, la edad o la experiencia docente previa. Estos datos nos ayudan a enfatizar la necesidad de integrar normativamente los videojuegos de un modo más explícito y de establecer mecanismos de corresponsabilidad entre la familia y la escuela en su abordaje formativo.

Abstract

Keywords: family; school;
skills; responsibility; video
games

Family and school play a key role in the holistic development of young people, with the use of technologies being one of the issues where the role of both agents is most needed today. Video games have traditionally been part of the private sphere; although they have been integrated into the educational context in an emerging way in the recent times. In this perspective, this work seeks to identify, through a bibliographic and normative review, the responsibilities of the family and school in relation to the use of video games. It also analyses the attribution of responsibilities that 367 future teachers of early childhood, primary and secondary education perform to both contexts around this issue. The results show that future teachers consider the young people's training around the video games' use is a greater responsibility of the family, although with some differences based on variables such as sex, age or previous teaching experience. This data helps us emphasize the need to integrate videogames more explicitly and to establish co-responsibility mechanisms between the family and the school in their formative approach.

Resumo

Palavras chave: família;
escola; competência;
responsabilidade;
videogames

A família e a escola desempenham um papel fundamental no desenvolvimento holístico dos mais jovens, sendo o uso de tecnologias um dos aspectos em que o papel de ambos os agentes é atualmente mais necessário. Os videogames tradicionalmente fazem parte da esfera privada, embora tenham sido incorporados ao contexto educacional de maneira emergente nos últimos tempos. Nessa perspectiva, este trabalho procura identificar, através de uma revisão bibliográfica e normativa, quais são as responsabilidades da família e da escola em relação ao uso de videogames. Da mesma forma, é analisada a atribuição de responsabilidades que 367 futuros professores de educação infantil, ensino fundamental e médio realizam a ambos os agentes nessa questão. Os resultados mostram que os futuros professores consideram que a formação dos mais jovens sobre o uso de videogames é de responsabilidade da família, embora com algumas diferenças dependendo de variáveis como sexo, idade ou experiência anterior de ensino. Esses dados nos ajudam a enfatizar a necessidade de integrar normativamente os videogames de maneira mais explícita e a estabelecer mecanismos de corresponsabilidade entre a família e a escola em sua abordagem formativa.

Introducción

Los videojuegos, al igual que otras herramientas desarrolladas e implementadas a través de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), han ido ganando presencia en nuestra sociedad. Aunque sigue siendo un recurso que se vincula principalmente al tiempo de ocio y, por tanto, consumido en un ámbito privado, el auge de metodologías como la gamificación ha puesto también a los videojuegos en primera línea del ámbito educativo.

Para poder entender la dimensión del fenómeno, debemos partir del hecho de que, según los datos del Instituto Nacional de Estadística (2018a), el tiempo medio diario de utilización de videojuegos, ordenador o internet por parte de los menores de 1 a 14 años es de 1,74 horas entre semana y 2,24 horas el fin de semana, ocupando una parte importante de su tiempo de ocio. Estos mismos datos apuntan que el consumo es mayor en la franja de 10 a 14 años y que las mujeres consumen más tiempo de ocio con pantallas que los hombres, tanto entre semana como el fin de semana.

Además, según un informe de Statista (2020), el 80 % de los niños de entre 6 y 10 años jugó en algún momento videojuegos durante 2018 y, en términos globales, el 19 % de los jugadores de videojuegos tienen entre 5 y 14 años en 2018, con un consumo ligeramente más alto en este rango de edad por parte de los hombres que de las mujeres.

En el ámbito educativo, como adelantábamos, los videojuegos forman parte, cada vez más activa, de los procesos formativos, especialmente en la etapa de educación secundaria (López y Rodríguez, 2016).

Esta realidad hace necesaria la reflexión acerca de la responsabilidad que dos de los principales agentes educadores, la familia y la escuela, desempeñan en el desarrollo de una actitud crítica de utilización de los videojuegos, bajo la perspectiva de que la corresponsabilidad entre ellas es básica para conseguirla (Labrador *et al.*, 2015; Prioste, 2016; Rodríguez *et al.*, 2018).

Las familias y los videojuegos: ¿Una relación problemática?

Comentábamos anteriormente que el consumo de videojuegos es un fenómeno que se ha ligado tradicionalmente al ámbito privado, puesto que se realiza de manera mayoritaria dentro del hogar y, por tanto, del ámbito familiar.

No cabe duda de que la familia constituye el contexto primario de socialización, así como el ámbito donde se transmiten creencias, valores y normas de conducta (Cánovas y Sahuquillo, 2014).

Si tenemos en cuenta que los videojuegos se utilizan de manera individual por parte de los menores la mayor parte del tiempo, se trata de una actividad de ocio individual, no compartida con otros componentes del núcleo familiar y, en gran medida, no supervisada por los progenitores (Bringué *et al.*, 2013).

Esta cuestión no es baladí si tenemos en cuenta que el control parental sobre el uso de los videojuegos se vincula con la adecuación de los contenidos que se consumen, la frecuencia y la intensidad (Lloret *et al.*, 2013). Además, dicha utilización beneficia el desarrollo cognitivo de los menores, especialmente cuando se realiza con el apoyo y presencia de los padres (Ruiz-Ariza *et al.*, 2018).

Sin embargo, cuando esto no sucede, el consumo de videojuegos puede convertirse en un elemento generador de conflictos y discusiones en el núcleo familiar, al margen de poder derivar en problemas de salud, conducta o socialización, y, en última instancia, adicción (Muros *et al.*, 2013; Ricoy y Ameneiros, 2016). De hecho, autores como González *et al.* (2017) apuntan el consumo de videojuegos como una conducta de riesgo en relación con los medios tecnológicos.

Es reseñable, además, que parece haber una relación directa entre el uso problemático de los videojuegos y el rendimiento escolar. Concretamente, se corrobora que, a mayor consumo, menor el rendimiento y mayores posibilidades de absentismo y deserción (Badia *et al.*, 2015; Lloret *et al.*, 2013).

En base a esto, es fundamental que las familias identifiquen como propia la responsabilidad sobre el desarrollo de una actitud crítica frente a las tecnologías y, especialmente, frente a los videojuegos, integrándolos en la dinámica familiar de un modo compartido y natural (López y González, 2017).

Los videojuegos en el ámbito escolar: análisis normativo

Para conocer la responsabilidad que ejerce la escuela sobre el fenómeno de los videojuegos, es fundamental partir del hecho de que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han ido integrando de forma rápida y progresiva en la realidad de las aulas de las diferentes etapas educativas.

Igualmente, es necesario reflexionar acerca del modo en que las TIC, y concretamente los videojuegos, se han ido integrando en la normativa que regula el sistema educativo de España (país donde se contextualiza el estudio), entendiendo que esta es la que está llamada a guiar el desarrollo práctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2013) hace explícita en su preámbulo la importancia de las TIC, considerándolas como uno de los ejes básicos de la reforma. Concretamente, se recoge su potencial como herramienta al servicio del diseño e implementación de los procesos formativos, especialmente ligado a los principios de individualización y atención a la diversidad. Esta idea se materializa en los principios que sustentan el sistema educativo, donde se reconoce la iniciación en las TIC a la misma altura de otras competencias tradicionalmente transversales como la iniciación a la lectura y la escritura o las operaciones básicas de cálculo, siguiendo las directrices de la Comisión Europea (2006).

Es precisamente este reconocimiento de la competencia digital la que permite integrarla de manera transversal en el currículum. De este modo, según la LOMCE, "el uso responsable y ordenado de estas nuevas tecnologías por parte de los alumnos y alumnas debe estar presente

en todo el sistema educativo”, abordando, de este modo, no solo una concepción instrumental de las tecnologías, sino la necesidad de establecer mecanismos para que su utilización se realice de forma segura. Sin embargo, no encontramos referencias explícitas al uso de videojuegos como objetivos o contenidos de la formación de los más jóvenes

Tampoco hay alusiones directas a su utilización como recurso didáctico para el diseño, implementación o evaluación de los procesos formativos, aunque la idea de que se consideren las TIC como una pieza clave para el cambio metodológico abre la puerta a la utilización de diferentes herramientas que nos permitan afrontar, desde otra perspectiva, la educación.

Si analizamos, por otra parte, la normativa que regula directamente los contenidos de las diferentes etapas educativas, encontramos planteamientos diversos. De manera general, el Real Decreto 1630 de 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil, vincula las TIC a las tres áreas de desarrollo de los estudiantes de esta etapa, aunque es en el área de Lenguajes donde se hace de manera más explícita. Concretamente, se expone que las TIC requieren un tratamiento educativo que implica una utilización adecuada (iniciación instrumental de dispositivos como el ordenador) y un uso apropiado (incluyendo una toma de conciencia de una utilización moderada). Por último, es muy relevante, en nuestro caso, la referencia explícita de que se debe promover, en esta etapa, un acercamiento a producciones audiovisuales como los videojuegos.

Algunas de estas ideas son visibles también en el Real Decreto 126 de 2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. En él, se recoge como uno de los objetivos de esta etapa educativa la iniciación en la utilización, para el aprendizaje, de las TIC, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran. De este modo, se pone el foco tanto en el ámbito instrumental de las tecnologías como en el desarrollo de una actitud crítica ante su uso y el conocimiento de las situaciones de riesgo que pueden derivarse.

De manera general, la integración de las TIC en las asignaturas se realiza de un modo instrumental, vinculadas a procesos de búsqueda y tratamiento de información o de producción de materiales (videos o presentaciones). Sin embargo, destaca el caso de las Ciencias Naturales, donde se propone el uso adecuado de las tecnologías como recurso de ocio, el conocimiento de los beneficios y riesgos o el control del tiempo y uso responsable. Estas ideas, aunque no se haga una alusión específica a los videojuegos, nos aproxima a algunos conceptos que se vinculan con su uso, ya que este se produce principalmente para el ocio y se enfatiza la necesidad de que sea controlado y responsable.

Por último, en el Real Decreto 1105 de 2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato, se establece como uno de los objetivos el desarrollo de destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Asimismo, se reconoce la importancia de adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

Si focalizamos nuestra atención sobre la integración de las TIC en las asignaturas, se sigue, en general, la línea transversal y con carácter instrumental. Sin embargo, hay dos asignaturas donde encontramos referencias directas a los videojuegos como contenido de la educación secundaria: por un lado, en la asignatura de Música, se conciben los videojuegos como uno de los medios de comunicación donde la música tiene una importancia relevante y donde es

necesario el desarrollo de la reflexión crítica. Por otro lado, en Valores Éticos se propone el abordaje del problema y el peligro de la tecnoddependencia, identificando los videojuegos como uno de los recursos que pueden generar adicción.

Resulta interesante destacar, en este punto, que más allá de la integración curricular de esta cuestión (los riesgos de adicción e implicaciones del consumo inadecuado de tecnología), es responsabilidad del sistema educativo velar por la orientación personal de los estudiantes y atender a cualquier necesidad específica en esta línea. De ahí, la importancia de que se puedan diseñar e implementar programas formativos sobre el uso adecuado de las TIC (Ruiz-Ariza *et al.*, 2018) o programas de prevención de la adicción a videojuegos basadas en el control de impulsividad como el propuesto por Marco y Chóliz (2017).

En resumen, aunque la normativa analizada recoge varias referencias en relación con las TIC en diversos aspectos, las referencias explícitas hacia los videojuegos son escasas y parcialmente abordadas en el marco de algunas asignaturas. No obstante, podrían identificarse, como hemos visto, algunas cuestiones que podrían vincularse, por un lado, al reconocimiento de las TIC como recurso para el cambio metodológico y, por otro, a la incorporación de la competencia digital como elemento transversal en la formación de los más jóvenes, competencia que integra el desarrollo de actitudes críticas hacia el propio uso de las TIC.

El potencial de los videojuegos como recurso didáctico

En el análisis normativo, hemos observado que una de las directrices era la utilización de las TIC para el cambio metodológico, aunque no se explicitaban los términos en que este debía producirse.

Independientemente de ello, si atendemos a la realidad de las aulas, observamos que cada vez es más numerosa la literatura científica que aporta nuevas experiencias de integración de las tecnologías de un modo diverso en los procesos formativos, bien desde un punto de vista instrumental y puntual, o bien como eje vertebrador de los propios procesos, como en el caso de la metodología en línea (Colomo *et al.*, 2018). Esta realidad de carácter general también es aplicable en los videojuegos, que se han ido incorporando como área de análisis como herramienta didáctica en las diferentes etapas y áreas de conocimiento gracias, en parte, al auge del fenómeno de la gamificación (Dorado y Gewerc, 2017; Peirats *et al.*, 2019).

De este modo, y tomando la idea de que los videojuegos pueden concebirse como “recursos que permiten experiencias vitales de aprendizaje” (Cebrián, 2013), pueden servir como ejemplo las propuestas de Rodríguez y Gutiérrez (2016) sobre su utilización en el área de Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria, la investigación de Conde-Cortabitarte *et al.* (2020) en el área de Educación Física en educación primaria, o la revisión de Vidal *et al.* (2018) sobre su aplicación en usuarios con discapacidad intelectual. Independientemente de la etapa y las características de los usuarios, la utilización de los videojuegos como recurso responde a una serie de beneficios que aporta mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje para los distintos agentes. De este modo, se considera que contribuye que los videojuegos fomentan el desarrollo de la cognición de los usuarios (Ruiz-Ariza *et al.*, 2018).

También, se concibe su carácter lúdico y el establecimiento de recompensas a atraer la atención de los estudiantes, mejorar la interacción social y la autoestima (Vergara *et al.*, 2019). Además, potencia el desarrollo de habilidades motoras y perceptivas, como la imaginación, la comprensión, la memoria, la adquisición de conocimientos de carácter complejo y de resolución de problemas (Albarracín *et al.*, 2019; Connolly *et al.*, 2012; López y Rodríguez, 2016). Es importante destacar que estos beneficios son percibidos por los diferentes agentes del proceso, compartiendo estudiantes y docentes el potencial de los videojuegos para el desarrollo de competencias básicas (Martínez, 2019).

Sin embargo, la implementación de los videojuegos como recurso didáctico también puede conllevar algunas dificultades como la falta de tiempo o de formación del profesorado o las limitaciones que algunos contenidos pueden suponer para el diseño de acciones que permitan su utilización (Gros, 2013). Consideremos que esta cuestión es relevante, puesto que el modo en que el profesorado concibe y utiliza una determinada metodología o recurso tiene implicaciones directas sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Los videojuegos en la formación del profesorado

No podemos dejar de abordar, en este marco teórico, un análisis de la integración de los videojuegos en la formación del profesorado, considerando que constituye una variable básica que puede condicionar su percepción.

En la línea marcada por el análisis normativo previo, las referencias a las TIC, y concretamente a los videojuegos, son realmente escasas.

Concretamente, en la Orden ECI/3854 de 2007, de 27 de diciembre, en la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales conducentes al ejercicio de la profesión de maestro en educación infantil, las alusiones a la formación tecnológica de profesorado se centran en “conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia”. En este sentido, los contenidos en los planes de formación inicial se vinculan especialmente con la televisión como tecnología habitual entre los menores de 0 a 6 años.

Por su parte, la Orden ECI/3857 de 2007, de 27 de diciembre, en la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales conducentes al ejercicio de la profesión de maestro en educación primaria, establece como objetivo “conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural”. En este caso, se resalta la importancia de tener una actitud crítica frente a la información y conocer las implicaciones en la formación cívica.

Por último, la Orden ECI/3858 de 2007, de 27 de diciembre, en la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas expone que el profesorado de esta etapa debe estar en la capacidad de “buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de

enseñanza y aprendizaje". De este modo, se destaca un componente especialmente instrumental de las TIC con el fin último de trasladarla al aula.

Esta falta de explicitación respecto al contenido vinculado con las TIC y con los videojuegos en la formación inicial es una cuestión relevante para la reflexión, pudiendo condicionar, en el marco de nuestro trabajo, la atribución de responsabilidad que los participantes realicen, especialmente, al ámbito escolar.

Todo este análisis teórico y normativo sirve de punto de partida para nuestro trabajo de campo que, como hemos apuntado, confía en la identificación de responsabilidades de los diferentes agentes (en especial, de la familia y la escuela) como generador de una corresponsabilidad en el desarrollo de una actitud crítica ante las tecnologías y, específicamente, ante los videojuegos (González-Fernández *et al.*, 2019).

En esta línea, el objetivo principal de nuestro trabajo es analizar la atribución de responsabilidades que los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria realizan a la familia y la escuela en el uso responsable de los videojuegos. Como objetivo específico, se pretende ver si existen diferencias en esta atribución de responsabilidades en función de variables como sexo, edad, experiencia docente previa o titulación que están cursando los participantes.

Metodología

Enfoque

Este trabajo constituye una investigación de corte cuantitativo donde los datos se recogen a través de un método de encuesta. Esta técnica se fundamenta en la recogida de información mediante unas cuestiones cerradas o semicerradas que se plantean de forma estandarizada a un conjunto de sujetos (muestra), facilitando su cuantificación y tratamiento (López-Roldán y Fachelli, 2015).

La elección de esta metodología permite una generalización de los resultados de la muestra a una población más amplia. Además, el enfoque cuantitativo ofrece un potencial relevante para la exactitud, la medida, la comprobabilidad y la operatividad (Bisquerra, 2004; Pérez *et al.*, 2012). Aunque conocedores de que este tipo de enfoque puede tener limitaciones, consideramos que es el más coherente para el estudio que se propone.

Concretamente, se realiza un trabajo de tipo descriptivo y de finalidad exploratoria (Almerich *et al.*, 2010). Se pretende, por tanto, conocer el fenómeno de estudio (en este caso la atribución de responsabilidades a los dos contextos sobre el uso responsable de videojuegos) tal y como es, sin ningún tipo de manipulación ni control de las variables que se plantean para la recolección de los datos (Orellana *et al.*, 2010).

Participantes

La muestra está compuesta por 367 estudiantes ($N = 367$) de la Universidad Internacional de Valencia. Concretamente, se trata de 116 hombres (31,6 %) y 251 mujeres (68,4 %), con edades comprendidas entre los 19 y los 55 años (media = 29,4), que están cursando tres titulaciones de ámbito educativo: 22 de ellos son estudiantes del Grado en Educación Infantil (6,0 %), 44 de ellos son estudiantes del Grado en Educación Primaria (12,0 %) y 301 son estudiantes del Máster en Formación del Profesorado (82,0 %). Es reseñable, asimismo, que 207 de los participantes cuentan con experiencia docente previa (56,4 %), mientras que 160 de ellos no la tienen (43,6 %).

Instrumentos

Se utiliza un cuestionario de elaboración propia, diseñado *ad hoc* para la investigación y la respectiva recogida de información. El cuestionario ha pasado por una validación de contenido, realizada por varios jueces y se ha realizado un análisis de su fiabilidad, arrojando un alto índice ($\alpha = 0,96$).

El cuestionario se administra de forma electrónica a través de la aplicación *Google Forms*. La utilización de esta herramienta reside en criterios de flexibilidad, capacidad de ajuste a las necesidades de la investigación, ausencia de limitaciones y gratuidad (Abundis, 2016).

El instrumento se compone de dos partes: la primera se orienta a recoger información de carácter sociodemográfico, como el sexo del participante, su edad, la titulación que está cursando o la existencia o no de experiencia docente previa, sirviendo estas variables para el análisis de posibles diferencias. La segunda parte se compone de una batería de siete ítems relativos a la competencia digital (iniciación en la utilización de las tecnologías, desarrollo de la capacidad para obtener información, desarrollo de un espíritu crítico frente a las TIC, información sobre los peligros de las tecnologías, hacer un uso responsable de las redes sociales, hacer un uso adecuado de la televisión y hacer un uso responsable de los videojuegos), sobre la que los participantes deben proporcionar su percepción frente a la atribución de responsabilidades. Para ello, se plantea una escala de cuatro valores: 1) ninguna responsabilidad, 2) poca responsabilidad, 3) bastante responsabilidad, 4) mucha responsabilidad.

Análisis

Como ya se mencionó, y a tenor del tipo de datos que se recogen, se postula como necesario un análisis cuantitativo de la información. Para la realización del tratamiento

estadístico de los datos, se ha utilizado el programa *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versión 20)* y el programa *Microsoft Office Excel 2010*.

A través de estas herramientas, se realizan dos tipos de cálculos: por un lado, el análisis descriptivo de las variables (estadísticos descriptivos y dispersión) y, por otro, el análisis comparativo de medias (Anova) que nos permitirá conocer si existen diferencias significativas en la atribución de responsabilidades en función de las diferentes variables de estudio (sexo, edad, experiencia docente previa y la titulación que están cursando).

Resultados

Es importante reseñar, antes de acometer el análisis de la atribución de responsabilidades al ámbito familiar y escolar sobre el uso responsable de los videojuegos que, de manera general, los participantes atribuyen mayor responsabilidad a la familia que a la escuela en el desarrollo de la competencia digital y de tratamiento de la información (tabla 1).

Tabla 1
Puntuaciones medias por agente y desviación típica

	Familia		Escuela	
	Media	DT	Media	DT
Competencia digital y tratamiento de la información	3,55	0,43	3,23	0,50

Fuente: elaboración propia.

Según estos datos, la muestra opina que, aunque los dos ámbitos tienen bastante responsabilidad en el desarrollo de esta competencia, se considera una cuestión especialmente reseñable en el familiar.

Si focalizamos la atención en los ítems que componen la dimensión, vemos que se atribuye mayor responsabilidad a la escuela en la iniciación en la utilización de las tecnologías (3,49), el desarrollo de la capacidad para obtener información (3,64) y en el desarrollo de un espíritu crítico frente a las TIC (3,56). Sin embargo, al aterrizar sobre cuestiones más concretas en este sentido, los participantes consideran que es, en mayor medida, responsabilidad de la familia la información sobre los peligros de las tecnologías, hacer un uso responsable de las redes sociales, de la televisión y de los videojuegos. Cabe destacar, en relación con este último ítem, que las puntuaciones son bastante dispares en uno y otro agente, siendo la puntuación media de las familias 3,93 (mucho responsabilidad) y 2,49 de la escuela (poca responsabilidad), como puede observarse en la tabla 2.

Tabla 2

Puntuaciones medias por ítem y agente y desviación típica

Ítem	Familia		Escuela	
	Media	DT	Media	DT
Iniciar en la utilización de las tecnologías	2,96	0,69	3,49	0,59
Desarrollar la capacidad para obtener información	2,90	0,72	3,64	0,52
Desarrollar un espíritu crítico frente a las TIC	3,39	0,73	3,56	0,55
Informar sobre los peligros de las tecnologías	3,83	0,44	3,72	0,49
Hacer un uso responsable de las redes sociales	3,90	0,33	3,26	0,76
Hacer un uso adecuado de la televisión	3,94	0,33	2,49	0,80
Hacer un uso responsable de los videojuegos	3,93	0,35	2,45	0,80

Fuente: elaboración propia.

Si analizamos los datos por sexos, y ya centrándonos en el ítem relativo al uso responsable de los videojuegos, las puntuaciones no distan demasiado. Tanto hombres como mujeres atribuyen entre poca responsabilidad a la escuela y mucha responsabilidad a la familia en el desarrollo de esta competencia (tabla 3).

Tabla 3

Atribución de responsabilidades por agente educativo en función del sexo

	Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT
Escuela	2,50	0,79	2,43	0,80
Familia	3,89	0,41	3,94	0,32

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la variable “edad”, los participantes de los diferentes grupos de edad realizan una atribución de responsabilidades similar tanto a la familia como a la escuela. En el caso de la familia, las puntuaciones oscilan entre los 3,87 puntos de los más jóvenes a los 3,97 puntos del grupo de 31 a 35 años. En la atribución de responsabilidades a la escuela, las puntuaciones oscilan entre los 2,39 puntos (31-35 años) y los 2,47 puntos (grupos de 26 a 30 y de 36 a 55 años) (tabla 4).

Tabla 4

Atribución de responsabilidades por agente educativo en función de la edad

	19-25 años		26-30 años		31-35 años		36-55 años	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Familia	3,87	0,49	3,96	0,24	3,97	0,23	3,95	0,29
Escuela	2,46	0,74	2,47	0,83	2,39	0,84	2,47	0,76

Fuente: elaboración propia.

Estos datos reflejan que los más jóvenes atribuyen responsabilidades menores a la familia que los de mayor edad, mientras que no parece haber asociación entre la edad de los participantes y la atribución de responsabilidades a la escuela.

Mayores diferencias encontramos en la responsabilidad que asignan los participantes en función de si cuentan o no con experiencia docente previa. Mientras que la responsabilidad atribuida a la familia es prácticamente idéntica (3,93 frente a 3,92, respectivamente), los participantes sin experiencia atribuyen mayor responsabilidad a la escuela que los que sí la tienen (2,56 frente a 2,31) (tabla 5).

Tabla 5

Atribución de responsabilidades por agente en función de la experiencia docente

	Con experiencia docente		Sin experiencia docente	
	Media	DT	Media	DT
Escuela	2,31	0,69	2,56	0,85
Familia	3,93	0,34	3,92	0,36

Fuente: elaboración propia.

De este modo, tanto los participantes con experiencia como quienes no la tienen atribuyen una responsabilidad muy alta al ámbito familiar sobre el uso responsable de los videojuegos. Mientras, la atribución de responsabilidad a la escuela es más difusa, con diferencias significativas (0,002*) por la mayor atribución de los participantes sin experiencia a este ámbito.

Por último, si analizamos los datos en relación con la titulación que cursan los participantes, los estudiantes del Grado en Educación Primaria otorgan la máxima responsabilidad a la familia (4,00), aunque los del resto de titulaciones puntúan también alto (3,91 en el Grado de Infantil y 3,92 en el Máster de Secundaria). En cuanto a la atribución de responsabilidades a la

escuela, son precisamente los estudiantes del Máster de Secundaria los que le otorgan mayores niveles de responsabilidad que el resto de participantes (tabla 6).

Tabla 6

Atribución de responsabilidades por agente en función de la titulación cursada

	Grado Infantil		Grado Primaria		Máster Secundaria	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Familia	3,91	0,43	4,00	0,00	3,92	0,37
Escuela	2,27	0,69	2,25	0,70	2,49	0,81

Fuente: elaboración propia.

Es destacable, en este sentido, que las puntuaciones relativas a la atribución de responsabilidades a la familia en el uso responsable de videojuegos son bastante similares (destacando, en este caso, la máxima puntuación de los estudiantes del Grado en Educación Primaria). En el caso de la escuela, hay mayor variación entre las titulaciones, siendo los futuros docentes de secundaria quienes puntúan más alto.

Conclusiones

Todos estos análisis nos permiten identificar que se considera, en mayor medida, que el uso responsable de los videojuegos es una cuestión que debe trabajarse en el ámbito familiar. Esta idea puede responder a que el contexto donde se produce el consumo de estas tecnologías es precisamente el hogar, tanto entre semana como durante el fin de semana (Instituto Nacional de Estadística, 2018a).

Es reseñable, asimismo, que las mujeres puntúan más alto que los hombres en la atribución de responsabilidad al ámbito familiar, siendo un reflejo de la tradicional vinculación del sexo femenino a las cuestiones que se desarrollan en el ámbito privado, así como a la institucionalización de la profesión de maestra como extensión del cuidado de la infancia (San Román, 2011). No existen diferencias reseñables en la atribución de responsabilidades en función de la edad, algo curioso si partimos de la idea de que la utilización de las tecnologías, así como la percepción sobre su utilidad y de sus posibles peligros sí son diferentes según esta variable (Instituto Nacional de Estadística, 2018b).

Asimismo, la falta de explicitación normativa —tanto en la LOMCE como en los Reales Decretos que regulan los contenidos de las diferentes etapas, y en las Órdenes que establecen los requisitos para el establecimiento de los planes de formación inicial de los docentes de las

diferentes etapas— puede estar detrás de la poca responsabilidad que se le atribuye al ámbito escolar en esta cuestión.

Esta cuestión es especialmente visible en el caso de la atribución de responsabilidades que realizan los participantes sin experiencia docente, quienes puntúan más alto en la asignación de responsabilidad al ámbito escolar. Esto puede deberse al desconocimiento tanto de la normativa que determina los contenidos curriculares como al conocimiento real del propio ámbito educativo. Es relevante, asimismo, que los estudiantes del Máster de Secundaria atribuyan mayores niveles de responsabilidad a la escuela, algo que puede deberse a la mayor utilización de los videojuegos en esta etapa educativa (Statista, 2020).

El análisis de este fenómeno pone de relevancia, aún más si cabe, la necesidad de que la competencia digital y el uso responsable de videojuegos se conviertan en un elemento más explícito en las diferentes normativas que regulan el sistema educativo. Esto implicaría repensar los planes de formación inicial del profesorado de las diferentes etapas para abordar de un modo más directo la competencia digital del profesorado (Peirats *et al.*, 2018), así como a reforzar la formación permanente en materia digital. Asimismo, implicaría una responsabilidad de las administraciones por integrar manifiestamente contenidos en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, en relación con el desarrollo de la conciencia crítica frente a la utilización de las tecnologías. Y, por último, todo esto carecería de sentido si no se fomentara el establecimiento de mecanismos que contribuyan a la corresponsabilidad de familia y escuela en este sentido, atendiendo no solo a un uso instrumental de las TIC, a la integración natural de los videojuegos en la esfera familiar y a la optimización de los videojuegos como recurso didáctico, sino al desarrollo de una actitud crítica ante ellos (González-Fernández *et al.*, 2019; Labrador *et al.*, 2015; Rodríguez *et al.*, 2018).

Todas estas cuestiones, atendiendo a su necesidad, su importancia y sus consecuencias, pueden constituir futuras líneas de trabajo que ayuden a avanzar en este fenómeno.

Referencias

- Abundis, V. (2016) Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. *Tlatemoani. Revista Académica de Investigación*, 22, 168-186.
- Albarracín, L., Chico, J., Simarro, C. y Valdés-Sánchez, L. (2019). Un taller de experimentación matemática usando un videojuego de estrategia. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2), 85-99.
- Almerich, G., Orellana, N., Suárez, J. M., Aliaga, F. M. y Bo, R. M. (2010). *Iniciación a la investigación educativa para el profesorado de secundaria*. Palmero Ediciones.
- Badia, M. M., Clariana, M., Gotzens, C., Cladellas, R. y Dezcallar, T. (2015). Videojuegos, televisión y rendimiento académico en alumnos de primaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 25-38. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.02>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bringué, X., Sádaba, C. y Sanjurjo, E. (2013). Menores y ocio digital en el siglo XXI. Análisis

- exploratorio de perfiles de usuarios de videojuegos en España. *Bordón*, 65(1), 147-164.
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2014). La familia como contexto de desarrollo y educación. En P. Cánovas y P. Sahuquillo (coords.), *Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas* (pp. 24-38). Tirant Humanidades.
- Cebrián, M. (2013). Juegos digitales para procesos educativos. En J. I. Aguaded y J. Cabero (coords.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (pp. 185-208). Alianza Editorial.
- Colomo, E., Gabarda, V. y Rodríguez, A. (2018). Metodologías didácticas en formación en línea: el caso de la Universidad Internacional de Valencia. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 99-105. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.4963>
- Comisión Europea (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial*, L394. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Conde-activos: una investigación basada en entrevistas a docentes de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(43), 43-52.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T. y Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686.
- Dorado, S. y Gewerc, A. (2017). El profesorado español en la creación de materiales didácticos: los videojuegos educativos. *Digital Education Review*, 31, 176-195. <https://doi.org/10.1344/der.2017.31.176-195>
- González-Fernández, N., Ramírez, A. y Aguaded, I. (2019). Alfabetización mediática en escenarios familiares. Diagnóstico, necesidades y propuesta. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1-13. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a11
- González, M. T., Espada, J. P. y Tejeiro, R. (2017). El uso problemático de videojuegos está relacionado con problemas emocionales en adolescentes. *Adicciones*, 29(3), 180-185.
- Gros, B. (2013). Aplicaciones móviles para la educación. En I. Aguaded y J. Cabero (coord.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (pp. 71-90). Alianza Editorial.
- Instituto Nacional de Estadística (2018a). *Encuesta Nacional de Salud*. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t15/p419/a2011/p03/l0/&file=03150.px&L=0>
- Instituto Nacional de Estadística (2018b). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías*

de información y comunicación en los hogares 2018.

https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=resultados&idp=1254735976608#!tabs-1254736194579

Labrador, F., Requesens, A. y Helguera, M. (2018). *Guía para padres y educadores sobre el uso seguro de internet, móviles y videojuegos*. Fundación Gaudium, Obra Social Caja Madrid y Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Lloret, D., Cabrera, V. y Sanz, Y. (2013). Relaciones entre hábitos de uso de videojuegos, control parental y rendimiento escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3) 237-248. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i3.46>

López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.

López, S. y González, C. (2017). Utilización didáctica dos videoxogos na escola e na familia: posibilidades e recomendacións. *Revista Galega de Educación*, 68, 147-20.

López, S. y Rodríguez, J. (2016). Experiencias didácticas con videojuegos comerciales en las aulas españolas. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33, 1-8.

Marco, C. y Chóliz, M. (2017). Eficacia de las técnicas de control de la impulsividad en la prevención de la adicción a videojuegos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 57-69.

Martínez, J. (2019). Percepciones de estudiantes y profesores acerca de las competencias que desarrollan los videojuegos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(2), 1-21. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.3>

Muros, B., Aragón, Y. y Bustos, A. (2013) La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar*, 40, 31-39.

Orden ECI/3854 de 2007, de 27 de diciembre, en el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales conducentes al ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>

Orden ECI/3857 de 2007, de 27 de diciembre, en el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales conducentes al ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449

Orden ECI de 3858 de 2007, de 27 de diciembre, en el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las

- profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 312. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22450
- Orellana, N., Almerich, G. y Suárez, J. M. (2010). *La investigación en educación social. Reflexiones sobre su práctica*. Palmero Ediciones.
- Peirats, J., Marín, D. y Vidal, M. I. (2019). Bibliometría aplicada a la gamificación como estrategia digital de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(60). <https://doi.org/10.6018/red/60/05>
- Peirats, J., Marín, D., Granados, J. y Morote, D. (2018). Competencia digital en los planes de estudios de universidades públicas españolas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 175-191.
- Pérez, R., Galán, A. y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Prioste, C. (2016). Tecnología, educación e innovación: riesgos y oportunidades. *Journal of Engineering and Technology*, 5(2), 72-81.
- Real Decreto 1630 de 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- Real Decreto 126 de 2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1105 de 2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Ricoy, M. C. y Ameneiros, A. (2016). Preferencias, dedicación y problemáticas generadas por los videojuegos: una perspectiva de género. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1291-1308.
- Rodríguez, M. A. y Gutiérrez, D. (2016). Innovación en el aula de Ciencias Sociales mediante el uso de videojuegos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(2), 181-200.
- Rodríguez, P., Martín, S. y Blanco, J. C. (2018). *Familias enREDadas: los peligros de Internet*. Morata.
- Ruiz-Ariza, A., López-Serrano, S., Suárez-Manzano, S. y Martínez-López, E. (2018). Videojuegos activos y cognición. Propuestas educativas en adolescentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 285-303. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.19799>

- San Román, S. (2011). *Las primeras maestras*. Ariel.
- Statista (2020). *Industria del videojuego en España*. Datos estadísticos. <https://es.statista.com/temas/2851/industria-del-videojuego-en-espana/>
- Vergara, D., Mezquita, J. M. y Gómez, A. I. (2019). Metodología innovadora basada en la gamificación educativa: evaluación tipo test con la herramienta QUIZIZZ. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 363-387. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11232>
- Vidal, M. I., López, M., Marín, D. y Peirats, J. (2018). Revisión y análisis de investigación publicada sobre intervención gamificada en discapacidad intelectual. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 18(2), 274-297.