



La creación de videojuegos y su incidencia en la escritura narrativa en la educación superior

Nora Idaly Obando Londoño

Proyecto de investigación presentado como requisito para optar al título de
Magister en Educación

Director
Cristian Camilo Otálvaro Quintero
Magister en Educación

Línea de Investigación:
Educación y TIC
Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Colombia

2022

Cita	(Obando Londoño, 2022)
Referencia	Obando Londoño, N. (2022). <i>La creación de videojuegos y su incidencia en la escritura narrativa en la educación superior</i> [Trabajo de investigación]. Universidad de Antioquia, Medellín: UdeA.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XIX.

Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías.



Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Agradezco a mi alma máter la Universidad de Antioquia por aportar en mi formación profesional y personal, por concederme la oportunidad de formarme como maestra.

A mi asesor Cristian Otálvaro por guiarme con su conocimiento, sabiduría y paciencia en este proceso de aprendizaje.

A mis estudiantes de la Universidad ECCI, ellos fueron la motivación para continuar enriqueciendo mi profesión.

A mis familiares y amigos por su acompañamiento, especialmente a mi madre, a mi pareja Camilo Quintero, a mis amigas y amigos: Paula Guarín, Andrés Santamaría y Alejandro Arango, por su apoyo incondicional.

A todos mis otros amigos que de alguna manera me ayudaron pero que no alcanzo a nombrar aquí.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
1. Planteamiento del Problema	12
2. Antecedentes de Investigación	19
2.1 Aprendizaje y Videojuegos	20
2.2 Videojuegos en la Educación Superior	22
2.3 Narrativa y Videojuegos	24
2.4 Escritura Narrativa en la Educación Superior	27
3. Justificación	31
4. Objetivos	34
4.1 Objetivo General	34
4.2 Objetivos Específicos	34
5. Perspectiva Teórica	35
5.1 Gamificación y Aprendizaje Colaborativo	35
5.2 Aprendizaje Colaborativo	40
5.2.1 Trabajo Colaborativo Mediado por TIC	42
5.2.2 Trabajo Colaborativo en la Educación Superior	42
5.2.3 Evaluación del Trabajo Colaborativo	43
5.3 Creación de videojuegos	44
5.4 Narrativa Tradicional e Interactiva	55
5.4.1 Narrativa Tradicional	55
5.4.1.1 Los Acontecimientos.	59
5.4.1.2 Los Actores.	60
5.4.1.3 Tiempo.	60
5.4.1.4 Lugar.	61
5.4.1.5 Historia.	61
5.4.2 Narrativa Interactiva	63
5.4.2.1 Historias en los Videojuegos.	66
5.4.2.2 El rol del jugador.	68
5.4.2.3 Personajes.	68
5.4.2.4 Escenas.	69
5.4.2.5 Control de Jugador.	69
5.4.2.6 Configuración de Personajes.	69
5.4.2.7 Ritmo y Tiempo.	69
5.4.2.8 Punto de Vista.	69
5.4.2.9 Conflicto y motivación.	69

5.4.3 La escritura como Proceso de Composición	70
5.4.4 Pensamiento Narrativo	73
5.4.5 La escritura digital multimodal	73
6. Metodología	76
6.1 Grupo de estudiantes participantes	79
6.2 Momentos de la investigación	79
6.2.1 Fase 1. Acercamiento al grupo de estudiantes y diagnóstico escritura narrativa	79
6.2.2 Fase 2. Desarrollo de la propuesta de formación y recolección de información	81
6.2.2.1 Propuesta de formación	81
Tabla 1	82
Tabla 2	83
Tabla 3	83
6.2.2.2 Técnicas e instrumentos para la recolección de información	83
Figura 1	84
6.2.2.2.1 Observación participante.	84
6.2.2.2.2 Grupo focal.	86
6.2.2.2.3 Análisis de contenido.	87
6.2.2.3 Consideraciones éticas	88
6.2.3 Fase 3. Análisis de información: Codificación y categorización de datos.	88
7. Resultados y discusión	90
7.1 Incidencia de la estrategia de formación en los procesos de escritura narrativa	90
7.1.1 Escritura narrativa	92
7.1.1.1 Construcción simbólica entre realidad y ficción.	92
7.1.1.2 Capacidad para organizar una narración fluida alrededor de un argumento central.	94
7.1.1.3 Habilidades cognitivo-lingüísticas (Describir, definir, resumir, explicar).	96
7.1.1.4 Habilidades metacognitivas (planear, autorregular, evaluar).	98
7.2 Experiencia de aprendizaje, creación de videojuegos y trabajo colaborativo	100
7.2.1 Creación de videojuegos	102
7.2.1.1 Aprendizaje y videojuegos.	102
7.2.1.2 Digital Game Based Learning (DGBL).	103
7.2.1.3 Uso de textos multimodales para la enseñanza de la escritura.	105
Figura 2	107
7.2. Aprendizaje colaborativo	107
7.2.1 Juego de roles	110
7.2.2 Consenso y comunicación asertiva	111
7.2.3 Gestión interna de equipo	112
7.3 Variaciones en los procesos de escritura narrativa de los estudiantes	115
7.3.1 Creación y evolución de los personajes	115
Figura 3	116
7.3.2 Interactividad	118

7.3.3 Imaginación y creatividad	120
7.3.4 Motivación a la escritura	122
7.3.5 Aspectos formales de la escritura	126
Figura 4	128
Figura 5	128
8. Recomendaciones	130
8.1 Planeación	130
8.1.1 El taller como estrategia didáctica	130
8.1.2 Integración con el microcurrículo de la clase	130
8.1.3 Organización de las actividades	131
8.1.4 Requerimientos técnicos	131
8.2 Ejecución	131
8.2.1 Aprendizaje colaborativo	131
8.2.2 Rol del docente	132
8.3 Sobre la escritura narrativa en la educación superior	132
8.3.1 Importancia de la trasposición simbólica	132
8.3.2 Gamificación	132
8.3.3 La escritura como proceso de composición	133
9. Conclusiones	134
10. Referencias	138
Anexos	149

Lista de tablas

Tabla 1- Descripción de actividades para el corte uno del semestre	82
Tabla 2- Descripción de actividades para el corte dos del semestre	83
Tabla 3- Descripción de actividades para el corte tres del semestre	83

Lista de figuras

Figura 1- Relación entre técnicas y objetivos de investigación	84
Figura 2- Videojuego Logan's battle: The legacy	107
Figura 3- Construcción de personaje- Guion narrativo Lost Mind	116
Figura 4- Sinopsis guion narrativo Cyberside (primera versión)	128
Figura 5- Sinopsis guion narrativo Cyberside (última versión)	128

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo describir los efectos que genera una estrategia de formación apoyada en la creación de videojuegos sobre los procesos de escritura narrativa de estudiantes de primer semestre del programa Lenguas Modernas de la Universidad ECCI, sede Medellín. El estudio se realizó mediante la investigación cualitativa y el análisis hermenéutico; esta metodología que se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes, permite acceder a la forma como los estudiantes piensan, crean y plasman la narrativa, a partir de las observaciones que se generan en las actividades del Taller formativo: *La máquina de sueños: narrativa interactiva, el mundo de los videojuegos*, en donde son escuchadas las voces del grupo focal (la voz de “ellos”) y, de esta manera, examinar la forma como éstos perciben y experimentan el significado de la escritura narrativa al estar inmersos en dicho proceso formativo. Los resultados señalan que trabajar la escritura narrativa apoyada en la creación de videojuegos incrementa la motivación y la creatividad, ayuda en la comprensión de la realidad, de la cultura y de sí mismos por medio de la trasposición simbólica, fortalece las habilidades cognitivo-lingüísticas, las habilidades metacognitivas, así como el fomento de la comunicación efectiva en contextos específicos, la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo.

Palabras clave: Escritura narrativa, creación de videojuegos, aprendizaje colaborativo, escritura creativa, diseño narrativo para videojuegos, escritura mediada por TIC. escritura narrativa en la educación superior.

Abstract

The purpose of this research is to describe the effects generated by a training strategy based on the creation of video games on the narrative writing processes of first-semester students of the Modern Languages program of the ECCI University, Medellin Campus. The study was carried out through qualitative research and hermeneutical analysis; this methodology, that focuses on understanding the phenomena by exploring them from the perspective of the participants, allows us to access to the way students think, create and shape the narrative, based on the observations that are generated in the activities of the training workshop: *The dream machine: interactive narrative, the world of video games*, where the voices of the focus group (the voice of "them") are heard and, in this way, examine the way they perceive and experience the meaning of narrative writing being immersed in this training process. The results indicate that working on narrative writing supported by the creation of video games increases motivation and creativity, helps in understanding reality, culture and themselves through symbolic transposition, strengthens cognitive-linguistic skills, metacognitive skills, as well as the promotion of effective communication in specific contexts, interdisciplinarity and collaborative work.

Keywords: Narrative writing, videogame creation, collaborative learning, creative writing, narrative design for video games, Narrative writing mediated by information and communication technologies, narrative writing in higher education.

Introducción

Esta investigación surge desde la experiencia docente en primeros semestres de la Universidad ECCI, sede Medellín, Colombia, en las clases asociadas a lenguaje y redacción se notó que al evaluar las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes la mayoría se encontraban en el nivel literal de lectura, pues se les dificultaba identificar información implícita y establecer relaciones de significado dentro de un texto. Con relación a la escritura, presentaban dificultades para realizar un texto con un hilo conductor de sentido, componer un texto con ideas propias, conectar las ideas de una manera lógica, usar los signos de puntuación de forma adecuada, además es constante la reiteración innecesaria de ideas, la redundancia con algunas palabras y conectores.

Sin embargo, este problema no es una situación particular de esta universidad, puesto que en las universidades colombianas se ha observado, en términos generales, un bajo rendimiento en los procesos de lectura y escritura; debido a esto, se ha hecho necesario la implementación de cursos que ayuden a remediar esta falencia y preparen a los estudiantes para la vida universitaria. En este sentido, González y Vega (2012) plantean que los estudiantes ingresan a la universidad con precarias habilidades de lectura y escritura, bajos niveles en la capacidad analítica, expresiva y argumentativa, lo cual afecta el rendimiento académico. Además, en la mayoría de los casos los docentes proponen la actividad de la escritura como la entrega de un producto terminado, al cual no se le hace acompañamiento y corrección en las diferentes fases del proceso de escritura, las cuales según Cassany (1989) son: planeación de la escritura, escritura, revisión y corrección; así, los estudiantes manifiestan no reconocer en la escritura una herramienta importante para la estructuración del pensamiento y el desarrollo del pensamiento crítico.

Ahora bien, el tipo de escritura que se utiliza mayormente en la universidad es la expositiva y argumentativa, sin embargo, actualmente, los textos narrativos en diferentes medios y formatos se han involucrado en la vida de la mayoría de los individuos. La literatura, la televisión, el cine, los videojuegos hacen parte íntegra de la cotidianidad de las personas. No solo con la escritura académica se desarrollan competencias interpretativas y argumentativas, la escritura narrativa tiene un valor intelectual alto, puesto que la narración sumerge al lector-escritor en sistemas simbólicos, si podemos narrativizar una acción es porque ya la hemos organizado en palabras, trama, acciones, secuencias, tomado esto como signos, normas y reglas Ricoeur (1984).

Es importante resolver las dificultades que presentan los estudiantes de recién ingreso a la universidad en relación con la lectura y la escritura, pues estas habilidades comunicativas son procesos que permiten el acceso y la construcción del conocimiento, al mismo tiempo desarrollan la capacidad crítica y argumentativa. Por otro lado, se hace necesario no solo mejorar la capacidad argumentativa, crítica y simbólica de los estudiantes sino también aspectos formales de la escritura como lo son la gramática y la sintaxis, las estructuras de los textos, elementos discursivos del lenguaje según las tipologías textuales, también la imaginación y la creatividad.

Adicionalmente, atendiendo a lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2009) se sugiere también reformular las características de la producción e intercambio de mensajes teniendo en cuenta las nuevas formas de escritura y lectura mediadas por TIC y la relación del texto con otros medios de expresión.

A partir de la observación de estas dificultades y necesidades surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los efectos que se pueden generar en los procesos de escritura narrativa de los estudiantes del programa Lenguas modernas de la Universidad ECCI, sede Medellín por medio de la creación de videojuegos?

En este sentido, los objetivos de investigación se centraron en describir las características y variaciones en los procesos de escritura narrativa de los estudiantes a partir de trabajo realizado en la estrategia de formación Taller *La máquina de sueños: narrativa interactiva, el mundo de los videojuegos*, así como el análisis de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en las actividades de creación de videojuegos.

1. Planteamiento del Problema

Como docente de áreas relacionadas con la lectura y la escritura en la educación superior he podido notar cómo los estudiantes ingresan al contexto universitario con falencias en estas habilidades comunicativas; un ejemplo de lo anterior se puede reflejar en el curso Lengua materna (primer semestre) del programa Lenguas modernas de la Universidad Escuela Colombiana de Carreras Intermedias (ECCI), ubicada en el municipio de Medellín, en el Departamento de Antioquia, Colombia. En dicho espacio, en el contexto de mi práctica docente, para iniciar cada curso, como estrategia didáctica realicé diagnósticos de comprensión lectora y de escritura, en los cuales he logrado evidenciar problemas de comprensión de lectura en un nivel literal, con dificultades para lograr los niveles inferencial y crítico. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) en los Lineamientos curriculares de lenguaje, presenta tres niveles de comprensión lectora de la siguiente manera:

1. **Nivel literal:** Se subdivide en dos niveles, uno básico donde el lector transcribe lo que lee, es decir, reconoce palabras y oraciones, con sus correspondientes significados denotativos. Y un nivel de parafraseo, donde el lector usa palabras semejantes a las del texto leído que le ayudan a retener el sentido del texto.
2. **Nivel inferencial:** El lector establece relaciones y asociaciones entre los significados, infiere lo implícito en el texto, lo cual conduce a relaciones de causa-efecto, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc.
3. **Nivel crítico-intertextual:** En este nivel el lector está en capacidad de emitir juicios sobre lo leído, argumenta, realiza relaciones entre diferentes textos y autores, reconoce la intención del autor, es capaz de analizar la estructura y tipología textual.

En cuanto a la escritura, se ha podido observar que los estudiantes muestran falencias de orden gramatical, desde el uso correcto de la ortografía, signos de puntuación, de orden textual, hasta la cohesión, coherencia y argumentación. El Ministerio de Educación Nacional evalúa la competencia textual referida a los mecanismos que garantizan la coherencia y la cohesión, a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Competencias definidas desde los Lineamientos curriculares de lenguaje como: “potencialidades y/o capacidades y se definen en términos de las capacidades con que un sujeto cuenta para ...” (MEN, 1998, p. 17).

Según lo anterior, la competencia textual está asociada también con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas (significados) de los enunciados, uso de conectores lógicos y, con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas diferentes tipos de textos; además, se reconocen las categorías básicas para el análisis y producción de textos que están fundamentadas en la semántica, donde

se trabaja la coherencia lineal y cohesión, entendida esta última como la ilación de secuencias de oraciones, a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos; desde la sintaxis, con el esquema lógico de organización del texto y partes que componen los diferentes tipos de textos así como el léxico, con el uso coherente de palabras y sus significados en contextos diversos (MEN, 1998).

Al evaluar las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes, se puede notar cómo la mayoría se encuentran en el nivel literal de lectura, pues se les dificulta identificar información implícita y establecer relaciones de significado dentro de un texto. Con relación a la escritura, presentan dificultades para componer un texto con ideas propias, realizar un texto con un hilo conductor de sentido, conectar las ideas de una manera lógica, usar los signos de puntuación de forma adecuada, además es constante la reiteración innecesaria de ideas, la redundancia con algunas palabras y conectores.

Sin embargo, este problema no es una situación particular de esta universidad, puesto que en las universidades colombianas se ha observado, en términos generales, un bajo rendimiento en los procesos de lectura y escritura; debido a esto, se ha hecho necesario la implementación de cursos que ayuden a remediar esta falencia y preparen a los estudiantes para la vida universitaria. En este sentido, en una investigación realizada por las licenciadas en filología y magíster en educación, González y Vega (2012) hacen un recorrido histórico sobre la preocupación e implementación de cursos que mejoren los procesos de lectura y escritura de los estudiantes universitarios. En el estudio se plantea que los estudiantes ingresan a la universidad con precarias habilidades de lectura y escritura, bajos niveles en la capacidad analítica, expresiva y argumentativa, lo cual afecta el rendimiento académico. Para argumentar esto, las autoras mencionan estudios realizados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en donde se plantea que: “Los universitarios no saben leer ni escribir, dificultades que se observan en la mala redacción y en la poca capacidad de análisis y comprensión de lectura. Además, presentan fallas en la construcción, argumentación, descripción y síntesis de textos” (p. 198).

A pesar de que desde el año 2005 la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES) en Colombia ha venido adelantando procesos de mejoramiento, promoviendo el diálogo y la cooperación interinstitucional con el fin de fortalecer acciones e iniciativas encaminadas a fundamentar y desarrollar los procesos de lectura y escritura en la formación superior, aún se obtienen niveles bajos en las pruebas masivas de lectura y se escuchan quejas de los docentes universitarios sobre las limitadas habilidades en los procesos de escritura.

Según González et al. (2015), se ha encontrado que en los últimos grados de la educación media los docentes sí desarrollan procesos de escritura con los estudiantes, centrados en aspectos formales de la escritura, tales como la ortografía y la redacción, y dejan de lado la importancia de trabajar la creatividad, la argumentación y el pensamiento crítico. También se encontró, según las entrevistas a los estudiantes, que en la mayoría de los casos los docentes proponen la actividad de la escritura como la entrega de un producto terminado, al cual no se le hace acompañamiento y corrección en las diferentes fases del proceso de escritura, las cuales según Cassany (1989) son: planeación de la escritura, escritura, revisión y corrección; así, los estudiantes manifiestan no reconocer en la escritura una herramienta importante para la estructuración del pensamiento y el desarrollo del pensamiento crítico, ven esta actividad como “escribir por escribir”. En este caso la escritura se reduce a la presentación de un producto final y en muchas ocasiones solo para dar cumplimiento a una evaluación de algún contenido o tema. Como lo plantea González et al. (2015):

Según lo informado por algunos estudiantes de la muestra, esto es lo que viene sucediendo en la secundaria, no se sabe para qué se escribe ni a quién, ni para qué sirve, por ello los resultados en muchos casos son nefastos en la educación superior: los jóvenes, como se dijo, no llegan o si llegan a la universidad no logran finalizar sus estudios profesionales, porque no obtienen las competencias para vivir en ese nuevo espacio académico. (p.146)

A partir de lo expuesto hasta aquí, se logra inferir que los procesos para desarrollar las habilidades de lectura y escritura llevados a cabo en el bachillerato pueden influir en la vida académica universitaria, pues estas hacen parte de las actividades constantes que se realizan allí, son procesos importantes para desarrollar la capacidad de análisis, crítica y argumentación, de ahí que desde la educación media exista la necesidad de trabajar adecuadamente estos procesos.

En textos escritos por estudiantes del programa Lenguas modernas de la universidad ECCI, se pueden observar dificultades para escribir de manera coherente, con mal uso de los signos de puntuación, problemas para identificar cuándo una palabra lleva tilde o no, mal uso de los conectores lógicos, poca capacidad de argumentación y crítica, dificultad para hilar ideas de manera fluida. Para ilustrar esta situación se agregan dos fragmentos de escritos realizados por estudiantes; en este ejercicio se pretendía realizar una reseña crítica sobre la película *El discurso del Rey*, del director Tom Hooper (2010).

Fragmento 1:

(...) Antiguamente los hombres que nacían para ser reyes. Casi no le daban la atención necesaria a sus hijos por las obligaciones de la realeza ante esto, si se les avisabas de alguna falta de ellos enseguida era castigados, de manera que Bertie, desde niño sufrió de bullying en su familia y nana, creció con baja moral ya que nadie estaba pendiente de él en cuanto a lo emocional, lo cual generó un trastorno de fluidez de su lenguaje.

Fragmento 2:

(...) La historia de la película es narrada visualmente a través del escritor David Seidler. En la película podemos ver imágenes de micrófonos en una sala de grabación. Donde el rey está afuera esperando ser llamado. Está rodeado de hombre y su esposa al lado, es llamado a iniciar el discurso, se puso demasiado nervioso.

Como se puede observar en el fragmento 1, el estudiante utiliza de manera errónea los signos de puntuación, hay exceso de puntos seguidos, impidiendo que el texto tenga mayor fluidez al exponer las ideas. En el fragmento 2 se pueden ver palabras mal escritas, en algunos apartados del texto no hay comas o separa oraciones de forma innecesaria, no conecta de forma coherente las ideas por lo tanto no se entiende.

Ahora bien, el tipo de escritura que se utiliza mayormente en la universidad es la expositiva y argumentativa, ya que estos tipos de texto se usan como medio para afianzar, debatir o divulgar el conocimiento y a través de estos se expresa la construcción de conocimientos de las diferentes disciplinas o áreas especializadas del saber (Carlino, 2008). Así mismo, en la universidad se espera que se desarrolle la competencia comunicativa a través de la lectura, la escritura y la oralidad que son transversales, pues a partir de estas se adquiere el conocimiento en cualquier área del saber, también son competencias para la vida, ya que permiten la autorregulación del proceso de aprendizaje, posibilitan las relaciones interpersonales y sociales, además la formación de estas competencias deben contribuir a “ampliar el contacto con otro tipo de géneros, textos y formas de hablar y de escribir que resultan indispensables para la comprensión de sí mismos y de formas diferentes de pensar y de sentir en el mundo contemporáneo” (MEN, 2009, p.8).

En consonancia con lo anterior, surge aquí la pregunta ¿para qué trabajar la escritura narrativa en la educación superior? Pues bien, es innegable que los seres humanos permanecemos inmersos en vivencias narrativas, nuestra historia como humanidad está hecha de narraciones, somos conscientes de nuestros pensamientos y actos convirtiéndolos en narraciones, se da aquí una transposición simbólica de la realidad (Ricoeur, 1984).

Actualmente, los textos narrativos en diferentes medios y formatos se han involucrado en la vida de la mayoría de los individuos. La literatura, la televisión, el cine, los videojuegos hacen parte íntegra de la cotidianidad de las personas. Las narraciones, al vivenciarlas como espectadores o como actores nos hacen más humanos porque nos llevan a deconstruirnos a través de personajes y acciones, nos ayudan a reflexionar sobre los diferentes acontecimientos, formas de vida, maneras de pensar y sentir; de esta manera nos hacen seres críticos de nuestra realidad, nos ayudan a ser creativos, a plantear soluciones simuladas a problemas reales, a crear otros mundos y a recrear el propio, tal es la mediación simbólica de la narración que nos hace trasponer la realidad e interpretarla en una acción simbólica: la narración (Ricoeur, 1984).

En los cursos Lengua materna, y Lenguaje y redacción, se trabajan diferentes tipologías textuales, tales como: el texto narrativo, expositivo y argumentativo; los estudiantes escriben informes, reseñas, ensayos y cuentos, también conformamos un grupo de escritura creativa en donde se exploran diferentes géneros literarios. En el ámbito universitario la escritura narrativa muchas veces ha sido relegada a un segundo plano, excepto en programas que tengan que ver con literatura, periodismo o comunicación audiovisual, pues se considera que se debe formar en habilidades y competencias acordes a los requerimientos profesionales y laborales. Pérez y Rodríguez (2013), investigadores en el grupo *Pedagogías de la Lectura y la Escritura* de la Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, realizaron una investigación en 17 universidades colombianas de diferentes regiones del país con el fin de caracterizar las prácticas de lectura y escritura dominantes en las universidades, desde las encuestas realizadas a 3.715 estudiantes se preguntó ¿qué es lo que más escriben en la universidad? Se obtuvo como respuesta:

Apuntes de clase (91,50%), resúmenes (82,90%), ensayos (78,03%) e informes (71,69%), Si bien en esta tendencia aparecieron los ensayos, informes y resúmenes como textos que se escriben frecuentemente, al preguntar las razones por las que esos textos se escriben, los resultados indican que se trata predominantemente de escribir para la evaluación. (Pérez y Rodríguez, 2013, p. 151)

Como se muestra en esa investigación, la escritura narrativa representa un bajo porcentaje de práctica en los cursos de lectura y escritura en la universidad, los textos narrativos o literarios representan sólo un 7,37%.

No solo con la escritura académica se desarrollan competencias interpretativas y argumentativas, la escritura narrativa tiene un valor intelectual alto, puesto que la narración sumerge al lector-escritor en sistemas simbólicos, si podemos narrativizar una acción es porque ya la hemos organizado en palabras, trama, acciones, secuencias, tomado esto como signos, normas y reglas. Ricoeur (1984), en su obra *Tiempo y narración*, habla de esta mediación

simbólica que se da desde la narración, la cual nos lleva a una deducción trascendental, pues es detectora de la realidad humana, además se puede dar una transformación cualitativa de la conciencia, en cuanto a que el símbolo nos interpela y nos hace comprender nuestra relación con el ser; el autor deduce entonces que el simbolismo es un vehículo de comprensión, de igual manera, al escribir textos narrativos se puede trabajar en aspectos de orden estructural y gramatical, como los son la puntuación, la ortografía, la cohesión y la coherencia.

Por otro lado, también se evidencia el problema de la motivación en las clases de lengua materna, y lenguaje y redacción, se nota cierta apatía por parte de los estudiantes hacia la escritura; además, la conciben como algo difícil. Esto se pudo evidenciar en ejercicios de escritura realizados durante las clases, algunos estudiantes no se esmeraban por construir un texto coherente y les costaba escribir un texto con una extensión de más de tres párrafos, al conversar con ellos y preguntarles qué pensaban sobre la escritura, expresaron que para ellos es bastante difícil, no solo desde el aspecto gramatical sino también al intentar construir párrafos con sentido lógico, relacionar significados y manejar los discursos según el contexto y la estructura que se requiere en diferentes tipos de textos, consideraron que al no tener una cultura lectora amplia no poseían las herramientas necesarias para escribir adecuadamente y argumentaron que desde el bachillerato no se trabajó lo suficiente estas habilidades comunicativas.

La baja motivación hacia la escritura se vio reflejada en algunas clases de redacción donde los estudiantes atendían más a sus teléfonos móviles que a los ejercicios propuestos, particularmente ocurrió una situación desde la cual surge la idea de este proyecto de investigación: estábamos realizando un ejercicio de escritura, en cierto momento observé lo que hacían y al menos la mitad del grupo se encontraba absorta en sus teléfonos móviles, fui hacia ellos no con intención de censurarlos, solo de conocer aquello que con tanta insistencia les robaba la atención. Me contaron que se trataba de un videojuego para celulares llamado *Mobille Legends*, el cual es un juego multijugador en línea (conectado a internet), donde cinco jugadores hacen equipo para enfrentarse a otros cinco jugadores.

Este tipo de juego se denomina MOBA (Multiplayer Online Battle Arena); cada jugador debe elegir un héroe que tiene una historia o lore (historia del personaje, trasfondo filosófico y narrativo), cada héroe tiene un perfil que va desde el luchador, tanque, mago, apoyo, jungla, y de acuerdo a sus virtudes o debilidades de clase cumplirá con una misión en un mapa donde hay tres carriles, cada carril cuenta con tres torretas que los jugadores deberán defender y a su vez atacar las del enemigo para poder llegar a su base.

Es así como me enteré de que los estudiantes tienen que consultar información escrita dada por el juego, aprender los controles por medio de sus tutoriales logrando una base didáctica para enseñarles a jugar y moverse en el mundo que les ofrecen los desarrolladores de juegos de manera interactiva, donde no solo se enseña, sino que se motiva a seguir mejorando y puliendo habilidades; en pocas palabras, es una información bastante extensa la que los jugadores deben memorizar para poder jugar.

Como se puede observar, los estudiantes están en constante interacción con videojuegos y a su vez con narraciones, por lo cual cabe preguntarse: ¿cómo captar la atención de los estudiantes hacia procesos y actividades educativas que parecen aburridas para ellos pero que implícitamente están usando en su vida cotidiana, como lo es la lectura y la escritura por medio de los medios sociales, la televisión, el cine y los videojuegos?, ¿cómo los videojuegos y la escritura narrativa se ponen al servicio de la educación superior para desarrollar habilidades de lectura y escritura?

Reflexionando sobre lo anterior, se hace importante que desde la educación media y superior se aborden nuevas formas de entender el mundo y producir nuevos lenguajes (la implementación de las TIC, las nuevas formas de narración en diferentes formatos) que les permitan avanzar en la escritura y la lectura. Es necesario incorporar cambios en las estrategias de enseñanza de la lectura y escritura integrando prácticas actuales de los estudiantes para motivar y generar aprendizajes significativos.

Según todo lo planteado en este apartado surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los efectos que se pueden generar en los procesos de escritura narrativa de los estudiantes del programa Lenguas modernas de la Universidad ECCI, sede Medellín por medio de la creación de videojuegos?

2. Antecedentes de Investigación

En este apartado se presentan una serie de investigaciones en el campo de la educación en general y la educación superior relacionadas con los videojuegos y el aprendizaje, también se abordan estudios que tienen como objeto de estudio la narrativa en videojuegos. Para la búsqueda de los antecedentes se usaron algunos descriptores que orientaron la revisión bibliográfica, tales como:

En *español*: videojuegos, juegos digitales, aprendizaje a través del juego, gamificación, escritura narrativa y videojuegos, videojuegos en la educación superior.

En *inglés*: gamification, digital game based learning, videogames, digital games, storytelling games, interactive storytelling.

Una vez establecidos los descriptores de búsqueda, se agregan los criterios de inclusión y exclusión para la revisión de antecedentes. Los criterios de inclusión fueron estudios publicados entre 2012 y 2022 artículos derivados de investigaciones, tesis de grado en maestría, doctorado y estudios realizados en campos como la pedagogía, la comunicación, programación y ciencias de la computación; los criterios de exclusión fueron publicaciones con fechas anteriores al 2012, reseñas de libros, artículos de reflexión, boletines informativos, o cualquier otro texto que no fuera derivado de investigación.

Luego se realizó la búsqueda bibliográfica en una selección de bases de datos indexadas: Dialnet, EBSCO, Doaj, Scencedirect. Como resultados, se encontró que hay una mayor predominancia de investigaciones desde el campo de la educación interesadas por la reflexión de los videojuegos educativos y comerciales en estudiantes de primaria y bachillerato desde la perspectiva de los jugadores, al buscar estudios relacionados con población de educación superior se encuentran pocos resultados, y los que han sido publicados están relacionados con el campo de la ingeniería de sistemas, los negocios internacionales y el aprendizaje de idiomas; además, en el campo de la pedagogía existen pocos estudios orientados a la creación de videojuegos como herramienta didáctica.

Después, se filtraron los resultados utilizando los criterios de inclusión y exclusión, y se procedió con una lectura de título, resumen, introducción y resultados, también se tuvo en cuenta el índice en tesis de maestría y doctorado, la intención fue identificar aquellos artículos que mantenían mayor relación con los intereses de la búsqueda.

Finalmente, se hizo lectura completa de los resultados de búsqueda que pasaron los filtros aplicados, en total fueron 16 artículos que se describen a continuación, organizados en cuatro subtítulos: Aprendizaje y videojuegos, videojuegos en la Educación Superior, Narrativa y videojuegos, Escritura narrativa en la Educación Superior.

2.1 Aprendizaje y Videojuegos

Una de las investigaciones a tener en cuenta en este apartado fue realizada por Revuelta y Guerra (2012), quienes se preguntan desde la perspectiva de los videojugadores: ¿Qué aprendo con videojuegos? En el estudio reflexionan sobre la utilidad didáctica de los videojuegos comerciales en la educación, indagando por medio de una encuesta a 115 sujetos videojugadores ¿Qué aprenden con videojuegos? Además, se realizó un cuestionario donde se tiene en cuenta la opinión de ellos sobre la inclusión de los videojuegos en el aula. Para los resultados se obtuvo una lista de aprendizajes desde la experiencia lúdica de los encuestados y se concluyó que los videojuegos en el aula pueden generar procesos educativos favorecedores de aprendizajes tales como: adquisición de habilidades y/o destrezas para la resolución de problemas, socialización y cooperación, aumento de la concentración, simulación de situaciones, mejora en la toma de decisiones, autocontrol, habilidades psicomotrices, gestión de recursos, aprendizaje de contenidos multidisciplinarios, valores morales y sociales, mejora del razonamiento deductivo, aumento de la creatividad y la imaginación, entre otros. También se indagó por los géneros de preferencia de los videojugadores, entre estos se encuentran los videojuegos de aventura, estrategia, rol, deportivos y simulación.

Resultados similares se encuentran en la investigación documental realizada por Roncancio et al., (2017) en la Universidad de la Amazonía (Colombia), donde analizaron el uso de los videojuegos en la educación y en diversas experiencias de enseñanza aprendizaje. Como resultado encontraron que los videojuegos pueden ser utilizados como mecanismos didácticos que ayuden al fomento de la creatividad, a la resolución de problemas de aprendizaje y al mejoramiento de las habilidades motoras y cognitivas. También argumentan que los jóvenes con experiencia en videojuegos pueden mejorar sus capacidades motoras, visuales y espaciales; además, en pruebas que evalúan el pensamiento crítico los jugadores han obtenido mejor rendimiento que los no jugadores.

Los géneros de videojuegos donde se observa gran desarrollo narrativo son los de aventura y rol. En la investigación de Revuelta y Guerra (2012) se evidenció preferencia entre los jugadores por estos géneros, lo cual se tuvo en cuenta como un factor de motivación para trabajar la escritura narrativa con los estudiantes de la Universidad ECCI. Otro factor importante es el trabajo en equipo, frente a esto se concluyó que los videojugadores argumentaron que pueden obtener aprendizajes relacionados con la gestión del proceso de aprendizaje (meta-aprendizaje), desde la motivación hasta la toma de decisiones y trabajo en equipo.

Otra investigación que sirvió de guía para el presente trabajo fue la realizada por el magíster en educación, Vargas (2015), titulada *La creación de videojuegos en ciencias naturales y la competencia para resolver problemas. Un estudio exploratorio en los primeros grados de educación básica secundaria*. Su propósito se centró en el diseño y exploración de una secuencia didáctica asociada con la competencia para resolver problemas, la cual se basó en la creación de videojuegos por parte de los estudiantes para apoyar procesos formativos en relación a esta competencia. La metodología se aplicó bajo el enfoque de investigación mixta. En los resultados se evidenció que los videojuegos realizados por los estudiantes contienen los indicadores relacionados a la competencia para resolver problemas tales como: identificación de problema, procedimiento lógico para identificar causas de los problemas, exposición de alternativas de solución y ejecución de las mismas. Se concluyó que integrar la creación de videojuegos al currículo podría desarrollar también otras habilidades relacionadas con la competencia para resolver problemas como el pensamiento creativo y analítico.

En este sentido, esta investigación se constituyó como una guía teórica y metodológica para el presente estudio, pues para conocer los efectos que se pueden dar en la escritura narrativa de los estudiantes a partir de la creación de videojuegos fue necesario analizar el rol del estudiante como creador de videojuegos, describir las habilidades que allí se desarrollan y evaluar aspectos de la escritura narrativa en los juegos creados.

Díaz (2018), en su investigación se pregunta si los videojuegos potencian estrategias para un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje, el propósito es llevar a la práctica el uso educativo de los videojuegos, reflexionando sobre sus consecuencias. La metodología empleada partió del enfoque cualitativo, su diseño metodológico se inscribe en la investigación acción, se basó en jugar videojuegos con estudiantes de bachillerato, sobre todo enfocados a los del género rol por sus contenidos, narración, jugabilidad, comunicación y participación. Se realizaron entrevistas y conversatorios con los participantes con el fin de conocer los aprendizajes obtenidos y las opiniones sobre el proceso.

Como resultados se identificó que: la motivación se vio favorecida al utilizar elementos lúdicos en las aulas de clase como los juegos de rol, la creación de personajes y por supuesto los videojuegos; la creatividad fue otra de las habilidades que desarrollaron al crear personajes, acciones y narraciones; y se fomentó la lectura y la escritura relacionando obras literarias con juegos y videojuegos. El trabajo colaborativo se incrementó y la construcción de significados en ámbitos concretos.

En el contexto de los estudios presentados hasta el momento, para aplicar elementos de los juegos y videojuegos en el aula, los docentes deben acercarse a sus estudiantes, conocer sus

gustos, sus experiencias con los juegos y desde allí diseñar las actividades, estar en constante observación y reflexión, hacer partícipe del diseño y las estrategias a los estudiantes para que se involucren y se dé un aprendizaje comprometido; el rol del docente es de mediador y se recomienda que también juegue con los alumnos no sólo para comprender mejor los juegos sino también las relaciones que desde allí surgen.

2.2 Videojuegos en la Educación Superior

En la búsqueda de investigaciones relacionadas con los videojuegos en la educación superior se encontró que principalmente el uso de los videojuegos como herramienta didáctica en la educación superior se orienta desde áreas del conocimiento como la ingeniería de sistemas, la enseñanza de idiomas y los negocios internacionales. Al buscar sobre el uso y/o creación de videojuegos en la educación superior como herramienta didáctica para desarrollar procesos de escritura se puede notar como la mayoría de las investigaciones se enfocan en la escritura académica, y las que se orientan a la escritura narrativa parten desde el diseño de software. A partir de estos hallazgos, se puede decir que la presente investigación puede tener un carácter novedoso en el sentido en que pretende trabajar la escritura narrativa, además que incluye los videojuegos como herramienta didáctica en la educación superior, ya que se ha podido notar que la mayoría de las investigaciones sobre videojuegos relacionados al campo de la educación se enfocan en primaria y bachillerato.

En una investigación realizada por Ponce y Alarcón (2019) en la Universidad Autónoma de Puebla (México), titulada *Entornos virtuales para la escritura académica. Un modelo en Minecraft*, se analizan las posibilidades que un entorno virtual mediante un videojuego comercial presenta para la escritura y la publicación académica en el marco de la formación universitaria. La intención fue conocer la afinidad y la adaptabilidad expresada por los estudiantes en la realización de un ejercicio de escritura colectiva dentro del videojuego, para ello se tomó una muestra de 28 estudiantes de licenciatura y se recolectaron datos a través de preguntas abiertas, bitácoras y registros en el sistema. La intervención consistió en modificar el entorno del juego *Minecraft* a partir de un ensayo que escribieron los estudiantes. Dentro del juego existe una opción para encontrar un libro, allí se publicaron los resúmenes de los ensayos, cada estudiante debía leer el de otro compañero y hacerle comentarios; cabe aclarar que la investigación apuntó a valorar la experiencia social de escritura dentro del entorno virtual y no a evaluar la calidad de los escritos. Los resultados resaltan la pertinencia del uso de videojuegos adaptados como plataformas para la escritura académica en el marco de la formación disciplinar universitaria.

De esta investigación es interesante el uso que se le da al videojuego en la educación superior con relación a la escritura académica, aunque no habla de creación de videojuegos o escritura narrativa aporta al componente del aprendizaje colaborativo y trabajo en equipo.

Por su parte, Schultz (2017) realizó un trabajo de investigación titulado *Game-based Pedagogy in the Writing Classroom*, en este se analiza la utilización de juegos digitales como herramienta didáctica para las clases de escritura de estudiantes universitarios de comunicación en el área de composición escrita y retórica de la comunicación de medios digitales. Se encontró que muy pocos profesores usan la pedagogía basada en juegos digitales (En inglés: Digital Game Based Learning) en sus clases de escritura, debido a que no existen recursos didácticos directos para enseñar a escribir con juegos y a que algunos docentes no conocen los juegos, por lo tanto piensan que es complicado integrarlos a las clases de escritura; además, la mayoría de las investigaciones sobre el uso de videojuegos para enseñar a escribir se basan en estudios de casos en el aula, que no brindan una perspectiva amplia sobre las prácticas basadas en DGBL (Digital Game Based Learning), y si bien se han publicado algunos artículos de revisión que brindan perspectivas más amplias, no exploran completamente las actuales tendencias pedagógicas emergentes.

La metodología se basó en realizar entrevistas a profesores con el fin de conocer cómo usan los videojuegos para enseñar a escribir y cuáles fueron sus razones para hacerlo. Como resultados se obtuvo que los profesores de escritura utilizaban el DGBL para ayudar a los estudiantes a analizar retóricamente las posibilidades procedimentales y multimodales de la escritura aplicada en los juegos, también usaban juegos digitales para ilustrar de forma concreta teorías sobre el diseño de nuevos medios y formatos digitales, como una manera de ilustrar cómo circulan los paratextos (aquellos postulados o expresiones que complementan el contenido principal de un texto, en el ámbito digital, imágenes, colores, objetos) y los documentos de diseño de juegos dentro de sus comunidades de discurso. Finalmente, junto con la reflexión, los profesores utilizaron juegos para fomentar el pensamiento crítico y la transferencia sobre la escritura, es decir, cómo se aplica en diferentes contextos y formatos.

Aunque esta investigación aborda la enseñanza de la escritura a través de la creación y análisis de juegos digitales en el campo de la comunicación, tiene cercanía con el objetivo de investigación del presente estudio, ya que habla de la composición en la escritura para medios digitales y muestra algunos ejemplos sobre cómo trabajar la escritura con videojuegos. En el mundo actual los docentes de escritura deben comprender que los medios de comunicación están en diferentes plataformas y formatos, por lo que deben capacitar a sus estudiantes no solo en producir diferentes tipos de textos sino también en el análisis semiótico y crítico de estos.

Así, esta investigación se constituye como aporte para justificar la importancia de realizar los talleres apoyados en la creación de videojuegos para determinar la incidencia en los procesos de escritura narrativa de los estudiantes y de esta manera poder dejar una guía para docentes de escritura.

Otra investigación relacionada con la anterior es la realizada por Colby (2013), titulada *Writing and Assessing Procedural Rhetoric in Student-produced Video Games*, la cual se aplicó con estudiantes de primer semestre en creación de videojuegos en el curso de composición escrita. Este artículo ofrece una introducción a la retórica procedimental (características de la escritura y procedimientos en el diseño de videojuegos con fin persuasivo) y al cómo se puede enseñar a través de videojuegos producidos por estudiantes, también presenta estudios de caso donde se expone cómo los estudiantes producen y evalúan videojuegos creados por sus compañeros, aplicando el análisis de la retórica procedimental, donde se preguntan: ¿Es este procedimiento el modo más apropiado para llegar a una audiencia en particular, y sirve a la intención del escritor / diseñador? Se concluye que agregar videojuegos a un curso de escritura abre posibilidades de considerar más ampliamente cómo se comunican los textos multimodales retóricamente, específicamente cómo las reglas, el sistema de un juego y su procedimiento ofrecen un modo de comunicación adicional que invita al escritor a considerar más activamente cómo un lector podría interactuar con una obra. Pedir a los estudiantes que evalúen e inscriban procedimientos de la retórica al hacer que produzcan videojuegos es una pedagogía productiva que fomenta hábitos mentales positivos, incluida la curiosidad, compromiso y creatividad.

Este artículo investigativo lleva a la reflexión sobre cómo el fomentar la capacidad argumentativa y crítica en los estudiantes permite que establezcan relaciones con contextos y situaciones comunicativas reales en diferentes medios y formatos; por otro lado, recalca la importancia de realizar procesos evaluativos de manera conjunta y por pares, lo que posibilita mayor compromiso con su proceso de aprendizaje.

2.3 Narrativa y Videojuegos

Suárez (2018) realizó la investigación titulada *Narrativa de videojuegos y su evolución en los últimos treinta años: Un estudio del caso particular de la saga Final Fantasy*, su objetivo fue analizar las particularidades y evolución de la narrativa en los videojuegos a través del estudio de un caso práctico, además investigar la relación con la narrativa interactiva y transmedia. A nivel conceptual se describen las características de la narrativa en videojuegos y se realiza una diferenciación con otras narrativas audiovisuales como las transmedia. La metodología estuvo basada en el estudio analítico descriptivo, iniciando con las

particularidades de la narrativa interactiva y transmedia, siguiendo su evolución en los últimos treinta años; luego se hace un análisis particular de la saga Final Fantasy, aunque también se incluyen otros videojuegos. Finalmente se presentan las perspectivas sobre el futuro del objeto de estudio y las conclusiones.

Uno de los elementos importantes que presenta esta investigación desde el ámbito teórico es la interactividad en relación con los primeros videojuegos, niveles de juego, la expansión hacia universos diegéticos, personajes y complejidad de las historias, narrativa transmedia y su evolución.

Un estudio que aporta elementos teóricos como una guía para la construcción de los personajes y de un guion narrativo para videojuegos, es el realizado por Santorum (2017), titulado *La narración del videojuego: cómo las acciones cuentan historias*. Este estudio tuvo como objetivo analizar los diferentes discursos y narraciones que articulan el videojuego, además, se interesó por analizar y comparar la construcción de personajes en relatos tradicionales y en videojuegos. La metodología se centró en realizar análisis narrativo desde la literatura denominada ergódica aplicada a los videojuegos. Aarseth (como se citó en Santorum, 2017) la define como la literatura en la cual se requiere un esfuerzo relevante por parte del lector para atravesar el texto. El autor se fija en el análisis del personaje, de los espacios de interacción y de las acciones, para ello toma dos videojuegos, *Cart life* y *Papers, please*. Las reflexiones finales que se presentan a partir de dichos análisis se orientan a la experiencia del lector o jugador donde se argumenta que la posibilidad de controlar el relato reflexionando y tomando decisiones que afectan la historia en el videojuego es lo que lo hace tan atractivo.

Finalmente se reflexiona sobre la carga simbólica en la narración desde los videojuegos, es deseable que en la construcción de los personajes se intenten mayores niveles de simbolismo; a través de las decisiones que el jugador vaya tomando se debe afectar no solo las acciones siguientes en el juego sino también la evolución del personaje a nivel psicológico y la interacción con los demás personajes.

Esta investigación aporta en el sentido en que es importante analizar la manera cómo cambia la narrativa tradicional a la interactiva, reconocer sus características para poderlas aplicar a la construcción de personajes y trama que se construirá en los videojuegos diseñados por los estudiantes.

Tyndale y Ramsomair (2016) realizaron una investigación donde se preguntaron ¿Cuáles son los elementos comunes para contar historias presentes en videojuegos exitosos?, el objetivo estuvo orientado a explicar los elementos y características que hacen que algunas narraciones interactivas sean más exitosas que otras; también intentan proporcionar a los

escritores y diseñadores de juegos los factores clave narrativos de éxito, identificando elementos comunes y estrategias de escritura que se utilizan para que las historias interactivas digitales sean agradables y satisfactorias para los participantes.

El diseño metodológico que utilizaron fue la teoría fundamentada. Realizaron un análisis temático de las fuentes de satisfacción de los participantes de videojuegos narrativos interactivos utilizando *Mass Effect 2*, *Mass Effect 3*, *Walking Dead Season 1*, *Walking Dead Season 2*, *Game of Thrones*, revisaron las críticas en medios populares digitales más grandes y creíbles. Las búsquedas se limitaron para aquellas reseñas que se escribieron alrededor de los seis meses luego del lanzamiento del juego, se tomaron las 20 más confiables para cada uno de los cinco juegos.

En los resultados se concluye que los diseñadores deben generar la posibilidad al jugador de controlar su personaje y acciones, también se debe crear la ilusión de un juego personalizable, que, aunque termine en el mismo final, el recorrido en la historia haya sido “único” para cada jugador. Desde las sensaciones que genera el juego en el jugador se recomienda pasar por una gama amplia de emociones, esto incrementará el sentimiento de satisfacción, también tener en cuenta que el estrés mental que se puede llegar a experimentar al tomar decisiones desde lo moral, social y político, sentir responsabilidad por su propio personaje y el elenco conduce a realizar comparaciones con la vida real lo cual puede ser satisfactorio para el jugador.

Estas reflexiones son necesarias para pensar la construcción de los videojuegos por parte de los estudiantes, aportando elementos para guiar el proceso de creación de diseño narrativo, personajes y líneas argumentales de los juegos teniendo en cuenta estas características deseables en un videojuego.

Otra investigación que trata conceptos teóricos sobre la narrativa en los videojuegos similares al anterior es el estudio realizado por Hurme (2016), titulado *Storytelling in video game. Creating a narrative for management game*, esta trata sobre la narración de historias en videojuegos y se centra en la importancia de la inmersión narrativa, la cual se entiende como la capacidad que tiene una historia para sumergir al espectador-jugador en los mundos que crea. Inicialmente describe las narrativas comunes desde la narración tradicional; luego hace una breve historia de la narración; en la tercera parte habla sobre los métodos de narración anteriores para llegar a las tendencias actuales y realizar una comparación; en la cuarta sección profundiza en la narración de historias en videojuegos, se centra en la inmersión y la agencia (la agencia es el nivel de control que un jugador siente que tiene en un mundo de juegos. Si su

elección tiene impacto en el mundo o no) y cómo estas afectan la narración. Finalmente, habla de la experiencia del escritor como jugador y diseñador de juegos.

2.4 Escritura Narrativa en la Educación Superior

Al consultar en bases de datos como Scielo y Sciencedirect sobre la escritura narrativa en la educación superior, se encuentran investigaciones y propuestas didácticas enfocadas a mejorar la escritura de estudiantes universitarios, sobre todo en carreras como licenciaturas, aprendizaje de idiomas, y psicología.

En la Universidad de investigación y desarrollo, Santander, Colombia, se realizó el trabajo de investigación por Rojas, et al. (2020) "*Semillas de un nobel*" como estrategia para mejorar la redacción de estudiantes universitarios. En este se trabajó con los estudiantes la construcción de microrrelatos, fueron 27 participantes de las carreras Psicología, Diseño gráfico, Ingeniería industrial, Ingeniería de sistemas, Contaduría y Administración de empresas. Se realizó en tres etapas: en la primera se realizaron tres conferencias laboratorio donde se abordó el concepto de microrrelato y se permitió la experimentación textual siguiendo unas instrucciones; en la etapa dos se socializaron las construcciones de los estudiantes; y en la etapa tres se les entregó un libro con microrrelatos para su lectura e intercambio con los compañeros. Finalmente se realizó una entrevista semiestructurada para analizar cómo los subprocesos de revisión textual contribuían a mejorar las competencias necesarias para una redacción adecuada de tipo académico. Con la implementación de estos talleres se buscó cualificar la capacidad de redacción, mediante las etapas de sensibilización, planeación ejecución revisión y edición.

En los resultados se obtuvo que desde la categoría Capacidad de redacción en coherencia, claridad y ortografía, se reveló una mejora del 33% comparado con el nivel inicial que tenían; desde las dimensiones Redacción, construcción de microrrelatos y estrategia de escritura, se alcanzó una mejora del 60% en relación con el estado inicial de los participantes. Se concluyó que al fomentar la autoconfianza se motiva a los estudiantes a escribir; con práctica y buen acompañamiento se puede llegar a la cima de cualquier texto.

Otra investigación que puede aportar ideas es la realizada por Verástica et al. (2021), *La escritura textual narrativa en el aprendizaje de estudiantes en Educación*. En esta se pretendía identificar las prácticas de escritura y los textos más usados en su profesión, en alumnos de la licenciatura en Educación Media de la Universidad Autónoma de Sinaloa. La metodología que se empleó es de corte cualitativo y se recolectaron los datos aplicando una entrevista semiestructurada a 21 participantes de octavo semestre y a cuatro profesores.

En los fundamentos teóricos se aborda la práctica social de la cultura escrita, las dificultades al escribir textos académicos, la revisión grupal de discursos que abona a la reescritura personal y la inclusión de centros de escritura. Como parte de los resultados, los alumnos expresaron que tienen preferencia por la redacción de textos literarios, se les dificulta escribir adecuadamente en lo gramatical, predisposición por preparar la escritura y una inclinación por redactar de manera individual. En las respuestas de los profesores destaca que los jóvenes recurren al texto narrativo para darle forma a distintos trabajos solicitados.

Dentro de las conclusiones está el hecho de que la composición escritural en la universidad demanda acciones de reescritura de manera colaborativa a fin de promover el aprendizaje personal. Esto apunta a la inclusión de centros de escritura donde sea posible partir de estructuras narrativas para encaminarse hacia la construcción de textos académicos.

Los resultados y conclusiones de esta investigación muestran que la propuesta formativa que propongo en esta investigación está bien encaminada para sentar bases desde la escritura narrativa en los primeros semestres universitarios para más adelante trabajar la académica, también la preferencia de los estudiantes por construir textos narrativos, lo cual se constituye como un elemento motivador hacia la escritura.

La importancia que ha adquirido la escritura en la actualidad es indudable, la frecuencia con que las personas tienen comunicación en las redes sociales es inaudita. Sin embargo, las habilidades de lectura y escritura no son algo espontáneo, innato o connatural al ser humano. El profesor Navarro (2021) expone en su trabajo *Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior*, como la escritura es uno de los desarrollos tecnológicos que le ha permitido a la humanidad construir y transmitir conocimientos, a partir de sus características epistémicas y semióticas. Sin embargo, desde sus orígenes hasta la actualidad la complejidad de la escritura se ha multiplicado, desde la diversidad de géneros literarios, hasta en las diferentes funciones de escrituras en la educación, además con las prácticas letradas propias de la sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento, la escritura es ahora un importante medio de producción, vital para las sociedades con uso intensivo del conocimiento. En donde la enseñanza, el aprendizaje de la escritura está centralizada en instituciones educativas a través de trayectorias de formación dentro del sistema educativo.

Justamente, en el ámbito de las pedagogías de la escritura, este estudio plantea que con el auge de la alfabetización académica en Latinoamérica que buscaba la inclusión y la equidad educativas, también se diversificaron las tradiciones teóricas y las propuestas de enseñanza de la escritura académica, sin ofrecer una visión integral y acorde a la complejidad del objetivo

de alfabetizar incorporando las diferentes funciones de la escritura académica. De hecho, Navarro (2021) distingue y analiza cada una de estas funciones:

La escritura tiene una función epistémica, creando y transformando conocimientos disciplinares; una función retórica, comunicando según patrones discursivos también disciplinares; una función habilitante, evaluando los desempeños y validando, o no, las trayectorias estudiantiles; una función crítica, favoreciendo la agencia y el posicionamiento propio de los estudiantes; y una función expresiva, construyendo identidades, vinculándose con escrituras vernáculas y proponiendo miradas creativas sobre la realidad. (pp. 38)

Sin embargo, si bien estas cinco funciones establecen relaciones complejas entre sí la mayoría de las veces, Navarro (2021) enfatiza que cualquier propuesta de enseñanza de la escritura académica en educación superior debe hacerse cargo de todas ellas desde una perspectiva integradora que permita conciliar las fortalezas de esas distintas praxis pedagógicas y escriturales.

En el presente trabajo la escritura narrativa cumple una función determinante, ya que es desde la narración como se propone analizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en las actividades de creación. Justamente en el estudio bibliográfico *La narratología: mediadora didáctica en la educación superior*, del profesor Ramírez (2020), expone los resultados de una revisión sistemática de literatura, la cual tenía como objetivo responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los efectos de la narratología en el ámbito de la enseñanza en la educación superior?

A partir de la cual se despliega un estudio por diversas corrientes que han visto en la narración posibilidades de mejorar los procesos de aprendizaje y las habilidades comunicativas desde lo que acontece dentro del discurso pedagógico, entendiendo por la narratología un fundamento que permite el análisis y no solamente como un ejercicio estético. La importancia de desplegarse históricamente por los significados de la escritura deviene en que cada época y sus referentes en la escritura buscan, entre otras cosas, “enriquecer el conocimiento, ampliar el discurso, desarrollar habilidades para la estética, las narrativas, la oralidad, el despliegue de habilidades para la ciencia y para la descripción” (Ramírez, 2020, p. 177).

Entre las conclusiones, este estudio señala que los docentes que buscan dentro de las metodologías didácticas de la enseñanza emplear el texto literario, lo hacen como una manera narratológica de propiciar espacios para el conocimiento, la interpretación, la argumentación y la producción textual. Sin embargo, señala el autor que no es suficiente con el discurso

pedagógico, sino que es necesario desarrollar habilidades para destacar la manera como se expone el propio aprendizaje manifestado en un lenguaje concreto a partir de la escritura.

3. Justificación

Es importante resolver las dificultades que presentan los estudiantes de recién ingreso a la universidad en relación a la lectura y la escritura, pues estas habilidades comunicativas son procesos que permiten el acceso y la construcción del conocimiento, al mismo tiempo desarrollan la capacidad crítica y argumentativa, en consonancia con esto el MEN (2009) habla de las competencias genéricas en la educación superior, las cuales son: Comunicación en Lengua Materna y otra Lengua internacional; Pensamiento Matemático; Ciudadanía; y Ciencia, Tecnología y Manejo de la Información. Sobre la competencia comunicativa recalca la importancia de desarrollar habilidades en la lectura, escritura y oralidad. En cuanto a la escritura dice que esta constituye una herramienta intelectual que permite retomar las ideas y desarrollar el pensamiento crítico en la medida en que se revisa lo que se escribe para mejorarlo y actualizarlo, así mismo plantea que:

La formación de la competencia comunicativa en la educación superior también debe contribuir a ampliar el capital cultural de los estudiantes, mediante el contacto con otro tipo de géneros, textos y formas de hablar y de escribir que resultan indispensables para la comprensión de sí mismos y de formas diferentes de pensar y de sentir en el mundo contemporáneo. (MEN, 2009, p. 8)

Desde esta perspectiva, no solo es importante apuntar a la escritura de textos académicos. Incluir otros tipos de textos como el narrativo tiene valor intelectual, pues le permite al escritor revisar su proceso escritural; la planeación, el desarrollo y la revisión de sus propios textos e ideas le permite también acceder a nuevos conocimientos y aprendizajes (Cassany, 1989). Por otro lado, se hace necesario no solo mejorar la capacidad argumentativa, crítica y simbólica de los estudiantes sino también aspectos formales de la escritura como lo son la gramática y la sintaxis, las estructuras de los textos, elementos discursivos del lenguaje según las tipologías textuales, también la imaginación y la creatividad.

Desde lo planteado por Olson (1998) se remite a la función simbólica de la escritura. Afirma que la actividad con la escritura contribuye al reconocimiento de los significados del mundo y a elaborar definiciones para estos. Además, aporta a la transformación de ideas en inferencias y suposiciones que luego se pueden convertir en conceptos elaborados y explicaciones, de esta manera se consolida el pensamiento y la racionalidad, a través de representaciones mediadas por el lenguaje.

Desde el MEN (2009) se propone también reformular las características de la producción e intercambio de mensajes teniendo en cuenta las nuevas formas de escritura y lectura mediadas por TIC y la relación del texto con otros medios de expresión.

Relacionando con lo anterior, Tapscott (2009) expresa que los niños y jóvenes de la actualidad han crecido rodeados de tecnologías digitales y dispositivos de reproducción multimedia, comparten archivos y se conectan a través de internet en tiempo real, según esto se hace necesario implementar estrategias y alternativas didácticas que sean acordes a los intereses y prácticas de los estudiantes.

En concordancia con esto, se puede decir que, a partir de las nuevas formas de relacionarse con el mundo, la tecnología y los aprendizajes, el cerebro ha ido adquiriendo mayor neuroplasticidad. Lo que interesa resaltar aquí es que para educar a las nuevas generaciones tan relacionadas con la tecnología se podría seguir la lógica de las TIC, donde los textos no son lineales, y donde los estudiantes no son pasivos, sino que son actores participativos de su propio aprendizaje, como sucede en el caso de los videojuegos, donde cada jugador debe tomar decisiones, resolver problemas y avanzar en el juego por su propia cuenta (Jaramillo y Castellón, 2012).

Para que el aprendizaje se pueda dar por medio de los videojuegos estos deben estar bien diseñados y deben contar con al menos cuatro características descritas por Crawford (1984), las cuales son: representación: los videojuegos representan la realidad de una manera subjetiva; interacción: los juegos permiten al jugador crear su propia historia haciendo elecciones de las diferentes secuencias de hechos que se le presentan; conflicto: el jugador persigue activamente algún objetivo pero aparecen obstáculos que le impiden alcanzar fácilmente esta meta; seguridad: los juegos proporcionan formas seguras de experimentar la realidad.

Según lo anterior, los videojuegos pueden ser una herramienta didáctica interesante para motivar y desarrollar competencias. Según Revuelta y Guerra (2012) los videojuegos han demostrado ser un medio educativo con el cual las personas se motivan, aprenden contenidos de diferentes áreas del conocimiento, obtienen habilidades psicomotrices, coordinación y competitividad, desarrollan habilidades para recoger información, memorizar y aplicarla en los contextos del juego, lo cual lleva al incremento de habilidades cognitivas.

Un aspecto importante de los videojuegos es la simulación, la cual es vista como una representación de la realidad. Para Dorn (como se citó en Becker, 2017) “en educación, los juegos de simulación suelen ser juegos de rol, donde el foco principal está en las interacciones de los jugadores” (p, 11). Como vemos, para que el videojuego tenga valor educativo no solo es importante la interacción entre el jugador y el juego, también se hace necesaria la interacción entre los jugadores, pues de esta manera se pueden desarrollar habilidades sociales necesarias

para desenvolvemos en la vida real tal como la capacidad de comunicarnos con los demás. Sobre esto Becker (2017) nos dice lo siguiente:

Si vemos los juegos como medios de comunicación y expresión, entonces podemos ver los juegos como una herramienta que podemos usar en el aula. Para hacerlo bien, necesitamos poder examinar y evaluar los juegos por su valor potencial en un salón de clases. Se ha demostrado que una definición precisa de "juego" es difícil de alcanzar, pero la mayoría puede estar de acuerdo en que los juegos incluyen al menos estas propiedades: 1. Es interactivo. 2. Tiene reglas. 3. Tiene uno o más objetivos. 4. Tiene una medida cuantificable de progreso (o éxito). 5. Tiene un final reconocible, generalmente. (p. 20)

Tener en cuenta estas propiedades de los juegos nos lleva a pensar sobre sus características, las cuales se han incorporado también a los juegos digitales, además nos puede dar luces sobre por qué actualmente han ganado aceptación en el medio educativo, se habla del efecto positivo que estos pueden generar en el aprendizaje.

Ahora bien, el valor de usar juegos digitales en educación no está solo en jugarlos, también se pueden explorar otras posibilidades en la creación de videojuegos, esto puede ser una estrategia didáctica valiosa para desarrollar la creatividad de los estudiantes. Becker (2017) explica que "el aprendizaje basado en juegos digitales (DGBL) es el aprendizaje que ocurre con la ayuda de los juegos digitales. Esto podría implicar aprender jugando juegos, pero también puede implicar aprender a través de la construcción de juegos" (p. 12).

Según todo lo anterior, se puede decir que esta investigación aporta al campo de la educación con enfoque hacia el lenguaje, su utilidad se centra en aportar estrategias didácticas mediadas por las TIC, la novedad científica se asocia a la creación de videojuegos como estrategia didáctica para desarrollar habilidades en los estudiantes de educación superior.

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Describir los efectos que genera una estrategia de formación apoyada en la creación de videojuegos sobre los procesos de escritura narrativa de estudiantes de primer semestre del programa Lenguas Modernas de la Universidad ECCI, sede Medellín.

4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar la incidencia de la estrategia de formación en los procesos de escritura narrativa de los estudiantes participantes.
- Analizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en las actividades de creación de videojuegos.
- Mostrar la variación en los procesos de escritura narrativa de los estudiantes al finalizar la estrategia de formación.

5. Perspectiva Teórica

La perspectiva teórica de esta investigación se configura a partir de tres conceptos desde los cuales es posible abordar una estrategia de formación que involucra el uso de tecnologías de información y comunicación en educación superior, buscando favorecer el desarrollo de procesos de escritura narrativa: Gamificación y aprendizaje colaborativo, diseño de videojuegos, y narrativa, desde el ámbito tradicional y digital. Los tres conceptos derivan de corrientes teóricas que problematizan el aprendizaje desde el diseño de videojuegos en un contexto educativo.

5.1 Gamificación y Aprendizaje Colaborativo

En este apartado se definen estos dos conceptos abordando las bases desde la pedagogía y el uso de las TIC en la educación, el interés principal es identificar las relaciones existentes entre ellos, cómo se enmarcan en la educación de hoy y qué aportes pueden dejar para el desarrollo de la propuesta formativa.

Para iniciar, es importante recordar el objeto de estudio de la pedagogía, esta se ha ocupado en estudiar y reflexionar sobre la manera cómo y para qué enseñamos. Según Bedoya, y Gómez, (1997) la pedagogía es considerada una ciencia; es un saber amplio con un campo conceptual u horizonte pedagógico conformado por varias disciplinas (currículo, evaluación, didáctica), cada uno con su objeto de estudio. Proporciona un conjunto de fundamentos para analizar y estructurar la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje que median en esta.

Según esta definición y relacionando con la implementación de las TIC en la educación, se puede decir que actualmente estas ocupan un lugar relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por esto se hace necesario reflexionar cómo y con qué objetivos integramos estas tecnologías a la educación; para dicha integración no es suficiente solamente contar con los medios, también es necesario realizar una profunda reflexión para adaptar los contenidos, objetivos, métodos, recursos y a los docentes a la realidad digital de la actualidad.

Para esta investigación interesa detenerse en el concepto gamificación, puesto que se propone utilizar el videojuego como herramienta didáctica. Posada (2013) explica que gamificar es trasladar aspectos y mecánicas de los juegos al ámbito educativo para lograr el aprendizaje de ciertos aspectos o contenidos, desarrollar habilidades específicas y valores por parte de los participantes. Los estudiantes están involucrados activamente, toman decisiones, y están recibiendo retroalimentación constantemente. Al respecto se define:

La aplicación de la gamificación en educación consiste en utilizar conceptos y dinámicas propias del diseño de juegos con el fin de favorecer la interacción del alumno con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a la predisposición natural del ser humano hacia el juego se pueden lograr mayores niveles de motivación e implicación en las tareas, logrando a su vez mejores resultados académicos y mayor compromiso por parte del alumnado. (Martín, 2017, p. 97)

En cuanto a las ventajas y desventajas de implementar la gamificación en la enseñanza, Posada (2013) recoge las siguientes:

- Motivación: incrementar el atractivo de determinadas tareas y contenidos académicos.
- Alfabetización tecnológica: Desarrollar habilidades informáticas.
- Mentalidad multitarea: En medios digitales se puede desarrollar la capacidad multitarea.
- Trabajo en equipo: Los juegos en red promueven la comunicación e intercambio cooperativo.

Como aspectos negativos menciona:

- Elevado coste.
- Equilibrio entre lo lúdico y lo formativo. Debe existir coherencia entre el tipo de juegos que se escogen y lo que se quiere enseñar.
- Motivación efímera.

Según lo anterior, es necesario realizar una planificación cuidadosa de las actividades que se llevarán a cabo con gamificación. Werbach y Hunter (2012) recomiendan tener en cuenta seis elementos al diseñar una estrategia de gamificación: 1) Definir claramente los objetivos de aprendizaje que se desean lograr. 2) Limitar los comportamientos, conocimientos, actitudes y habilidades que se desean potenciar. 3) Conocer los intereses y gustos de los participantes para diseñar actividades que los motiven. 4) Establecer los tiempos de las actividades disponiendo las instrucciones y reglas de juego, el orden de los eventos y las formas de interacción. 5) Describir los componentes del juego que aportarán diversión. 6) Tener claro los recursos y herramientas necesarias para el desarrollo de la estrategia.

Es importante tener en cuenta que la gamificación no solo se enfoca al ámbito digital, también se pueden traer elementos del juego a las clases, usando estrategias y herramientas análogas. Para este trabajo que está enmarcado en la línea de investigación educación y TIC, interesa aplicar la gamificación desde entornos digitales como lo son los videojuegos.

Digital Gamed Based learning (DGBL), traducido como aprendizaje basado en juegos digitales, supone que todos los videojuegos sin excepción tienen una base didáctica que permite

al jugador familiarizarse con el entorno que presentan los desarrolladores, todo videojuego enseña, para referirnos al DGBL la palabra más acertada sería *estrategia*, una utilizada en procesos de formación donde los contenidos teóricos son presentados en forma de videojuego, este por sí mismo es capaz de formar al usuario asegurando la ocurrencia del aprendizaje experiencial. Wu et al., como se citó en Becker, 2017) descubren un gran número de teorías de aprendizaje incluidas en los DGBL que podrían ser integradas en cuatro categorías:

- **Conductista:** el comportamiento podrá ser configurado relacionando una respuesta deseada con determinado estímulo.
- **Cognitivista:** el aprendizaje va de la mano con el funcionamiento cerebral y el pensamiento individual.
- **Humanista:** el aprendizaje involucra al alumno y su entorno.
- **Constructivista:** el aprendizaje es construido desde las bases del conocimiento existentes en el alumno.

Aprender por medio del juego no es un concepto novedoso, la noción de juego en el ámbito escolar a menudo se considera de carácter secundario o distractor del evento principal en el aprendizaje, no obstante, los extensos escritos de (Jean Piaget, 1966; Vigotsky, 1988), entre otros, demuestran la potencialidad del juego en el proceso educativo como base integral para el estudiante en desarrollo. Visto desde un enfoque integrador los DGBL se centran en el uso de juegos digitales para enseñar contenidos específicos del currículo, los maestros que han utilizado videojuegos para apoyar contenidos específicos, ya sea porque un juego comercial coincide con el tema específico utilizándolo como plantilla para insertar contenido curricular o con juegos diseñados para planes de estudios específicos, argumentan que son una herramienta que ayuda a generar interés en los alumnos ofreciendo espacios donde los jugadores además de interactuar descubren múltiples formas de jugar, lo que contribuye a la diferenciación de contenidos y multiplica las formas de aprender por medio de escalones imperceptibles donde los jugadores pasan a ser creadores de contenido.

En el transcurso de los últimos años los videojuegos han marcado un impacto en la cultura mundial, los videojuegos están conectados a la vida diaria de niños y jóvenes, es por esto que los académicos del campo de la educación, entre otras disciplinas, se han interesado en explorar el potencial en el aprovechamiento de los videojuegos en el aula, mejorando así el compromiso por parte del alumno, aumentando su colaboración e interés en la participación activa, además de ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje personalizado (O'Riley, 2016).

Sin embargo, es necesario estudiar la manera más apropiada de integrar los juegos digitales al aula y lo que significan para la educación, tener en cuenta los principios subyacentes

por los cuales se pueden usar como entornos de aprendizaje. Algunos autores recientemente se han interesado por estudiar el campo de la evaluación para el aprendizaje basado en juegos. Ifenthaler, et al. (2012) plantean la necesidad de mantener una actitud científica con respecto al diseño de videojuegos integrados a la educación, se requiere validar los resultados de aprendizaje y los métodos de evaluación que se utilizan para determinar qué elementos del diseño funcionan mejor, cuándo y por qué. Asimismo, es fundamental la retroalimentación mientras se juega a un juego porque se contribuye a la autorregulación y se facilita el desarrollo de modelos mentales mejorando así la experiencia del jugador y su rendimiento.

En la implementación de evaluación en juegos se distinguen tres puntos importantes, estos son, según Ifenthaler et al., (2012):

1. **Puntuación del juego:** se centra en los objetivos alcanzados o los obstáculos superados mientras se juega y el tiempo necesario para completar una tarea específica.
2. **Evaluación externa:** no es parte del entorno basado en el juego, se realiza a través de entrevistas, mapas de conocimiento o diagramas causales, y puntajes de exámenes basados en preguntas de opción múltiple.
3. **Evaluación integrada del aprendizaje basado en juegos:** es parte del juego y no lo interrumpe. Los flujos de clics o los archivos de registro proporcionan datos ricos sobre el comportamiento del alumno durante el juego.

Por otro lado, Gee (2003) habla de las habilidades que se pueden desarrollar con las prácticas que se crean alrededor de los juegos, entre ellas la alfabetización. El autor no se refiere a las formas tradicionales de alfabetización como lectura y escritura, sino que va más allá al contemplar las formas actuales de vivir en sociedades conectadas a través de medios de comunicación, internet y aplicaciones digitales, argumenta que ser alfabetizado significa tener la capacidad de leer, escribir, pero también participar en múltiples formas de representación como en sitios web, videos y juegos que combinan texto, imágenes y sonidos.

Uno de los aprendizajes que se desarrollan al jugar videojuegos es la capacidad de representación al participar en diferentes “dominios semióticos” (Gee, 2003); es decir, artefactos que pueden tener significados; por ejemplo: palabras, gestos, imágenes, lenguajes que emplean estrategias que contribuyen a nuevas formas de alfabetización en contextos y comunidades específicas y que se evidencian a través de palabras, sonidos, música, movimientos y sensaciones corporales.

De ahí que el pensamiento crítico y la creatividad al jugar videojuegos sean habilidades que se potencien. Gee (2003) argumenta que los dominios semióticos son compartidos por grupos de personas, descritos como grupos de afinidad donde los participantes comparten

conocimientos, habilidades, herramientas y recursos para formar sistemas complejos interrelacionados, se obtienen recursos de otros miembros que equipan para resolver problemas dentro y quizás fuera del dominio específico. Desde esta perspectiva los alumnos deben aprender no solo a jugar el juego sino también a comprenderlo desde su contenido y desde su diseño, de esta manera los jugadores pueden pensar y criticar los juegos como sistemas y entornos diseñados.

Diferentes estudios se han centrado en conocer qué aprendizajes surgen basados en los juegos. Kirriemuir y McFarlane (2003) proporcionan una visión general sobre el área, señalando que las competencias que se desarrollan están relacionadas con la formación de comunidades de aprendizaje y la alfabetización; mientras Randel et al.(1992) destacan el potencial de los juegos de computadora para apoyar a los estudiantes que carecen de motivación para aprender, también plantean que el éxito del DGBL depende de las áreas temáticas donde se utilicen, en sus estudios descubrieron que buenos resultados se encontraron en las áreas de matemáticas, física y áreas del lenguaje. Concluyen diciendo que es necesario planear contenidos específicos y objetivos definidos con precisión para que la implementación de los juegos en el aprendizaje sea exitosa.

Dempsey et al. (1994) plantean que los videojuegos pueden facilitar una variedad de estilos de aprendizaje tales como tutoría, práctica y aprendizaje autodirigido, también el pensamiento lógico, las habilidades sociales y de informática, resolución de problemas al superar obstáculos. Muchas de estas investigaciones se han centrado en juegos de estrategia o de aventura, que alientan a los estudiantes a escenarios exploratorios tipo búsqueda con un alto grado de control sobre su progreso (Malone y Lepper 1987; Russell 1990). Mientras que McFarlane et al., (2002) encontraron que maestros y padres reconocieron que los juegos pueden apoyar el desarrollo de habilidades valiosas como pensamiento estratégico, planificación, comunicación, habilidades de negociación, manejo de datos y habilidades de decisión grupal.

Por su parte, Kirriemuir et al. (citados en Dillon, 2006) exponen que los obstáculos más frecuentes percibidos en el uso de juegos dentro del contexto de las aulas son: falta de relevancia de los juegos en relación al currículo, dificultad para persuadir al gobierno, administrativos y padres de los beneficios educativos de los videojuegos, falta de tiempo para que los maestros se familiaricen con los juegos y produzcan estrategias de enseñanza adecuadas, esfuerzo y tiempo para mantener a los alumnos , entre otros.

5.2 Aprendizaje Colaborativo

Siguiendo el modelo de aprendizaje propuesto por Vygotsky (1983), donde se explica que el aprendizaje se da desde diferentes formas de socialización que son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores, se puede decir que en el juego los contenidos de aprendizaje están inmersos, de esta manera actúa como mediador del aprendizaje (Mooney, 2000). Según Roselli (2016):

En el enfoque del aprendizaje colaborativo el conocimiento es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, y esto vale para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque el peso del concepto está puesto en el reconocimiento del valor de la interacción cognitiva entre pares, el aprendizaje colaborativo involucra también al docente y, en general, a todo el contexto de la enseñanza. (p.224)

Partiendo de esta definición, se puede decir entonces que se trata de promover el intercambio y la participación de los individuos involucrados en la construcción de un aprendizaje compartido. En las raíces teóricas del aprendizaje colaborativo, de inspiración neo-piagetiana y neo-vygotskiana convergen tres teorías: la teoría del conflicto sociocognitivo, la teoría de la intersubjetividad y la teoría de la cognición distribuida (Roselli, 2016):

- *El conflicto sociocognitivo* ocurre en situaciones de interacción social entre pares, en estas el sujeto conoce las perspectivas de los otros, las compara con las propias y llega a un consenso a través de la negociación activa, con esto se da el progreso intelectual.
- *La teoría de la intersubjetividad* implica una mediación semiótica y cultural que se expresa a través de la comunicación, donde emerge la conciencia individual de cada sujeto y converge con la de sus pares, a través de esta interacción no solo se interiorizan los signos de la cultura, sino que también se da la confrontación de puntos de vista distintos, es así como se da lugar a la construcción cognitiva intersubjetiva.
- *La Teoría de la Cognición Distribuida* plantea que el procesamiento de información por parte de los humanos no se realiza solamente de manera individual, sino que debe ser distribuido, es decir, que incluye herramientas y agentes sociales intervinientes, también implica a los contextos y tecnologías. “Corresponde señalar que el concepto de cognición distribuida se desarrolló como una forma de abordar el estudio de la interacción hombre computadora” (Hollan, Hutchins & Kirsh, 1999; Dillenbourg et al., 1996 citado en Roselli, 2016, p. 229).

Al hacer énfasis en la teoría de la intersubjetividad de Vigotsky, se comprende la importancia de interactividad social en el aprendizaje, pues a través de esta se “internalizan”

los signos de la cultura, ya que se da una mediación semiótica y cultural que se hace por medio del lenguaje y otros sistemas semióticos, de ahí que sea tan importante la interacción del sujeto con otros donde se dé lugar a la discusión y al consenso. “La conciencia (como fenómeno intrapsicológico) emerge pues de la intersubjetividad, entendida ésta como comunicación mediada (lo interpsicológico precede a lo intrapsicológico, según la conocida “ley genética general del desarrollo cultural”, de Vygotsky)” (Roselli, 2011, p. 179).

Siguiendo a este autor, en el aprendizaje colaborativo no sólo se propicia la confrontación de puntos de vista diferentes, también se da la posibilidad de una real intersubjetividad a partir de la convergencia de individualidades, es así como este enfoque sociocultural se aplica a los contextos comunicativos donde se favorece el desarrollo psicosocial, la comprensión y apropiación de la cultura. Es entonces como el valor de la experiencia sociocomunicativa aparece desde la estimulación recíproca, el juego de roles, la ayuda mutua y la ampliación del campo de acción o de representación.

En el trabajo colaborativo los estudiantes se ayudan entre sí y asumen la responsabilidad del éxito o fracaso común. Partiendo de los postulados de Piaget (1971), las actividades colaborativas ayudan al estudiante a realizar tareas que podrían representar dificultad para ellos, ya que se podría dar la interacción con otros estudiantes más avanzados, permitiendo así que se desarrollen habilidades cognitivas individuales y sociales.

En Johnson y Johnson (1994) se habla de cinco componentes para que se dé el aprendizaje colaborativo:

- **Interdependencia positiva:** los objetivos de aprendizaje se logran por medio del trabajo en equipo, cada miembro es consciente de que el éxito o fracaso del grupo representa el de cada uno.
- **Exigencia personal:** cada estudiante debe aportar sus conocimientos al grupo y estar dispuesto a recibir los aportes de sus compañeros.
- **Interacción positiva cara a cara:** Se produce durante el proceso de aprendizaje, cuando los alumnos comparten sus conocimientos, discuten distintos puntos de vista y se ayudan entre ellos.
- **Habilidades interpersonales y de grupo:** *los estudiantes planean el trabajo y toman decisiones.*
- **Autoanálisis del grupo:** el equipo se autoanaliza, revisa si su trabajo está siendo efectivo, si se están alcanzando los objetivos y toman decisiones

5.2.1 Trabajo Colaborativo Mediado por TIC

En el caso de esta investigación que aplica el trabajo colaborativo mediado por TIC, y específicamente en la creación de videojuegos, se encuentra lo que se denomina *aprendizaje colaborativo soportado por computador* (CSCL, en inglés: Computer Supported Collaborative Learning), este posee las mismas características del aprendizaje colaborativo tradicional, pero incluye el elemento motivador hacia la tecnología. En esta metodología es importante que el docente lleve los registros de la interacción y colaboración durante el proceso de aprendizaje, de tal forma que se pueda determinar qué compañeros están colaborando y hasta qué punto, qué mensajes expresan los estudiantes durante el proceso, cuál es su objetivo y encontrar patrones en dichos mensajes para determinar actitudes colaborativas (Padilla, 2011).

Por su parte, Gros (2008) plantea que los fundamentos del CSCL parten de enfoques constructivistas como los de Piaget y de Vygotsky con la teoría sociocultural de aprendizaje, donde se le da relevancia a la mediación y en la cual el conocimiento se adquiere por medio de la interacción con la cultura, artefactos, rituales y tecnologías que van surgiendo, por ende, se da un cambio en el desarrollo cognitivo que incluye la apropiación de estos medios y tecnologías digitales.

De acuerdo con Kirschner et al. (citado en Álvarez 2015),

El constructivismo implica: aprendizaje situado en contextos reales, conocimiento y experiencias significativas, construcción social de perspectivas compartidas, reflexionar sobre el propio proceso de pensamiento y aprendizaje (metacognición), y resolución de problemas que requieran la conexión entre diversos temas o conceptos. (p, 36))

Según lo anterior se puede decir que en el CSCL los aprendizajes se dan sobre todo por las interacciones entre estudiantes y con los artefactos o tecnologías, se sugiere que los significados se construyen en la interacción social.

5.2.2 Trabajo Colaborativo en la Educación Superior

Es importante tener presente que para trabajar desde el aprendizaje colaborativo hay que aprender a hacerlo, no significa simplemente poner a un conjunto de personas a que realicen una tarea, se debe enseñar a coordinar, a gestionar el tiempo, a comunicarse y a administrar las tareas y roles.

Bruffee, (citado en González y Díaz, 2005) define los elementos del aprendizaje colaborativo que se deben tener en cuenta en la educación superior:

- Participación voluntaria en el proceso.

- Aprendizaje construido y consenso.
- Cambio en la relación profesor estudiante: la autoridad pasa del profesor a grupos de pares.
- Importancia del diálogo entre pares.

Para el autor, el aprendizaje es un proceso de reacculturación, en este la identidad con una cultura se traslada a otra gracias a la interacción entre los sujetos, dicho proceso es complejo: implica negociar las costumbres, valores, conocimientos que se poseen con los de la nueva comunidad a la que se pertenecerá; el medio a través del cual se realiza es la conversación, el diálogo entre pares y en grupos, dónde se exige tener habilidades para interactuar con los otros, aceptar responsabilidades y reconocer que hay pares que pueden tener autoridad en ciertos temas. El trabajo colaborativo en la educación superior se califica como tal cuando se logra incentivar el deseo y la habilidad para lograr la interdependencia entre pares.

"Los grupos colaborativos requieren tareas no fundacionales; con otras palabras, necesitan actividades donde el conocimiento se construye con medios no siempre conocidos" (Bruffee, citado en González y Díaz, 2005, p. 15). En este sentido los estudiantes buscan los términos, conceptos y procedimientos para resolver tareas y problemas desde un constructo social.

De manera resumida se puede plantear una metodología para trabajar desde el trabajo colaborativo en tareas no fundacionales, se describen cuatro etapas: selección de los grupos; diseño de tareas por grupo; logros de estos presentados en una sesión plenaria; y presentación del profesor a la clase de los conceptos y discursos de las comunidades de conocimiento especializado.

Un aspecto importante del trabajo colaborativo es que la autoridad del docente como única fuente de conocimiento pierde protagonismo y pasa a los grupos de trabajo de pares. El docente, aunque está guiando el proceso, permite que sus estudiantes tengan autonomía, confía en la capacidad de autogobierno del estudiante universitario y en sus habilidades para la negociación, acuerdos y desacuerdos en el diálogo lo cual forma parte de la formación del estudiante en la universidad.

5.2.3 Evaluación del Trabajo Colaborativo

Según González y Díaz (2005) desde la educación superior se apunta a formar profesionales que tengan las competencias requeridas en el campo laboral actual, de ahí que se evalúe la productividad del grupo y la habilidad de los estudiantes para integrarse con un equipo de trabajo.

Se busca evaluar el avance del estudiante en relación con su trabajo en grupo, es decir, aunque está trabajando en grupo se miden sus competencias individuales.

También se evalúa la eficacia del trabajo en grupo y el avance de las tareas acordadas, así como las habilidades desarrolladas por el estudiante en el equipo de trabajo, como el liderazgo, la negociación, resolución de conflictos, cumplimiento de responsabilidades, autoevaluaciones y coevaluaciones.

Asimismo, algunas características del trabajo colaborativo que se miden en investigaciones son: la comunicación, el procesamiento conjunto de la información, la coordinación, las relaciones interpersonales, la motivación, la orientación cooperativa y la orientación individual de la tarea (Padilla, 2011).

5.3 Creación de videojuegos

Los videojuegos tienen la particularidad de romper con los paradigmas sociales que los han encasillado como simples juegos electrónicos de la industria del entretenimiento. Con su alcance narrativo y su poder de interacción los videojuegos han logrado mover los cimientos culturales, económicos y educativos. Al respecto, el autor James Newman (2004) afirma que, los videojuegos han llegado para reemplazar medios importantes en la cultura como el cine y la televisión, ya que su capacidad interactiva involucra al espectador como un participante activo del juego.

Sin embargo, Jenkins (2008) al definir la *cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, plantea que con la llegada de nuevas tecnologías los contenidos no se limitan a ser transmitidos a través de determinadas plataformas o dispositivos, el flujo de contenido se presenta desde múltiples plataformas mediáticas y ocurre la cooperación entre sus industrias, por ejemplo: el cine con los videojuegos, la televisión y la radio con internet, las audiencias se mueven entre uno y otro medio. Desde el paradigma de la revolución digital se creía que los nuevos medios desplazarían a los viejos, sin embargo, apareció el paradigma de la convergencia con mucha más fuerza y previó que los viejos y nuevos medios interaccionarían de formas cada vez más complejas. En el año 2003 se presentó la convención *Experiencia Mediática de Nueva Orleans*, allí se reunieron las diferentes industrias del entretenimiento, empresas y franquicias de la televisión, el cine y los videojuegos, en una instancia se discutió sobre la relación entre el cine y los videojuegos, los cineastas veían en los videojuegos diferentes maneras de poder contar historias, los creadores de videojuegos también se preguntaban si era posible presentar algunos de ellos usando recursos narrativos del cine:

¿Debería la empresa de videojuegos intentar acompañar su ritmo al ciclo de producción de una película? ¿Se lanzará el videojuego semanas o meses más tarde, cuando ya nadie hable de la película o, peor aún, cuando la película se haya estrellado? ¿Debería convertirse el videojuego en parte de la propaganda publicitaria orientada hacia un estreno sonado, aun cuando eso signifique comenzar el desarrollo antes de que un estudio haya dado luz verde al proyecto cinematográfico? (Jenkins, 2008, p. 20)

Es así como entre diferentes industrias y medios de comunicación comenzaron a pensar sobre la cooperación e interacción para sobrevivir a la revolución mediática.

Otro aspecto importante que se relaciona con la convergencia es *la cultura de la participación*, con la llegada del internet los usuarios comenzaron a tener la oportunidad de interactuar con los medios de comunicación, opinar sobre los contenidos que se transmitían e incluso proponer y crearlos, se da la democratización de los medios, donde se permite la colaboración de los consumidores, el término que lo define mejor es “prosumidores” (consumidor de un producto o un servicio que al mismo tiempo participa en la producción del mismo). Un fenómeno que ayudó a que esta participación sucediera fue *la cultura de los fans*, Jenkins (2008) la define como: “La cultura de los fans se definía mediante la apropiación y transformación de materiales tomados de la cultura de masas; era la aplicación de las prácticas de la cultura popular a los contenidos de la cultura de masas” (, p, 244). Para comprender mejor esto, se puede decir que los fans toman las historias, las producciones cinematográficas, cómics y videojuegos y los expanden, a partir de la historia original crean otras, si algo en estos contenidos no les gusta entonces crean y publican otra versión en blogs, sitios web y redes sociales, es una forma en que el consumidor deja de ser pasivo y se convierte en productor.

Es así como hablar de videojuegos nos lleva a pensar en su impacto cultural, social y por supuesto económico, al involucrar a los espectadores en su creación se dio una mayor interacción despertando más interés en el público, permitiendo el surgir de universos posibles y fantásticos (Zagalo, 2010).

Dicho lo anterior, los videojuegos han sido definidos como “juegos electrónicos en el que una o más personas interactúan. Su interfaz es por medio de una pantalla, de ahí su nombre, “videojuego”, el cual ha ido evolucionando gracias al avance de las tecnologías, alcanzando mayor complejidad y robustez” (Rivera et al., 2018, p. 3). Quizá esta definición se quede corta para poder comprender en un sentido más amplio esta forma de software de entretenimiento; por ello, Paul (2012) hace especial énfasis en el “proceso” como cualidad definitoria del videojuego, el autor ve más allá del video, de las imágenes y de las pantallas, puesto que él reconoce que los videojuegos explican, narran y afirman el mundo en el que se habita, por

tanto, el videojuego es un proceso en el que se argumenta la vida, los miedos, los sueños y el poder de la imaginación.

De modo que, las temáticas narrativas que se presentan en los videojuegos están relacionadas con ese “proceso” del que habla Paul (2012), es decir, la vida misma se presenta frente a las pantallas, con la gran diferencia de que los jugadores determinan los acontecimientos de las historias. De esta variedad temática nacen clasificaciones de videojuegos de acuerdo con las edades, gustos y relaciones con el entorno de los participantes, tales como la realizada por (Sedeño, citado por Rivera et al., 2018) y que es presentada a continuación:

- **Juegos de acción:** En estos juegos el participante interactúa, pero no tienen que planificar ninguna acción, ya que su rol es tomar decisiones rápidamente.
- **Árcade (plataformas, laberintos, aventuras):** El participante debe superar desafíos para seguir jugando. Requieren de mucha concentración y rápida reacción.
- **Juegos de estrategia:** Se establecen estrategias previamente planificadas en pro de la resolución de conflictos.
- **Juegos de aventura:** El participante tiene una alta interacción y debe tomar decisiones constantemente.
- **Juegos deportivos:** El participante requiere de habilidad, rapidez y precisión.
- **Juegos de simulación:** Permiten experimentar e investigar el funcionamiento de máquinas, fenómenos y situaciones y asumir el mando (no sólo de manejar un avión, por ejemplo, sino de simular un vuelo)
- **Juegos de rol:** Los participantes resuelven enigmas a partir de la evolución de sus personajes.
- **Juegos masivos:** Son videojuegos de rol que permiten a miles de jugadores introducirse en un mundo virtual de forma simultánea a través de Internet e interactuar entre ellos.
- **Sobrevivencia o supervivencia:** El participante debe solucionar problemas y obstáculos para seguir adelante en el juego.

Esta clasificación de videojuegos es entonces el resultado de un trabajo intenso y colaborativo entre los usuarios y sus necesidades particulares, con los escritores, creativos y diseñadores que articulan las voces de los espectadores con la tecnología y las capacidades de creación.

En otras palabras, los videojuegos son el resultado de un proceso de creación llamado diseño, este es el elemento principal de una cadena de acciones que dan vida a cada uno de los videojuegos que llegan a las pantallas. Al respecto, Zagalo (2010) considera que:

Al contrario que en el cine, donde el autor es el director, en los juegos el verdadero autor es el diseñador. El autor es la persona que se encuentra detrás de la idea principal, la estructura del juego, y por ello, necesita pensar de forma lógica. El diseñador de un videojuego debe ser capaz de crear la estructura de éste: establecer las reglas, obstáculos y elecciones y, además, ponerlo en marcha. (p.66)

En consecuencia, el diseñador o autor de un videojuego parte de la interactividad como característica particular del juego y dialoga con la narración y construcción de entornos realistas que simulan las acciones del mundo. Así pues, la creación va desde el lenguaje, el texto del juego, hasta el nivel de la interacción del jugador.

El diseño de videojuegos se basa en la producción de juego de roles, competencias y reglas, éstas últimas deben apuntar a guiar al jugador en el entramado mundo narrativo, pero le otorgan a la vez la libertad necesaria para que interactúe y contribuya en las ramificaciones de la narración: “Los videojuegos no deben considerarse simplemente como sistemas de reglas restrictivas, deben también reconocer la necesidad de exploración y deducción como la capacidad del jugador para ignorar o incluso subvertir la intención de un diseñador” (Newman, 2004, p. 27).

De manera que, el diseñador del juego es el autor de un universo lleno de posibilidades y visiones; es quien traza el camino, el objetivo y describe cada paso para que así su producto sea comprensible y facilite su jugabilidad. No obstante, este diseñador a diferencia del autor de un libro debe estar dispuesto a que su narrativa imaginada sea modificada por los editores y los jugadores. De acuerdo con Newman (2004):

La responsabilidad inicial del diseñador del juego es producir el equivalente un tratamiento de película que describe las características distintivas del juego. Se crea principalmente para presentar a los editores potenciales para obtener la luz verde para continuar. El documento conceptual suele estar escrito junto con el productor, programador principal, artista principal y el departamento de marketing. Porque está concebido principalmente para apoyar trasladar el discurso a los financieros, la documentación del concepto es generalmente concisa y contundente, discutiendo la funcionalidad del juego y su potencial posición inicial en el mercado. (p. 27)

Conviene subrayar que, el diseño de un videojuego implica una alta complejidad desde la idea inicial de la historia, los personajes, los acontecimientos, los escenarios y el control del jugador, hasta su divulgación al equipo gráfico, productor y financiero. Es decir, el diseñador es el alma del proyecto y el creador de una experiencia para todos aquellos que se relacionen con el videojuego.

Entre la serie de retos que se enfrentan en el diseño de videojuegos, sin lugar a dudas, incorporar las sugerencias y solicitudes de los usuarios es uno de los mayores retos. Los jugadores son el centro de la creación puesto que la interacción es el fundamento principal de los videojuegos, por lo que integrarlos no sólo como participantes durante un juego, sino también en el diseño de éste, se permite que los usuarios se empoderen y asuman el videojuego como creación hecha por ellos. Es por eso que, Newman (2004) afirma que “los diseñadores talentosos se sostienen, proporciona evidencia considerable de que los críticos y los jugadores privilegian tanto lo innovador como lo desafiante junto con el familiar y convencional” (p. 26). La creación es entonces, brindar un sentido general de libertad sin restricciones evidentes para sus usuarios. Los videojuegos a diferencia del cine, la televisión o los libros, son escritos y diseñados en conjunto con sus espectadores: Los videojuegos están sujetos a los diversos intereses de sus audiencias, ya que son los jugadores que compran, hablan y modifican juegos (Paul, 2012).

En conclusión, el diseño de videojuegos es un intrincado proceso en el que se establece una relación entre el autor y los usuarios, ya que los juegos son actualizados, modificados y redefinidos con frecuencia, esta relación dialógica asegura el éxito comercial, social y cultural del videojuego. En definitiva, “los usuarios animan a los diseñadores a desarrollar juegos pensando en la audiencia” (Paul, 2012, p.67)

Ahora bien, al entender la función del diseñador, las expectativas de un diseño y su alianza con los usuarios, es imperativo reconocer los elementos o características que se tienen en cuenta al momento de diseñar un videojuego; para Newman (2004), el videojuego debe “proporcionar situaciones novedosas o emocionantes para experimentar y entornos interesantes para explorar. Es fundamental tener en cuenta que los jugadores quieren trabajar por sus recompensas” (p. 11). A su vez, Paul (2012) entiende el diseño de videojuegos como la oportunidad para explorar estructuras y experiencias basadas en la vida real, “los juegos idóneos tienen el poder de hacer argumentos, persuadir, expresar ideas” (p.8). Por consiguiente, el diseño de un videojuego se caracteriza por crear entornos basados en la realidad circundante, adopta comportamientos de la sociedad e imagina mundos posibles en la interacción. Ofrecer experiencias que emocionen e impulsen a los usuarios a continuar construyendo nuevas realidades, es el objetivo del diseño.

Sumadas a estas características Newman (2004) identifica los siguientes elementos como imprescindibles en el diseño de videojuegos:

- **Gráficos:** Las imágenes que se muestran y cualquier efecto realizado para que el jugador visualice el entorno del juego.

- **Sonido:** La música o efecto de sonido que se reproduzca durante el juego
- **Interfaz:** “La interfaz es todo lo que el jugador tiene que usar o tener directo contacto para jugar el juego ... va más allá de simplemente el mouse / teclado / joystick [e] incluye gráficos que el jugador debe hacer clic en los sistemas de menú en los que el jugador debe navegar a través de y sistemas de control del juego, como conducir o piezas de control en el juego” (Newman, 2004, p. 11)
- **Cómo se Juega:** El nivel de inmersión, la duración y la diversión que le ofrece al jugador.
- **Historia:** “La historia del juego incluye cualquier trasfondo antes del juego. Es toda la información que el jugador obtiene durante la historia o cuando ganan y cualquier información que aprendan sobre los personajes en el juego” (Newman, 2004, p. 11)

Adicionalmente, Anthropy y Clark (2014) en su libro titulado *A game design vocabulary. Exploring the Foundational Principles Behind Good Game Desig*, plantean que uno de los elementos fundamentales en el diseño de videojuegos son las reglas: los juegos están hechos de reglas, es la interacción de estas reglas lo que crea una experiencia para los jugadores, una regla se desarrolla a medida que la relación del jugador con ella se vuelve más profunda, más compleja y más refinada, a medida que encuentra nuevas formas de trabajar con la regla y comprender los matices de cómo afecta su experiencia de juego, como diseñadores de juego interesa que una vez establecidas las reglas del juego se puedan comunicar al jugador de la manera más clara posible y desarrollar esas reglas a través del diseño.

Por su parte, Fullerton (2014) sugiere que

The role of the game designer is to craft a set of rules within which there are means and motivation to play. Whether we are talking about folk games, board games, arcade games, or massively multiplayer online games, the art of game design has always been to create that elusive combination of challenge, competition, and interaction that players just call “fun”. (Fullerton, 2014, p. 25)

(El papel del diseñador de juegos es crear un conjunto de reglas dentro de las cuales existen medios y motivación para jugar. Ya sea que se hable de juegos populares, juegos de mesa, juegos de arcade o juegos en línea multijugador masivo, el arte del diseño del juego siempre ha sido crear esa combinación de desafío, competencia e interacción que los jugadores simplemente llaman "diversión". Crear un buen juego requiere un enfoque lúdico pero una solución sistemática. Parte ingeniero, parte artista, parte matemático y parte director social). (Traducción realizada por la investigadora).

Anthropy y Clark (2014) asocian a los personajes de las historias de los videojuegos con las reglas, ya que no se puede pensar en una narrativa lineal donde haya unos personajes que realizan las acciones, pues al estar hablando de narrativa interactiva se espera que el jugador accione a través de palancas y botones, dirija al personaje teniendo en cuenta las reglas del juego, sobre esto plantean un vocabulario propio para hacer más entendible el lenguaje que se debe usar al diseñar videojuegos, dicen que los juegos están hechos de reglas. Vamos a pensar en las **reglas** como los personajes de nuestros juegos que se desarrollarán en el transcurso del juego. Cuando hablamos de **historia** estamos hablando del desarrollo, el conflicto, el clímax y la resolución de las reglas. Las reglas son personajes. **Los verbos** son una especie de regla; son las reglas más importantes de un juego. Por "verbo", se refieren a cualquier regla que le da al jugador la libertad de actuar dentro de las reglas del juego, le permite al jugador cambiar el estado del juego y hacer algo. Los verbos son las reglas que permiten al jugador interactuar con las otras reglas del juego: "saltar", "disparar", "caer" o "aletear". Sin verbos tenemos una simulación, no un sistema colaborativo de contar historias.

Estas autoras quieren que se comprenda que al diseñar videojuegos no se diseñan jugadores y sus comportamientos, lo que se hace es diseñar reglas que dan forma a la experiencia del jugador, a sus elecciones y su actuación, el juego debe ser un diálogo entre el juego y el jugador, las reglas vienen a ser el vocabulario o la forma de comunicación en dicha conversación. Al diseñar un videojuego es importante pensar cómo se le permite al jugador actuar dentro de la historia, no se debe saturar el juego de escenas animadas o de texto que cuenta la historia, pues se estaría perdiendo gran parte de interactividad y jugabilidad.

En relación a esto, Fullerton (2014) se refiere al papel del diseñador de juegos como un defensor del jugador, dice que el diseñador debe mirar el mundo de los juegos a través de los ojos del jugador, aunque a un jugador le encanten los gráficos, el argumento narrativo, o las funciones de un juego, se debe tener en cuenta que lo que emociona y engancha al juego es cómo se juega, es decir la jugabilidad, el diseñador de juegos debe mantener su atención enfocada en cómo se experimentará el juego y no dejarse distraer por otras preocupaciones de producción como la dirección de arte o técnica y el presupuesto. Su trabajo principal es asegurarse de que cuando el juego se entregue proporcionará una jugabilidad superior.

Entonces, para poder desarrollar un juego con jugabilidad superior se deben tener en cuenta las reglas y cómo se comunican esas reglas al jugador, Anthropy y Clark (2014) al nombrar las reglas como verbos (saltar, trepar, disparar, colocar una pieza, rotar un bloque) plantean que son las reglas que dan libertad al jugador para interactuar con las otras reglas del juego, es deseable en un juego que los objetos tengan relaciones con los verbos importantes del

jugador. Los verbos son lo que el jugador usa para obtener información sobre las otras reglas del juego, así que el jugador usa un verbo esperando una reacción que debería obtener, cada regla tiene un contexto que ayuda al jugador a relacionarse con ella, a comprenderla. Este contexto puede reforzarse por la apariencia y el sonido del juego, por ejemplo, si se quiere mostrar peligro o un objeto que puede hacer daño al personaje se puede diseñar con picos o puntas filosas, o si queremos que el jugador se dirija hacia algo con atención le damos un aspecto valioso. Se recomienda entonces pensar en los juegos en términos de verbos. Pensar en las relaciones que tienen esos verbos, en qué objetos pueden reforzar y complicar esas relaciones y cómo.

Otro elemento importante a tener en cuenta en el diseño de un videojuego son las **escenas**. Una escena es la unidad de ritmo más básica en cualquier juego, las responsabilidades de una escena son introducir y desarrollar reglas del juego, un videojuego generalmente se compone de varias pantallas, por ejemplo: un menú introductorio, el mapa del juego, un menú de objetos y puntuaciones, etc. Cada escena es un estado distinto del programa que muestra información diferente en la pantalla y en la cual se da a entender al jugador cómo pasar de una escena a otra por medio de un clic, combinación de teclas o mediante un menú. Cada escena debe tener un propósito que se pueda identificar: desarrollar reglas específicas o presentar una idea específica. Las oportunidades para repetir una parte del juego o una escena son útiles para dar a conocer las interacciones entre las reglas del juego, también permiten romper la simetría al obligar a los jugadores a jugar de manera diferente en cada oportunidad. Diseñar una escena implica varios borradores, entre borradores, jugar, identificar problemas y hacer cambios para resolver esos problemas.

Según Anthropy y Clark (2014) hay varios elementos en los videojuegos que ayudan a que el jugador se contextualice con las reglas de juego, *la apariencia de los objetos*: pueden decirle al jugador qué tipo de objeto es o qué función cumple, por ejemplo, algo cubierto de púas es peligroso, así cada vez que vea algo similar sabrá que no debe tocarlo; *el diseño de personajes*: hacer a los personajes con distintas siluetas, apariencia y vestuario para que sean reconocibles; *la forma de los objetos y cómo se mueven*: La animación puede caracterizar un objeto como agresivo, tímido, amistoso o peligroso; *el ángulo de cámara y la forma como el personaje mira el mundo del juego*: la cámara, hace mucho para caracterizar la relación del jugador con el mundo y su contenido, por ejemplo: visto desde arriba, el juego puede verse como un mapa en el que el jugador usa la estrategia; *el sonido*, puede comunicar información sobre el juego, como cambios en el estado del juego, puede indicar éxito o fracaso o estar en el camino correcto.

También Dille y Zuur (2007), hablan de elementos similares para contar una historia en un videojuego, tenemos dos medios para contar nuestra historia: audio y vídeo. El audio se divide en voz, efectos de sonido y música. El video se divide en gráficos del juego, texto e interfaz gráficos.

- **Audio – voz:** hay tres formas de usar la voz: en pantalla, fuera de pantalla y como narración. En pantalla es cuando se ve hablar al jugador; fuera de la pantalla es cuando se escucha la voz de un personaje, pero no se ve hablar porque está fuera del alcance; voz en off es cuando el personaje no está presente en la escena. Esto puede ser un narrador omnisciente o un personaje conocido que habla afuera.
- **Audio - EFX:** los efectos de sonido vienen en dos formas: hay efectos de sonido que son orgánicos para el mundo del juego como el golpe de una espada; los efectos de sonido inorgánicos son conceptos de juego: efectos creados para simbolizar algún momento o elemento, por ejemplo: hemos abierto la puerta secreta o hemos elegido una estrella del tesoro u otro artículo importante (Dille y Zuur, 2007).
- **Audio – Música:** Al igual que los efectos de sonido, la música tiene dos formas: La música fuente proviene orgánicamente del juego, como cuando un personaje toca una guitarra. La música de la banda sonora proviene del exterior del juego; es la partitura musical que suena debajo de la acción, configurando el estado anímico.
- **Video – Cinemática:** La cinemática de la historia (o escenas) se divide en pre-renderizado y en el juego (motor de juego controlado en tiempo real animación). Cuando se está escribiendo una narrativa del juego las posibilidades son restringidas por los límites del motor de juego. Las cinemáticas pre-renderizadas permiten infinitas posibilidades, pero a un precio: el jugador pierde el control, tienden a ser más caras y a nivel de producción mucho más elaboradas y pueden no coincidir con los gráficos del juego. Ambos tipos de secuencias tienen su valor, pero actualmente las cinemáticas están a favor de la mayoría de los diseñadores y desarrolladores, si un título tiene secuencias renderizadas previamente, ahora tienden a estar al principio y al final del juego, con la intención de introducir al jugador en la historia y cerrarla.
- **Video - texto:** El texto tiene dos formas: texto impreso, que debe leerse; texto icónico, que está diseñado para ser entendido con un ícono simple (por ejemplo, un signo de interrogación sobre la cabeza del jugador).

- **Video - Gráficos:** Las interfaces emergentes son cosas como medidores de salud, pantallas de radar, etc. Suelen ser conceptos abstractos del juego que son superpuestos en el juego para ayudar al jugador.

Dille y Zuur (2007), recomiendan pensar en estos elementos multimedia como elementos con los que se puede contar una historia, historia en los términos de videojuegos son cualquier cosa que ayude a sumergirse en la experiencia de juego. La historia no es solo personajes y diálogo. Un elemento de interfaz puede ser un dispositivo para contar historias.

Además de estos elementos multimedia, se encuentran otros que se dirigen a la narrativa del videojuego: la resistencia o dificultad para pasar el juego, el flow o flujo de la historia, las recompensas, los recursos, los castigos, la repetición y el puntaje. Serán descritos brevemente a continuación.

La dificultad es una forma tradicional de hablar sobre el viaje de un jugador a través de un juego: los juegos comienzan fácil, los jugadores profundizan su habilidad y comprensión a través del juego, y luego asumen desafíos más difíciles. Retomando a Anthropy & Clark (2014):

Difficulty can be compelling and dramatic: the player starts off easy, learns and deepens her understanding of the game's possibilities, and climbs through increasing challenges to master the system. Overcoming difficulty is deeply appealing to us as human beings for good reason: it can give us confidence in our own ability to learn and even master difficult aspects of our lives. (p. 118)

(La dificultad puede ser convincente y dramática: el jugador comienza fácilmente, aprende y profundiza la comprensión de las posibilidades del juego y escala a través de desafíos cada vez mayores para dominar el sistema. Superar las dificultades nos atrae profundamente como seres humanos por una buena razón: puede darnos confianza en nuestra propia capacidad de aprender e incluso dominar aspectos difíciles de nuestras vidas). (traducción realizada por la investigadora)

Cuando se habla de *resistencia*, se refiere a las muchas formas en que un jugador puede impulsarse en un juego usando verbos y haciendo elecciones, las formas en que un juego presenta desafíos para ser superados y la manera en que muestra consecuencias para las acciones. La resistencia configura la conversación de un juego a través de un sistema de reglas que el jugador puede ir empujando.

- **El flow o flujo** es la forma en que los jugadores encuentran resistencia en un juego: se construye una experiencia atractiva que flota entre la frustración de los altos niveles de resistencia o dificultad, y aburrimiento por la repetición de tareas que ya se dominan.

Existen diferentes maneras de hacer juegos interesantes sin un flujo perfecto, el diseñador del juego puede dar forma al ritmo del juego, por ejemplo: dejarle seleccionar al jugador desde el inicio la configuración de dificultad o ir aumentando la dificultad progresivamente de las acciones o verbos.

- **Las recompensas** son una manera de dar forma a la resistencia que empuja a los jugadores hacia adelante, alentándolos para perseguir objetivos o repetir acciones. Algunas recompensas operan dentro del sistema de un juego abriendo más oportunidades para que los jugadores empujen y avancen. Por ejemplo, las recompensas pueden desbloquear nuevos verbos para usar o nuevas áreas del juego.
- **Los recursos** se pueden considerar como una especie de recompensa, son representados como cantidades de algo que el jugador puede administrar, por ejemplo, la munición, la salud. Permiten realizar acciones o verbos como disparar (munición) o continuar en una batalla (salud).
- **Los castigos** se usan para presionar al jugador o penalizar cuando hace algo que dentro del juego se considera mal, consiste muchas veces en repetir parte o totalidad de lo que venía haciendo. La repetición de un desafío que no ha sido dominado puede darle al jugador la oportunidad de practicar, experimentar la misma situación nuevamente, tomar diferentes decisiones y buscar un resultado diferente que conduzca a recompensar en lugar de castigar.
- **El puntaje** es una evaluación donde el jugador puede reflexionar sobre lo que ha hecho. Al crear un sistema de puntuación para un juego, le estás diciendo al jugador qué tipo de acciones son deseables o indeseables en la conversación del juego.

Finalmente, Gee, (citado por Rivera et al. 2018), enumera una serie de principios del diseño de videojuegos, tales como: I) Interactividad, II) Personalización, III) Identidades fuertes, IV) Problemas bien secuenciados, V) Nivel agradable de frustración, VI) Ciclo de especialización, VII) Profundo y justo, VIII) Justo a tiempo y a la carta, IX) Significados situados, X) Pensamiento sistémico, XI) Explorar, pensar lateralmente, repensar objetivo, XII) Herramientas inteligentes y conocimiento distribuido, XIII) Equipos multifuncionales; y, XIV) Rendimiento antes de competencia.

5.4 Narrativa Tradicional e Interactiva

5.4.1 Narrativa Tradicional

Narrar es un acto vital de la condición humana que posibilita la configuración del tejido social y cultural. Cada sujeto crea, vive y comparte historias de aquellas experiencias acaecidas en un espacio y tiempo determinado que le brindan aprendizajes o instantes memorables; cada sujeto es una historia por contar nutrida de múltiples historias de su diario vivir. Así pues, es casi lógico pensar que las historias que conforman la existencia humana están hechas para ser narradas y al ser compartidas forjan lazos entre cada persona que narra y escucha aquellos recuerdos, acontecimientos e imágenes del futuro venidero. Para Ricoeur (1995) narrar es un “doble testimonio” de la historia pasada y presente y, de la previsión del futuro: “Narramos cosas que tenemos por verdaderas y predecimos acontecimientos que suceden como los hemos anticipado” (p.48). A su vez, Bruner (2002), considera que la construcción de la identidad colectiva nace de la narración, de la capacidad para relatar:

Dudo que una vida colectiva semejante pudiera ser posible, si no fuera por la capacidad humana de organizar y comunicar la experiencia en forma narrativa. ¡De hecho, la convencionalización de la narrativa es la que convierte la experiencia individual en una moneda colectiva que -por así decir- puede circular sobre una base más amplia que la simple relación interpersonal, ¡la capacidad de leer el pensamiento de un otro ya no debe depender de que se comparta un nicho ecológico o interpersonal cualquiera! (p. 34)

Por lo que, cada sujeto que integra la sociedad hace parte de un tejido creado a través del relato de experiencias, de la narración constante de historias vividas y del futuro que sueña y construye, gracias a los relatos compartidos por un colectivo social. De modo que, la narración es la dialéctica entre lo que fue, lo que es y será una comunidad en un espacio y tiempo determinado, marcado por acontecimientos y personajes que habitan la realidad o la ficción de la sociedad. En palabras de Ricoeur (1995), “Narración —diremos— implica memoria, y previsión, espera. Pero ¿qué es recordar? Es tener una imagen del pasado. ¿Cómo es esto posible? Porque esta imagen es una huella que dejan los acontecimientos y que permanece marcada en el espíritu” (p.49).

Por consiguiente, según Bruner (2002), el ser humano nace con una inevitable necesidad de relatar, de contar a los demás quién es, porqué y para qué se mueve en el entorno que habita: “Parece que es nuestro modo «natural» de usar el lenguaje para caracterizar esas omnipresentes desviaciones del estado previsto de las cosas, que es el rasgo distintivo de la cultura humana” (p. 122). De ahí que el autor considere la narración como un talento que le

permite a cada sujeto reconocerse, reconocer al otro y por ende elaborar su mundo de acuerdo a las posibilidades que le otorga la creación de los relatos. Es decir, relatar es ir creando y recreando el universo de realidades que se habitan. De modo que, la narración tenga la capacidad de “modelar la experiencia” no aquella:

atribuida simplemente a un enésimo error en el esfuerzo humano por dar un sentido al mundo, como están habituados a hacer los científicos cognitivistas. Tampoco debe ser dejada sin más al filósofo de escritorio, que se ocupa del dilema secular de cómo los procesos epistemológicos llevan a resultados ontológicos válidos (esto es, cómo la mera experiencia nos hace arribar a la verdadera realidad). (Bruner, 2002, p.21)

Y es a partir de dicha modelación que se construyen las historias de ficción, esos relatos que toman la realidad y le otorgan nuevos sentidos que "transfigura lo banal", en una ventana a una realidad intencionada y transparente alejada de aquella impuesta y normativa:

La narrativa, incluso la de ficción da forma a cosas del mundo real y muchas veces les confiere, además, una carta de derechos en la realidad. Este proceso de "construcción de la realidad" es tan rápido y automático que muchas veces no nos percatamos de él, y lo redescubrimos con un shock de reconocimiento o nos negamos a descubrirlo exclamando: "¡Tonterías posmodernas!". Los significados narrativos llegan a imponerse por sobre los referentes de historias presumiblemente verdaderas. (Bruner, 2002, p.22)

Ahora bien, la construcción de historias y la narración de ésta a través de textos confieren a la narrativa significados mucho más profundos, puesto que las historias narradas trascienden los contextos temporales y espaciales, lo que implica cambios en su desarrollo, es decir, la historia varía al ser contada, en palabras de Ricoeur (1995), “la narración es una contemplación libre de las presiones del tiempo” (p.78). De manera que, la narrativa requiere de una estructura determinada dentro de un texto para que dicha forma sea conservada, aunque la historia sea modificada con el devenir del tiempo y las voces que la narran. En este caso, la historia y la narración siguen imperando en la construcción de relaciones sociales y culturales, no obstante, la necesidad de reconocer formalmente los textos narrativos ha suscitado la identificación de características propias de este acto fundamental de comunicación. Al respecto la autora Mieke Bal (1990), afirma que:

Hay distintas versiones; en otras palabras, hay diferentes textos en los que se relata la misma historia. Existen diferencias notables entre los diversos textos. Algunos se consideran literarios y otros no; algunos se pueden leer en voz alta a los niños, otros son demasiado difíciles. Evidentemente los textos narrativos difieren entre sí, aunque

la historia que se relate sea la misma. Será, por lo tanto, de utilidad examinar el texto independientemente de la historia. (p.13)

De modo que, la narración, este acto vital de contar la historia vivida y venidera, abre las puertas para que eso que es relatado, esas experiencias, sueños, deseos e imaginarios, configuren nuevos mundos, nuevas realidades, que perviven gracias a los recuerdos de una realidad tangible y a las posibilidades de escape de los sujetos hacia nuevas dimensiones: Realidad y ficción son narradas para explicarnos y comprendernos a nosotros mismos (Bruner, 2002). De igual manera, Ricoeur (1995), afirma que “la narración re-significa lo que ya se ha pre-significado en el plano del obrar humano” (p.154); y dicha re-significación de la vida humana se da gracias a la narración, la narrativa de ficción y el tiempo.

La narración es concebida por Paul Ricoeur (1995) como “un mundo temporal” (p.140), en tanto, la vida se gesta y se desarrolla en un lapso cronológico, que permite medir las acciones y los sucesos del entorno. Todo lo que existe se encuentra dentro de un tiempo determinado, así que, cada sujeto y sus historias se enmarcan dentro de la temporalidad. La vida y el tiempo son inseparables: todo lo abstracto y lo concreto es nombrado y percibido porque el tiempo mismo permite su existencia. Narrar es en consecuencia, reconocer la incidencia del tiempo en la cotidianidad, es aceptar su constante movimiento: “la narración se relaciona con el tiempo antes de que se haya podido plantear, en toda su amplitud, el problema de la referencia cruzada —cruzada sobre la experiencia temporal viva— del relato de ficción y del relato histórico.” (Ricoeur, 1995, p.82). Así pues, de esta necesidad por explicar-nos y comprender-nos, nace la narración como un acto que configura las realidades individuales y colectivas y, que posibilitan trascender con el tiempo; permanecer en ese tiempo narrado:

El mundo desplegado por toda obra narrativa es siempre un mundo temporal. O, como repetiremos a menudo en el transcurso de este estudio, el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal (Ricoeur, 1995, p.39).

Por consiguiente, la eternidad es la gran oportunidad que ofrece la narración, ese acto de creación hace más liviana la existencia; poder leer, observar, escuchar el paso del tiempo a través del lenguaje inmortal plasmado en la experiencia narrativa, brinda tranquilidad y esperanza de una vida que se teje para jamás desvanecerse.

En consonancia con lo anterior, Bruner (2003) expresa que *El relato* es: “una historia (real o fantástica) exige un actor que actúa para conseguir un fin en una situación reconocible usando ciertos medios” (p. 57).

Para el autor los componentes del relato son los siguientes: personajes, infracción, acción, resultado, narrador y coda. Los personajes tienen cierta libertad y expectativas en el mundo de la narración. La infracción es la desestabilización de un cierto orden previsto, dentro de las características del texto narrativo también se le ha llamado comúnmente el “nudo”: una situación que genera dificultades reclama solución. El nudo es el centro de la historia, porque de él depende su existencia: “sin nudo no hay nada que contar” (Bruner, 2003, p. 34). La acción es todo lo que hacen los personajes para darle solución al conflicto.

Finalmente, está el resultado, una solución a la situación problemática. También como elementos del relato se encuentran el narrador y la coda, el primero es quien cuenta la historia. “Un cuento refleja de algún modo el punto de vista, la perspectiva o el conocimiento del mundo del narrador” (Bruner, 2003, p. 34). El segundo es “una valoración retrospectiva de, que sirve también para traer de vuelta al oyente desde el allí-y-entonces de la narración al aquí-y-ahora en que se narra el relato” (Bruner, 2003, p. 37).

Continuando con el análisis desde Bruner, el relato parte de acontecimientos humanos que se desarrollan en un tiempo determinado; proviene de situaciones humanas que moldean la percepción que tenemos del mundo y que a su vez obedecen a la interpretación que tengamos de la realidad, por esto se considera como un medio de conocimiento. Schaeffer (1999) afirma que ninguna sociedad puede reproducirse sin una transmisión de los saberes sociales y en este sentido, toda sociedad se reproduce parcialmente por modelización “mítica”, es decir, a través de la representación, pues se encuentra en la mimesis una relación con el mundo original o real, este autor argumenta que la capacidad de comprender la ficción presupone el desarrollo de una aptitud psicológica específica que se adquiere en la infancia (todo niño debe aprender a distinguir entre el “hacer como que” y el hacerlo realmente), de ahí la importancia de reconocer la autonomía de la capacidad imaginativa y de su papel en lo cognitivo y el desarrollo cultural.

En este sentido, Bruner (2003) se pregunta por los significados que le damos al mundo desde la propia cultura y lo relaciona con las funciones del relato, algunas de estas funciones que se pueden encontrar en su libro *La fábrica de historias*, son retomadas por Siciliani (2014):

- Narrar es un acto interpretativo que hace del relato una versión de una vida humana o de una comunidad cultural.
- Narrar es pensar y promover mundos posibles y proyectos de vida realizables.
- Narrar es una actividad que modela la mente del ser humano y la experiencia.
- Narrar es un arte connotativo-simbólico cultural.
- Narrar es una actividad intersubjetiva radicalmente cultural.
- Narrar es una forma de aprehender y dar sentido a la realidad.

Como se puede observar, la narración considerada como un medio para el conocimiento del mundo, permite comprender la estructura, las dinámicas y procesos internos de la realidad y así darle sentido e interpretarla. La ficción se ocupa en representar las acciones e intenciones humanas, así proporciona modelos del mundo que los receptores pueden contrastar con sus visiones interiores y exteriores, y con las situaciones que les resultan problemáticas como las que implican las relaciones humanas.

A su vez, la autora Mieke Bal (1990) propone en su texto *Teoría de la narrativa*, el análisis de la estructura y de los elementos que componen los textos narrativos (es de recordar que las narraciones históricas –experiencias vividas- o ficcionales son immortalizadas a través del lenguaje oral, visual o escritos). En esta introducción narratológica, Bal (1990) define los textos narrativos como aquellos en los que “un agente relate una narración” (p.13), es decir, en el texto narrativo se relata una historia por lo que el texto en sí mismo no es la historia. Esta aclaración es fundamental puesto que, como ya fue mencionado en apartados anteriores, los textos narrativos pueden variar, aunque la historia relatada sea la misma; historia y texto son independientes, pero se complementan.

Así mismo, Bal (1990) puntualiza en tres estratos del texto narrativo: I. Fábula: son la serie de acontecimientos conectados de manera lógica y que son creados o vividos por los actores. “La fábula no es, al fin y al cabo, más que la presentación de una serie de acontecimientos” (p.48). II. Historia: Es el resultado de la organización de los elementos de la fábula. III. El texto: es un todo finito y estructurado que se compone de signos lingüísticos” (p.13)

De acuerdo a lo anterior, a continuación, se presentarán y se explicarán de manera sintética los elementos que componen la fábula, y los aspectos de la historia como: el ritmo narrativo, los personajes, la focalización y el narrador:

Por consiguiente, se puede afirmar que la mayoría de las fábulas se construyen de acuerdo con las exigencias de la «lógica de los acontecimientos» humana, siempre que no se entienda este concepto de forma demasiado limitada. La «lógica de los acontecimientos» se puede definir como: un desarrollo de acontecimientos que el lector experimenta como natural y en concordancia con el mundo. (Bal, 1999, p.20)

Con respecto a los elementos de la fábula, los elementos que le componen son:

5.4.1.1 Los Acontecimientos.

Son la “transición” de sucesos de un estado a otro que “causan o experimentan los actores” (Bal, 1999, p.21). Son los procesos relacionados y estructurados que posibilitan innumerables formas de construir la fábula.

5.4.1.2 Los Actores.

Son quienes llevan a cabo las acciones dentro de los acontecimientos, son los elementos de mayor importancia en “la selección de acontecimientos y en la formación de secuencias” (Bal, 1999, p.33). Dado que, la acción y participación de los actores es diferente de acuerdo a los acontecimientos, en la fábula los actores son subdivididos por clases: “A las clases de actores las denominamos actantes. Un actante es una clase de actores que comparten una cierta cualidad característica. Ese rasgo compartido se relaciona con la intención de la fábula en conjunto” (Bal, 1999, p.34). Esto es que, dependiendo de la intención de sus acciones, los actantes ocupan un lugar particular en la fábula; en la transición de sucesos se pueden identificar tres clases de actantes dependiendo de su relación con el objeto u objetivo: la primera clase es la del sujeto, quien persigue un objeto “el objeto no es siempre una persona. El sujeto puede aspirar también a alcanzar cierto estado” (Bal, 1999, p.35), por lo que el sujeto tiene una relación directa con el objetivo, con aquello que desea alcanzar con el transcurrir de los acontecimientos.

La segunda clase es la del dador (o remitente), estos actores tienen como característica principal apoyar al sujeto para que logre su objetivo y consiga el objeto al que aspira. “El dador no es en la mayoría de los casos una persona, sino una abstracción: por ejemplo, la sociedad, el destino, el tiempo, el egocentrismo humano, la inteligencia” (Bal, 1999, p.36). A su vez, el receptor (o destinatario), es quien recibe el objeto, en esta tercera clase de actores “El destinatario suele coincidir con la persona del sujeto. Desea para sí algo o alguien” (Bal, 1999, p.36).

Para finalizar, la autora propone dos clases de actores que cumplen una labor opuesta, el ayudante, quien ayuda al sujeto o destinatario a conseguir su objetivo, aunque su ayuda puede no ser esencial para la acción “en la práctica son, sin embargo, bastante numerosos. Determinan las diversas aventuras del sujeto, el cual tiene que superar a veces grandes obstáculos para alcanzar su meta” (Bal, 1999, p.38) y el oponente, quien se enfrenta a la consecución del objetivo, este tipo de actante se encarga de influir en las resistencias que puede encontrar el sujeto en su camino y dificultan alcanzar el objeto deseado.

5.4.1.3 Tiempo.

Los acontecimientos son entendidos como procesos y dichos procesos implican cambios que ocurren en un determinado periodo de tiempo: “Los acontecimientos ocurren durante un cierto periodo de tiempo y se suceden en un cierto orden.” (Bal, 1999, p. 46). La autora propone dos aspectos fundamentales del tiempo en la fábula, la duración y orden (o cronología). En cuanto a la duración, Bal (1999) afirma que existen dos tipos de fábulas de

acuerdo con su extensión: 1. La crisis, este tipo de fábula transcurre en un corto espacio de tiempo. 2. Desarrollo, en esta fábula los acontecimientos son de larga extensión. Estos dos tipos de fábulas no llevan a una contradicción o competencia, puesto que una no tiene ventaja sobre la otra, esto dado que, cada una tiene la particularidad de cambiar dramáticamente la historia. “En un desarrollo, el significado global se construye lentamente a partir de la cadena de acontecimientos. El conocimiento de los actores y sus relaciones mutuas toma forma por medio de la calidad de los acontecimientos” (Bal, 1999, p. 46), mientras que, “en momentos de crisis (momentos durante los cuales, en un breve instante), toma un giro decisivo la vida de personas o de toda una nación” (Bal, 1999, p. 46).

Con respecto a la cronología, los acontecimientos son ordenados de forma lógica, por lo que siguen una secuencia temporal: “Es un problema de lógica la suposición de que alguien que vuelva tiene que haberse ido primero; que la vejez sigue a la juventud, la reconciliación a la pelea, el despertar al sueño. Sobre la base de la información ofrecida en el texto, es posible encontrar la cronología de la fábula incluso si el orden no va por secuencias” (Bal, 1999, p. 50). Este aspecto fundamental del tiempo en la fábula presenta dos fenómenos interesantes, la elipsis, o eliminación de algún momento en la secuencia temporal de una serie, y la elaboración de la fábula en líneas paralelas, denominada paralelismo, en el que “varios acontecimientos suceden al mismo tiempo” (Bal, 1999, p. 49).

5.4.1.4 Lugar.

Este elemento de la fábula hace referencia a los sitios en los que se desarrollan los acontecimientos. Los sucesos se presentan en lugares específicos que le permiten al lector situar las acciones y los actores en escenarios concretos para que los sucesos no se queden en planos abstractos y sean percibidos por hechos “reales”:

Si el pensamiento espacial es verdaderamente una propiedad humana, no sería sorprendente que los elementos de este campo jugasen un importante papel en las fábulas. Es posible, por ejemplo, anotar el lugar de cada fábula, y luego investigar si existe alguna conexión entre el tipo de elementos, la identidad de los actores, y el lugar. (Bal, 1999, p. 51)

Así pues, los lugares son aquellas posiciones geográficas, que pueden ser descritas y hasta medibles desde un punto de vista ficcional.

5.4.1.5 Historia.

Con respecto a la historia, a continuación, se presentan los aspectos o rasgos que Mieke Bal (1999) distingue frente a la estructura de la fábula:

- **Ordenación por secuencias:** Este primer rasgo de la historia, se puede definir como la relación que existe entre “la secuencia de acontecimientos en la historia y su orden cronológico en la fábula.” (Bal, 1999, p. 59). Es decir, la lógica cotidiana está presente al momento de elaborar la historia y es posible aplicar “la realidad común” en la organización que se da a la secuencia de acontecimientos.
- **Ritmo:** Este aspecto de la historia remite a la cantidad de tiempo que cubren los acontecimientos de una fábula y la cantidad de tiempo que ocupa su presentación.” (Bal, 1999, p.76) En otras palabras, el ritmo representa el periodo de duración de un acontecimiento, la velocidad con la que los sucesos transcurren.
- **Los personajes:** En la fábula se hacía referencia a los actores como elementos fundamentales para el desarrollo de los acontecimientos, dichos actores pueden ser humanos, objetos o animales o conceptos abstractos o situaciones; sin embargo, en la historia, los personajes son aquellos actores que tienen características propias de los seres humanos. (Bal, 1999).
- **Focalización:** Bal (1999) habla de la presentación de los acontecimientos desde una perspectiva concreta, dicha percepción es entendida como un acto que modifica el proceso psicológico del sujeto frente al acontecimiento. La autora se refiere a esta perspectiva intencionada como ese punto de vista que es “una forma específica de ver las cosas, un cierto ángulo, ya se trate de hechos históricos «reales» o de acontecimientos prefabricados” (p.107). Por lo que la focalización es ese punto desde el que se ven las cosas y que genera una especie de sensación de manipulación sobre los acontecimientos.
- **Narrador:** Es el agente narrativo, es la voz de quien cuenta. El narrador es “el concepto fundamental en el análisis de los textos narrativos. La identidad del narrador, el grado y la forma en que se indique en el texto, y las elecciones que se impliquen, confieren al texto su carácter específico” (Bal, 1999, p.126). Es decir, el narrador es un sujeto hablante que hace uso del lenguaje para relatar una historia y esto le confiere un papel de suma importancia en el texto narrativo.

Ahora bien, al relacionar el relato en la narrativa tradicional con la narrativa en los videojuegos, se puede decir que aunque pudieran conservar los mismos elementos narrativos, difieren en la forma como se presentan, pues en los videojuegos los jugadores responden a través de verbos, avanzan en la resistencia del juego y este abre posibilidades y espacios donde emerge un fragmento potencial de una historia, aquí el espectador o jugador es quien le da una

interpretación a dicha historia, ya no se espera que el escritor le diga a los personajes lo que debe hacer, el jugador es quien hace que la historia avance.

5.4.2 Narrativa Interactiva

Antes de ahondar en la comprensión de la narrativa interactiva, es importante detenerse y entender la interactividad como la oportunidad que tienen los lectores o espectadores de participar en la construcción de historias, por lo que se posibilitan relaciones dialógicas entre estos y los escritores. Interactuar es ver más allá de un único creador y empoderarse de las historias a partir de la realidad particular de cada uno de los sujetos (Ince, 2006). Esta interacción se da gracias al desarrollo de la multimedia, es decir, múltiples medios que permiten la exploración, la creación y la conexión a distancia con otros espectadores o usuarios de las narraciones; Ince (2006) establece una clara diferencia entre la interacción a través de medios narrativos tradicionales y la multimedia interactiva:

Libros, películas y programas de televisión, por ejemplo, son instancias donde el lector o el espectador juega un papel muy pasivo en el desarrollo de la historia o la impartición de información. Si bien es cierto que el lector pasa la página o el espectador puede reproducir una escena en el DVD, esto es sólo una interacción con los medios de entrega y no una interacción con el mundo o los personajes que contiene. El avance de la trama, la revelación de la historia y el desarrollo del personaje no dependen de la interacción del consumidor. La experiencia que pretendía el creador es básicamente lo mismo para todos. (Ince, 2006, p.13)

Por tanto, la forma en que los escritores y espectadores se relacionan con la narración implica ir más allá de la observación o lectura pasiva, requiere de un accionar visible que impacta el desarrollo de la historia, además es importante diferenciar entre un escritor de narrativas y un diseñador narrativo de videojuegos.

Un diseñador narrativo de juegos es el creador de una historia interactiva, trabaja en el campo del diseño narrativo y combina los roles de un escritor con el de un diseñador de juegos. Trabajando con otros departamentos (programación, diseño de juegos, diseño de niveles, arte, sonido, etc.), el diseñador narrativo organiza e integra la historia en el juego utilizando la mecánica, los diseños y los recursos disponibles. (Heussner et al., 2015, p. 2)

Asimismo, el diseñador narrativo diseña el mundo en que se desarrollará la historia, describe sus características, diseña los personajes, las tramas, los diálogos, defiende la historia en la producción y postproducción, esto no parece muy diferente a lo que hace un escritor, sin

embargo el diseñador narrativo aparte de crear la historia también debe decir qué hará el personaje (acciones en el juego) en determinados escenarios, situaciones o niveles del juego, además no es el único creador sino que trabaja como parte de un equipo multidisciplinario.

Según Heussner et al., (2015) En la narrativa tradicional y cinematográfica las historias pueden ser contadas desde estructuras lineales, circulares o espirales, en la narrativa interactiva se puede partir de estas estructuras, sin embargo, al cederle “mando” a los jugadores las historias pueden tener diferentes ramificaciones y pueden adoptar tramas y finales diferentes de acuerdo a las decisiones que el jugador tome, según esto, un diseñador narrativo no sólo debe dominar el arte de la narrativa interactiva, también debe tener una comprensión básica de los sistemas y planificar la historia de manera que deje espacio a las acciones de los jugadores a partir de las cuales puedan surgir historias emergentes, involucrar al jugador y pensar cómo este podría interactuar con la historia a través de la mecánica del juego. La jugabilidad es el foco, algunas veces y dependiendo del tipo de juego la jugabilidad y la historia tendrán el mismo peso, aun así, un diseñador narrativo debe poner su atención en cómo contar la historia en el juego, no solo en cómo escribirla.

Dicho lo anterior, la narrativa interactiva explora otras visiones y concepciones de los mundos narrados. De acuerdo con Christy Marx (2010), en la narrativa interactiva el espectador es un usuario activo que tiene cierto control sobre los personajes, sus acciones y por ende en el desarrollo y desenlace de la historia, lo que da como resultado una experiencia diferente para cada sujeto que interactúa en la narrativa: “Las narrativas interactivas tienen principios, medios y finales, aunque cada usuario puede experimentar estos elementos de manera diferente” (p.295). Así pues, para el autor la narrativa interactiva no es una historia inmóvil presta a ser descubierta y leída, es una total experiencia para cada usuario; la historia es vivida por cada sujeto quien interactúa y la construye a partir de su imaginario, sus deseos y la realidad que le circunda.

A su vez, Ince (2006) afirma que la narrativa interactiva parte del deseo del sujeto participante, es decir, la historia narrada es creada a partir del querer, del espacio, el tiempo, los personajes y la trama que cada uno decida que sea; “¿Qué queremos decir realmente con narrativa interactiva? En un sentido amplio es simplemente que la experiencia de la historia que se desarrolla responde a las acciones del participante” (p.48). Ince (2006) evoca el acto inspirador del sujeto participante en la historia narrada y reconoce su papel fundamental en la diversificación narrativa. Narrar es una experiencia única para cada participante.

En concordancia con Ince, Michael Nitsche (2009), reflexiona sobre las historias y la necesidad de que sean contadas para darles vida; narrar es dar vida a personajes que habitan el

mundo y que afrontan variadas situaciones que los impulsan a buscar soluciones para continuar viviendo. Por lo que, la narrativa interactiva concede la oportunidad de dar vida a innumerables historias con infinitas posibilidades: “La narrativa interactiva no es una solución fija o un estado final de ningún evento”. (p.43). En otras palabras, la narrativa interactiva tiene la cualidad de movilizar la imaginación y en esa medida las historias también se mueven y se transforman, son inacabadas.

Ahora bien, la narrativa interactiva se encuentra con mayor frecuencia en el desarrollo de los videojuegos a través de multimedias interactivas; los videojuegos narran historias en las que los personajes realizan determinadas acciones en espacio en un tiempo definido:

Si distinguimos las historias de la narración, diría que muchos juegos tienen historias, pero no muchos juegos hacen un buen trabajo narrativo. Una historia puede ser muy simple, resumida en una pantalla o incluso en una sola línea de texto. Pero la narración es una elaboración deliberada de una narrativa, con atención al ritmo y el ritmo, revelación y detalle. Los principales tipos de juegos que incluyen elementos de la historia son los juegos de acción, los juegos de rol, y juegos de aventuras, siendo los juegos de aventuras los únicos géneros dedicados principalmente a la narración los juegos de acción. (Marx 2010, p. 296)

Así mismo, Nitsche (2008) conceptualiza la narrativa interactiva como la forma en que se cuentan historias con el fin de que el jugador entienda la situación del juego. La narrativa en los videojuegos incluye entornos virtuales que contribuyen a la comprensión del significado de la historia con la que el jugador interactúa. El objetivo de los videojuegos no es contar una historia lineal, única, por el contrario “los videojuegos pueden interconectar las opciones y tejer una red de relaciones entre ellos, creando así un contexto para cada interacción que tiene el jugador aprenda este contexto para participar en el mundo del juego” (p.43). La narrativa de los videojuegos busca brindarles a los jugadores los medios para que interactúen y comprendan el espacio virtual y los eventos dentro de ella, para que así la experiencia sea más significativa. “Mientras el lector de una novela se limita al texto dado, el jugador de un juego interactúa con estos elementos evocadores, los co-crea y los cambia. Lo que se manifiesta en sí mismo en la forma de esta comprensión es de una naturaleza única. Un juego "Historia" no es una entidad singular” (p. 44). El jugador es un narrador, quien decide entre variadas opciones el desenlace de una historia.

Por su parte, Teresa Dillon (2006) reflexiona sobre el papel del autor de la narrativa en el ámbito interactivo que proporcionan los videojuegos, puesto que el autor crea y entrega su obra para que otros, en este caso los jugadores, la intervengan, deconstruyan y reconstruyan

desde sus conocimientos y realidades. El autor libera su narrativa para que ésta se pluralice y configure una multiplicidad de significados: “El autor "muere" al dar a luz el texto, que se independiza del autor en ser leído. Esta "muerte" libera al lector de tener que interpretar un texto con referencia a su origen autoral y multiplica sus significados”. (p.11). Esta característica de la narrativa interactiva establece un sistema que irrumpe con el poderío de una única voz, una única historia. Entonces es posible pensar en la narrativa interactiva como la democratización de la creación.

5.4.2.1 Historias en los Videojuegos.

Sobre las historias que se crean para los videojuegos, Anthropy Clark (2014) definen historia de autor, emergente, historia como intermedio, como exploración, como esfuerzo, como elección y como sistema. A continuación, se resumen:

- **Historia de autor:** para transmitir una historia en un videojuego se pueden involucrar elementos como imágenes, animaciones, palabras, sonidos y reglas, al dar forma a estos elementos el creador puede contar una historia partiendo desde su imaginación y creación, esta historia de autor es la base a partir de la cual podrían surgir otras historias en el videojuego, similar a la narrativa en textos o películas, tiene una trama con un comienzo, un medio y un final, desarrolla personajes que experimentan conflictos y tal vez los resuelven.
- **Historia emergente:** la experiencia de jugar un juego, tomar una u otra decisión puede generar una historia emergente, la cual trata sobre explorar y descubrir sistemas con objetivos y recompensas, decidir qué hacer y, a menudo, repetir un aspecto del juego para comprenderlo mejor y desarrollar habilidades. Estas historias a menudo pueden ser únicas para cada jugador.
- **Historia como intermedio:** en algunos juegos cuando el jugador completa un nivel se muestran escenas no interactivas, estas escenas agregan información sobre la historia, también pueden dar pistas de lo que el jugador debe hacer más adelante, a veces estas escenas se toman como descanso o pausa para continuar con el juego.
- **Historia como esfuerzo:** en juegos de aventura los personajes deben superar varios desafíos para lograr llegar al final del juego, estos juegos proporcionan más contexto sobre la historia a través de otros personajes que van apareciendo y con los cuales al hablar se van generando nuevas misiones y se conocen partes de la historia, también se pueden recoger objetos que ayuden superar ciertos obstáculos y a ir completando el juego. Este tipo de juegos a veces requieren mucho más trabajo y tiempo para experimentar las historias incrustadas en ellos. “La inversión del esfuerzo puede crear

un apego emocional porque los jugadores están involucrados de una manera mucho más significativa que si simplemente pasaran las páginas; Han trabajado duro para ver la historia continuar” (Anthropy & Clark, 2014, p.163).

- **Historia como exploración:** muchos juegos incorporan objetos y personajes con los que el jugador puede interactuar dando más detalles sobre el mundo o la historia, son opcionales y no influyen en el avance de la trama, por ejemplo: Skyrim (juego de rol) detalla mundos fantásticos a través de libros que los jugadores pueden leer, objetos que pueden examinar o personajes que se encuentran en el “camino” y con los que se puede hablar, estos elementos están ahí para que los jugadores hagan lo que mejor les parezca: entrar y explorar o seguir adelante e ignorarlos.
- **Historia como elección:** la historia emergente de la experiencia del jugador se ve afectada por las decisiones que toma, por la forma en que avanza en el sistema del juego. El diseñador narrativo crea una historia ramificada que puede tener desarrollos y finales diferentes de acuerdo con las acciones del jugador, a menudo en estos juegos le presentan preguntas que piden tomar decisiones al jugador. Al mismo tiempo, vale la pena señalar que “casi todas las historias ramificadas siguen siendo historias creadas. Aunque tienen muchos caminos que un jugador puede explorar a través de sus acciones, todos los caminos han sido colocados para que él los descubra” (Anthropy & Clark, 2014, p.166).
- **Historia como sistema:** más allá de las formas tradicionales de narración, la narrativa en los juegos ofrece un sistema reglas, escenas y verbos que el jugador puede introducir y aprender, además de permitir elegir qué camino seguir a continuación, el contexto del mundo del juego y el vocabulario del sistema puede ayudar a transmitir una historia a través de su propia estructura. Los juegos nos dicen cómo avanzar a través de verbos, también nos dan a entender qué tipo de acciones son importantes y qué decisiones son acertadas, por ejemplo: en el juego Dys4ia, donde se cuenta sobre el proceso de tomar hormonas, hay una escena en la que el jugador mueve a un personaje pixelado hacia su casa mientras el texto explica que la medicación la ha agotado, el sistema muestra esto creando resistencia al movimiento del jugador a través de la pantalla, ralentizando y haciendo que la experiencia de agotamiento sea tangible.

Además de los tipos de historias que pueden surgir en la narrativa interactiva, conviene resaltar que, al igual que la narrativa tradicional ésta también cuenta con una serie de elementos que la componen y estructuras definidas para su construcción. A continuación, se presentan los elementos identificados por autores como Ince (2006), Marxs (2010) y Nitsche (2008):

Los elementos narrativos son aquellos que permiten comprender el significado de la historia, que se tejen para posicionar al jugador en la narración. El autor Nitsche (2008) identifica dos elementos de suma importancia en la narración, a los cuales nombra fábula y trama. La fábula: “se utiliza para designar los eventos y su orden. la fábula de los videojuegos consiste en los eventos reales como son co-creados por quienes interactúan durante el proceso de generación textual” (p. 49); en otras palabras, la fábula consiste en todos los sucesos que ocurren en el videojuego durante el tiempo de su ejecución, por lo que la fábula sólo se presenta cuando el jugador interactúa activamente. Mientras que “la trama es el resultado de un proceso cognitivo” (p. 50); es decir, el jugador interpreta los acontecimientos y crea una experiencia particular del juego. Así pues, fábula y trama se relacionan para que el jugador interprete un juego basado en reglas y contenido en un espacio y genere eventos.

Por su parte, Marx (2010) e Ince (2006), establecen una serie de elementos necesarios para que la narrativa interactiva tenga equilibrio entre la libertad del espectador para mover y transformar la historia y, a la vez, mantener la coherencia narrativa. El escritor de la narrativa interactiva deberá tener en cuenta los siguientes elementos:

5.4.2.2 El rol del jugador.

“En una pieza interactiva, el jugador espera ser uno de los personajes de la historia, o al menos tener un control significativo sobre caracteres” (Marx, 2010, p.303). El autor propone dos roles comunes en los videojuegos: El jugador como protagonista, en este caso es la opción más recomendable ya que se le permite al jugador ser el protagonista de la historia y podrá controlar el comportamiento del personaje, además verá toda la acción en primera persona. Por otro lado, el Jugador como personaje cumple un rol secundario con poco impacto en la historia, no obstante, tiene a favor que puede “mostrar la acción principal de la historia en tercera persona” (p.307).

5.4.2.3 Personajes.

Ince (2006) reconoce cuatro roles de vital importancia en la narrativa:

- 1. *Personajes de fondo:*** Estos personajes proporcionan los obstáculos que el jugador debe superar.
- 2. *Personajes interactivos:*** “Son personajes únicos, jefes de nivel (oponentes extra poderosos que a menudo aparecen al final de un nivel de juego o en puntos clave en el juego)” (p.67). Son quienes ofrecen oportunidades para que el jugador afronta los obstáculos.
- 3. *El compañero:*** Es un personaje del juego en quien el personaje del jugador puede confiar. Es un ayudante durante el juego.

4. *El personaje del jugador:* Es aquel personaje que representa al jugador y afronta los obstáculos y desafíos del juego

5.4.2.4 Escenas.

Es la relación entre los espacios y las acciones que desarrollan los personajes. En las narrativas interactivas suele permitirse que los jugadores elijan las escenas. “En este enfoque, el jugador puede decidir en qué camino de la historia los personajes elegirá, pero una vez lanzado en ese camino, los personajes funcionan de forma independiente hasta el siguiente punto de ramificación” (Marx, 2010, p. 304).

5.4.2.5 Control de Jugador.

El escritor de una narrativa interactiva debe tener siempre presente el nivel de control que tendrá el jugador sobre los personajes, los escenarios, los diálogos y desafíos. Es responsabilidad del escritor darles libertades y límites a los jugadores (Marx, 2010).

5.4.2.6 Configuración de Personajes.

Todos los personajes del juego deben tener establecidas sus descripciones, acciones e interactividad. “Una vez establecidos los personajes, el escritor también debe mantener seguimiento de las diferentes relaciones de todos los personajes en todas las versiones posibles de la historia” (Marx, 2010, p.308).

5.4.2.7 Ritmo y Tiempo.

El escritor tiene el reto de crear una atmósfera en que el tiempo pueda ser percibido ya que “la multimedia interactiva no tiene un tiempo de ejecución establecido” (Marx, 2010, p.318). Igualmente, el ritmo en la narrativa interactiva es muy diferente al que puede haber en una película, por lo que en el videojuego es el jugador quien crea el ritmo, sin embargo, el escritor puede crear un sentido de urgencia que lleve al jugador a aumentar el sentimiento de urgencia.

5.4.2.8 Punto de Vista.

Al contar una historia hay una mirada particular sobre los hechos dependiendo de quién sea el narrador, en el caso de las narrativas de los videojuegos, “el punto de vista siempre debe ser el del personaje del jugador, porque la conexión que hace el jugador se fortalecerá si este es el caso” (Ince, 2006, p.65).

5.4.2.9 Conflicto y motivación.

“El juego tiene que ver con el conflicto. Sin el conflicto inherente a los juegos, no habría jugabilidad ni sentido de logro cuando el jugador supera sus objetivos, ya sea que se planteen jugando contra otra persona o contra el juego en sí” (Ince, 2006, p.69). Es decir, el juego tiene sentido porque existe un conflicto que invita a ser resuelto, y esta resolución sumada a cada

logro alcanzado al vencer los obstáculos del camino, los que motivan a los jugadores para continuar co-creando la narrativa.

Finalmente, para la comprensión de la narrativa interactiva, es necesario reconocer las diversas estructuras que existen y que son comúnmente usadas en la creación narrativa para videojuegos; de ahí que el autor Christy Marx (2010), estableciera cinco estructuras narrativas que varían de acuerdo a la interacción del jugador con la historia.

- **Estructura lineal:** No cuenta con opciones de ramificación que le permitan al usuario interactuar. En pocas palabras el jugador es un espectador pasivo que no interviene en el desarrollo de la historia.
- **Estructura lineal con ramificación de escenas:** Esta estructura permite al usuario elegir escenas alternativas, pero por lo general no pueden llegar muy lejos en ninguna ruta alternativa (Marx, 2010).
- **Ramificación jerárquica:** Esta estructura le brinda la posibilidad al jugador de elegir opciones preestablecidas, pero la interacción suele presentar problemas ya que el número de opciones aumenta exponencialmente, lo que hace del juego un entorno agotador y sin salida.
- **Historias de caminos paralelos:** El jugador puede jugar varias versiones de la historia en paralelo o puede pasar de un camino a otro. “Esta es una forma de darle al jugador una opción de múltiples caminos en una historia sin la explosión ramificada de jerarquías derivación” (Marx, 2010, p.311).
- **Mundos enlazados: arquitectura de cadena de perlas:** La arquitectura es una serie enlazada de estructuras de mundos conectados por puntos de la trama o tareas que el jugador debe realizar para avanzar en la narrativa (Marx, 2010, p.312).
- **Entorno de estado variable y tipos de enlaces:** Esta narrativa interactiva se desarrolla gracias a software de sofisticado diseño que “responde de manera sensible a las acciones del jugador, hay múltiples resultados a las escenas, dependiendo de dónde ha estado el jugador y a quién él o ella ha hablado. En resumen, el entorno responde al jugador, tanto como lo hace en la vida real” (Marx, 2010, p.313).

5.4.3 La escritura como Proceso de Composición

Hasta este punto se ha hablado de las características y estructuras de la escritura narrativa, su relación con las TIC y los videojuegos, sin embargo, hace falta detenerse en la escritura como proceso de composición, su dimensión cognitiva y sociocultural, ya que en esta

investigación se caracteriza la incidencia de la estrategia de formación apoyada en videojuegos y el trabajo colaborativo en los procesos de escritura narrativa de los estudiantes.

El acto de escribir no se reduce solo a usar correctamente la gramática, la cohesión y la coherencia, tampoco es simplemente dejarse llevar por la inspiración, llegarle a un lector con lo que escribimos significa hacernos entender teniendo en cuenta el contexto y el público al que nos queremos dirigir, es armar y desarmar el texto, buscar las palabras precisas para expresar lo que deseamos, “podar y remendar” el texto hasta que sea claro o estético. Cada escritor realiza el proceso de escritura de formas diferentes según sus conocimientos previos, experiencias, hábitos, intereses, propósitos y habilidades (Hernández, 2020).

Por esto no se habla de un proceso de escritura igual para todos, sin embargo, hay modelos que explican cómo los escritores novatos y expertos llevan a cabo dicho proceso.

Desde el modelo cognitivo, Flower y Hayes (1980) explican que en la producción escrita influyen elementos como la motivación, las emociones, la memoria, procesos cognitivos de interpretación y reflexión, se dan interrelaciones entre el contexto social (público objetivo) y el texto producido. El escritor activa su memoria, sus conocimientos previos, reconoce el contexto en el que se enmarca el tema y el texto, piensa en el receptor o destinatario, en sus condiciones socioculturales y cómo éstas le ayudan a interpretar el texto.

Uno de los procesos cognitivos que se destaca en este modelo es la reflexión, puesto que acompaña todo el proceso de escritura; la planificación, la textualización y la revisión, asimismo el escritor pone en juego sus saberes previos, los relaciona con los nuevos para realizar nuevas representaciones y construir conocimientos, se plantea un propósito para el texto y realiza una elaboración mental para lograr ese objetivo, toma decisiones sobre cuáles son los procedimientos más adecuados para la finalidad que persigue.

Flower y Hayes (1980) hablan de tres momentos en la escritura donde se desarrollan operaciones cognitivas: 1) La planificación: en esta fase el escritor plantea los objetivos que desea alcanzar, propone algunas ideas para el texto, consulta y organiza la información relevante para el tema, idea o historia que pretende desarrollar, traza la “ruta” más conveniente a seguir para lograr el propósito del texto. 2) Textualización: en esta etapa el escritor rememora contenidos semánticos, prueba y decide las formas discursivas a utilizar y redacta teniendo en cuenta normas gramaticales. 3) Revisión: en esta fase el autor evalúa su texto desde la estructura, el contenido, reflexiona sobre los significados que desea transmitir y si estos se pueden llegar a comprender por el lector, reorganiza ideas, palabras, puntuación, reinterpreta y reconoce los logros y dificultades del texto con el fin de mejorarlo.

Resumiendo, Flower y Hayes (1980) plantean que en el ejercicio de la escritura se dan procesos cognitivos como activar la memoria para extraer información, significados y conceptos, resolver problemas (se planifica el texto, se escribe y se revisa, se comprueba la comprensión y se realizan correcciones), piensa en el lector al que se quiere dirigir. En estos procedimientos el autor puede descubrir sus capacidades y falencias frente a la escritura y de esa manera decidir qué acciones tomar en cuanto a la escritura de sus textos.

Por su parte, Candlin y Hyland (1999) consideran la escritura no sólo como un fenómeno cognitivo sino también como una práctica social, ya que se pregunta por las diferentes formas de significación en los contextos particulares donde se produce, los textos poseen funciones y propósitos comunicativos que están relacionados con el contexto social, interpersonal y profesional-laboral. “Cada acto de escritura es una construcción de la realidad que describe y reproduce un modo particular de comunicación y de mantener las relaciones sociales. La construcción de un texto es un factor de identidad personal y sociocultural” (Ramírez y Álvarez, 2006, p. 44).

Para Candlin y Hyland (1999) aspectos importantes a considerar en el proceso de escritura son: 1) Expresión: Según el propósito del texto el autor decide cuál será el tipo de discurso, género y estructura a utilizar en su texto. 2) Interpretación: el escritor configura sus receptores (lectores) y de acuerdo con esto resuelve cómo expresar los contenidos, define los propósitos y planea las estructuras, los tipos de discurso y las representaciones adecuadas para el lector, además, tiene en cuenta el contexto social en el que se definen los significados y objetivos de la escritura. 3) Relación: el escritor busca comprender la relación entre la teoría y su utilidad en la vida cotidiana y profesional y comprueba los propios intereses con los del lector del texto.

En síntesis, en este modelo se concibe la escritura como un proceso, como una actividad social y como un fenómeno cognitivo:

Es un proceso social en la medida en que se abstraen referentes culturales compartidos entre escritor y lector; y cognitivo, por cuanto se inicia en la memoria a largo plazo a través de operaciones mentales conscientes que suponen iniciativa personal sujeta a demandas sociales e intersubjetivas del propósito, de la audiencia, del tópico, del estilo retórico y lingüístico entre otros aspectos. Sugiere un proceso comunicativo en el que hay cooperación y negociación con el lector. (Ramírez y Álvarez, 2006, p. 46)

5.4.4 Pensamiento Narrativo

Al escribir textos narrativos se dan las mismas operaciones cognitivas que en la escritura académica: la planificación, la textualización y la revisión, sin embargo, aparecen otras habilidades cognitivas como la creatividad, la imaginación y el simbolismo. Para Bruner (1987) existen dos modalidades de funcionamiento cognitivo: el pensamiento paradigmático y el pensamiento narrativo, las cuales permiten al ser humano construir la realidad, en el pensamiento narrativo se construye significado para darle sentido a las experiencias, los lectores se sumergen en la fábula a través de los personajes, los conflictos y las tensiones que se crean en la narración, todo texto literario tiene la intención de iniciar y guiar una búsqueda de significados posibles.

Estos significados se construyen reconociendo información implícita que brinda el texto, realizando una transposición simbólica donde la descripción de la realidad se da desde el filtro de la conciencia de los personajes de la historia y captando diferentes partes de la realidad (Bruner, 1987).

El que un relato atrape a un lector se puede explicar desde la verosimilitud, es decir, lo que se relata parece verdadero y no entra en conflicto con la realidad, de esta manera el lector se identifica con los personajes y situaciones representadas, por otro lado, en las narraciones se abordan diferentes conflictos humanos, de ahí que el receptor ingrese en la vida y mente de los personajes recibiendo la historia a través de la empatía. Según Bruner (1987):

La gran narración consiste, inevitablemente, en abordar conflictos humanos que resultan accesibles a los lectores. Pero, a la vez, los conflictos deben presentarse con la suficiente subjuntividad para que puedan ser reescritos por el lector, a fin de permitir el juego de su imaginación (...) la inseparabilidad del personaje, el ambiente y la acción debe estar profundamente enraizada en el carácter mismo del pensamiento narrativo (p. 46)

Resumiendo, se puede decir que la escritura narrativa actúa como un instrumento que ayuda a la mente en la construcción de la realidad, desde su función emotiva, referencial, interpretativa, desde su carácter diacrónico, intencional y particular en consonancia con un simbolismo compartido de acuerdo con el contexto y a la cultura, que muestra las construcciones de significados a través de nuestro sistema simbólico.

5.4.5 La escritura digital multimodal

Para la educación del siglo XXI se han redefinido conceptos como la alfabetización y la escritura, actualmente se habla de alfabetización digital donde se ponen en juego capacidades

para realizar diferentes tareas en un ambiente digital. Así mismo, la noción de texto se ha ampliado para incorporar diferentes maneras de representación, combinando texto con imágenes, audio, video, animaciones y elementos interactivos.

En estos textos se dan procesos cognitivos complejos, en los cuales el escritor realiza acciones como la observación, la interpretación, inferencias, clasificación y organización de la información, además, la evaluación de sus propios textos, se desarrollan habilidades de la escritura a nivel léxico, sintáctico y semántico (Betancur y Moreno, 2014).

La escritura es una práctica que tiene como propósito construir significados teniendo en cuenta el contexto, la gramática, la sintaxis, la semántica y la pragmática, e incluye tres procesos generales que se mencionaron anteriormente (planificación, textualización y revisión), ya que para escribir de manera eficaz es necesario aplicar habilidades que proporcionen la capacidad de regular las acciones que se llevan a cabo, es decir, el escritor define el qué, cómo y para qué de los textos que elabora, los revisa y los edita según la intención comunicativa, el contexto y el lector al cual se quiere dirigir.

Durante la tarea de escribir se activan procesos cognitivos superiores como la atención, en la medida de que los estudiantes deben concentrarse en realizar la tarea y responder a cada uno de los elementos semióticos que se presentan en una escritura multimodal, las habilidades que ejecuta una persona en este proceso son: razonamientos, toma de decisiones y control atencional.(...) así en una escritura multimodal el escritor decide si lee una imagen, las palabras, abre un hipervínculo, entre otros. (Betancur y Moreno, 2014, p. 29)

Algunas de las habilidades que se desarrollan en la escritura digital multimodal según (Cassany citado en Betancur y Moreno, 2014) son:

Habilidades verbales: destrezas y conocimientos sobre el lenguaje natural que se usa en cada género textual y *Habilidades visuales y auditivas*: destrezas y conocimientos para interpretar y usar imágenes (fotos, vídeo, gráficos, etc.), para interpretar y usar los sonidos en la red: música, señales acústicas, etc.

Algunas de las acciones que se realizan y que contribuyen al desarrollo de habilidades en el proceso de escritura son:

Conocimiento y uso de los programas: En la escritura multimodal se construyen conocimientos, saberes y destrezas, tanto de una manera individual como colectiva, los estudiantes desarrollan las destrezas y habilidades necesarias para usar la información y los conocimientos que han adquirido en el campo de la informática, en la resolución de problemas, en la construcción de objetos, en el desarrollo de proyectos individuales

y colectivos que respondan a las demandas y retos de su contexto. (Cassany 2002, citado en Betancur y Moreno, 201p.35)

Destreza y conocimiento de aspectos formales de la lengua: permite la actuación eficaz y adecuada del hablante en una situación comunicativa y contexto determinado, se habla de la competencia comunicativa que es la suma de conocimientos y habilidades relacionadas con el componente lingüístico, sociolingüístico y pragmático que permiten a una persona comunicarse.

Detección, reconocimiento y uso de imagen y audio como recurso semiótico para representar: es una acción específica que realiza el sujeto cuando selecciona una imagen o un audio en vez de palabras para expresar algo en el texto, teniendo en cuenta características como la composición de la imagen o la música, la iluminación o sonidos de fondo, los colores, y su significado.

Para finalizar, es necesario reflexionar sobre la aplicación didáctica y pedagógica en el contexto de las TIC y de la escritura digital multimodal en procesos de enseñanza y aprendizaje. Para esto, se debe tener un objetivo claro al proponer la integración curricular de estas herramientas, saber qué destrezas se necesitan para llevar a cabo las actividades planteadas y qué habilidades se desean desarrollar en los estudiantes. En cuanto a la escritura multimodal deberá favorecer una escritura rigurosa, reflexiva y coherente, que incentive la imaginación, la creatividad y la construcción de representaciones simbólicas.

Como se observa en este capítulo, los relatos, la narración y los juegos han sido parte vital de la expresión humana y la cultura, se pueden identificar como fuentes de conocimiento del mundo y la realidad, de ahí que su relación con la educación sea estrecha y por décadas se haya buscado la manera de integrarlos en los espacios educativos y de formación. Según lo expuesto anteriormente, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ir evolucionando con los avances tecnológicos y científicos para poder motivar a los estudiantes y llevarlos a construir aprendizajes significativos, a desarrollar habilidades que les permita desenvolverse de manera eficaz en contextos sociales, laborales y culturales.

6. Metodología

Esta propuesta metodológica responde al propósito de describir los efectos que genera un proceso de formación sobre la escritura narrativa con estudiantes del programa Lenguas modernas de la Universidad ECCI, apoyados en la creación de videojuegos. En la indagación realizada respecto a publicaciones y producción académica relacionadas con esta investigación se han presentado evidencias de cómo los videojuegos se constituyen en herramientas que pueden estar al servicio de la Educación Superior.

El estudio se ha realizado mediante la investigación cualitativa, esta metodología que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 358), permite acceder a la forma como los estudiantes piensan, crean y plasman la narrativa, a partir de las observaciones que se generan en las actividades del Taller formativo *La máquina de sueños: narrativa interactiva, el mundo de los videojuegos*, en donde son escuchadas las voces del grupo focal (la voz de “ellos”) y, de esta manera, examinar la forma como éstos perciben y experimentan el significado profundo de la escritura narrativa al estar inmersos en este proceso formativo.

La pregunta por la subjetividad es uno de los puntos determinantes de la investigación cualitativa (Ramírez, 2016), ya que es en las subjetividades en donde se inquiera por aquello que es imprescindible para desarrollar la investigación, lo que es necesario para alcanzar una comprensión del fenómeno. Esta metodología se ha propuesto desde la perspectiva cualitativa a partir de la cual se intenta “explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 41), ya que precisamente para cumplir los objetivos mencionados es imprescindible contar con las manifestaciones discursivas de los sujetos implicados, la expresión de sus vivencias, sus experiencias y sus aprendizajes.

En ese sentido, desde esta perspectiva se entiende que la generación de conocimiento no proviene del investigador, sino del trabajo colaborativo con los participantes. Los estudiantes son fundamentales en la construcción del conocimiento, el cual se genera aquí “mediante la cooperación estrecha entre investigador y los actores sociales, que a través de su interacción comunicativa y con la adopción de una actitud realizativa” (Sandoval, 1996, p.16). En un ámbito formativo a partir del taller como estrategia didáctica, de manera grupal y colaborativa se “buscan construir perspectivas de comprensión más completas y de transformación más factibles, que aquellas edificadas exclusivamente desde la óptica del investigador y de la teoría general existente” (Ibíd. p.16).

Esta investigación aborda la comprensión de sus intereses cognitivos desde la perspectiva hermenéutica, la cual ha generado un viraje epistemológico en las ciencias sociales,

desde la cual éstas pueden reflexionar a partir de sus propios métodos y herramientas sobre sus alcances y sus tareas (Herrera, 2009; Ávila, 2012). Si bien esta perspectiva ha bebido de tradiciones filosóficas, la hermenéutica como reflexión sobre la interpretación, les permite a las ciencias sociales comprender los fenómenos a partir de nuevos métodos de acercamiento a sus objetos de estudio, sin que se agoten,

exclusivamente en su dimensión filosófica, sino que trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas. (Sandoval, 1996, p. 67)

Justamente la fenomenología hermenéutica se caracteriza por abrir sendas investigativas en campos de conocimiento que indagan a partir de los puntos de vista de los sujetos implicados, a diferencia de otros enfoques o metodologías la hermenéutica se caracteriza por “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 493). Esta investigación indaga en los textos, las narraciones escritas de los estudiantes, en las cuales se observan y describen sus modos de pensar, leer y escribir.

El investigador se instala así en un horizonte de comprensión en el que recoge todas las vivencias del grupo, las narradas, las leídas, las dialogadas, las observadas, las escuchadas, etc. No obstante, ser observador no lo exime de hacer parte de la construcción del conocimiento, en la cual se integran sus saberes previos, sus prejuicios y sus preguntas. Este horizonte de comprensión es el *arco hermenéutico*, en el cual el investigador busca comprender un fenómeno para luego traducir esta comprensión y ponerla (trans-ponerla) a disposición de otros. De hecho, para Ricoeur (1999) en la comprensión se inicia el proceso hermenéutico, en el sentido del esfuerzo por elaborar el significado de los textos a partir de una lectura interpretativa (p. 85). Se entiende entonces que la comprensión sucede en un campo de investigación que se pregunta por la experiencia de los sujetos que intercambian sus experiencias a través de textos (Ávila, 2012). Sin embargo, la comprensión es sólo una de las fases del proceso hermenéutico, ya que “para investigar en este campo, es absolutamente necesario comprender, pero no es suficiente; hay que pasar a las explicaciones” (Ibíd, p. 48). Sólo en ese movimiento dialéctico entre comprensión y explicación se entiende que los textos sean indispensables para la interpretación; y, por otra parte, que sólo a partir de la perspectiva hermenéutica sea posible abordar este proyecto formativo a través de los significados de mundo que los estudiantes expresan en la escritura narrativa.

El investigador entonces tiene la constante tarea de leer y escribir, comprender y explicar, en síntesis, la explicación y la comprensión son dos diferentes etapas de lo que llama Ricoeur (1999), *arco hermenéutico*, es decir, “el conjunto de operaciones entrelazadas que componen el esfuerzo hermenéutico” (Grondin, 2006, p. 115). Esta propuesta investigativa que se pregunta por la escritura narrativa en relación con un proceso formativo traslada al investigador junto con sus preguntas y sus herramientas a experimentar nuevas categorías que permiten ampliar los recursos interpretativos (Ávila, 2012, p. 52) a través del diálogo y de la lectura, hacia el sentido del texto:

El significado del texto no está detrás del texto, sino enfrente de él; no es algo oculto, sino algo develado. Lo que tiene que ser entendido no es la situación inicial del discurso, sino lo que apunta hacia un mundo posible. (Ricoeur, 1999, p. 100)

Las categorías emergen junto a esos “mundos posibles” que subyacen en los textos de los estudiantes: mundos que surgen en el aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías y que motivan e inspiran a los jóvenes a escribir y comunicarse; donde los videojuegos son herramientas didácticas para el aprendizaje de la lectura y la escritura; en el que la Educación Superior está abierta a otros modos de pensar, de ser y de hacer; y en el cual el trabajo colaborativo permite construir otras escrituras narrativas multimodales e interactivas que hablan:

sobre un mundo posible y sobre una posible forma de orientarse dentro de él. Es el texto el que abre adecuadamente y descubre las dimensiones de ese mundo. El discurso es en el lenguaje escrito equivalente a la referencia aparente del lenguaje hablado. Va más allá de la mera función de señalar y mostrar lo que ya existe y, en este sentido, trasciende la función de la referencia aparente vinculada al lenguaje hablado. Aquí mostrar es, a la vez, crear una nueva forma de ser. (Ricoeur, 1999, p. 100)

En la continua búsqueda de comprensión, el investigador conjetura e intuye los imaginarios colectivos que habitan en los textos, luego los traduce y los explica a partir de su experiencia hermenéutica que, “al interior de un paradigma de investigación cualitativo, implica en primera instancia un proceso de formación del ser que investiga y simultáneamente un proceso de traducción de las estructuras de sentido” (González, 2011, p. 127). De esta manera, el investigador se forma y permite que otros se formen: investiga, lee y comprende; y, luego, escribe, explica e interpreta: Es en este movimiento dialéctico en donde sucede la narración esencial (Moreno, 2017), en la cual el investigador hila lo observado, lo leído, lo

escuchado y lo dialogado desde una posición comprensiva que le permite acceder a la interpretación del fenómeno desde la escritura narrativa.

6.1 Grupo de estudiantes participantes

El grupo de participantes estuvo conformado por 10 jóvenes de primer semestre del programa Lenguas modernas de la Universidad ECCI, sede Medellín, matriculados en el curso Competencias en lengua materna, se decidió hacerlo con este grupo, ya que recién ingresan a la Universidad, además porque se notó que poseen falencias en la lectura y la escritura, tal y como se menciona en el planteamiento del problema de esta investigación.

El proyecto se propuso ante el coordinador del programa para ser incluido en el microcurrículo del curso, ya que en el semestre 2021-1 se intentó realizar de forma extracurricular con un grupo de estudiantes que se inscribieron de manera voluntaria al *Taller de creación de narrativas y videojuegos*, sin embargo, este se disolvió, pues los estudiantes argumentaban que no tenían tiempo para realizar las actividades propuestas en el taller y además cumplir con las obligaciones de los cursos.

En el curso Competencias en lengua materna se trabaja la comprensión lectora, la escritura y la expresión oral, por este motivo se pudo articular con este proyecto de investigación. Los talleres se realizaron semanalmente a través de la plataforma meet durante 10 sesiones, cada una de dos horas. Los estudiantes son jóvenes entre los 18 y 20 años, ocho mujeres y dos hombres, todos viven en Medellín, trabajan en el día y en la noche estudian (6:00 p.m. a 10:00 p.m.), son apasionados por el aprendizaje de idiomas, han jugado videojuegos alguna vez en su vida, algunos más que otros, en cuanto a la lectura manifiestan leer comics, mangas, consumen narraciones en formato de serie, película, anime y videojuegos.

Al realizar ejercicios de comprensión lectora obtienen bajo rendimiento, en la escritura académica tienen falencias en cuanto a la cohesión y la coherencia, la puntuación, la ortografía y muestran poca fluidez para desarrollar las ideas.

6.2 Momentos de la investigación

6.2.1 Fase 1. Acercamiento al grupo de estudiantes y diagnóstico escritura narrativa

Desde el año 2018 trabajo como docente de cátedra en la Universidad ECCI en los primeros semestres del programa Lenguas Modernas, los cursos que oriento son: *Competencias en lengua materna, Lenguaje y redacción y Taller de redacción académica*. Como se mencionó en el planteamiento del problema de esta investigación, he podido observar las falencias en

lectura y escritura con las cuales los estudiantes inician la vida académica en la educación superior, esto se ha convertido en un motivo de reflexión sobre las estrategias pedagógicas y las metodologías didácticas convenientes para remediar esta situación.

Uno de los compromisos que tengo como docente en esta universidad es realizar algo que allí llaman “producto docente”, este consiste en preparar charlas, talleres, crear grupos de investigación, grupos de lectura o escritura, entre otros, cada docente hace un aporte de manera extracurricular desde sus conocimientos, es así como para desarrollar el trabajo de campo se propuso a la Universidad ECCI articularlo con el producto docente. En el semestre 2021-1 se convocó a estudiantes de los tres primeros semestres del programa Lenguas modernas a pertenecer a un Taller de narrativas y videojuegos, a este se inscribieron 15 personas, de las cuales 10 asistieron a las tres primeras sesiones, en estas se realizó un diagnóstico de la escritura narrativa, se explicó la finalidad de los talleres, la metodología y el producto final a desarrollar, luego de estas sesiones los estudiantes comenzaron a faltar, al hacer seguimiento argumentaron que lo consideraban mucho trabajo y que no tenían tiempo para cumplir con sus obligaciones de las clases regulares más el desarrollo del proyecto de narrativas y videojuegos, finalmente este grupo se disolvió.

Para el semestre 2021-2, se propuso al coordinador del programa incluir la propuesta de formación *Taller de narrativas y videojuegos* conjugando con el microcurrículo, las habilidades y competencias que se esperan desarrollar en el curso *Competencias en lengua materna*, tales como la comprensión lectora, la escritura y la expresión oral.

Este curso tiene como objetivos:

- Proporcionar instrumentos para estudiar, analizar, ejercitar y mejorar la expresión oral en lengua materna.
- Comprender el proceso básico de la comunicación oral y la aplicabilidad de sus diferentes aspectos y conceptos para que haya coherencia en una exposición oral.
- Construir espacios que permitan la reflexión y el análisis constante sobre las diversas perspectivas de la lengua.
- Afianzar el dominio que se tiene de la lengua materna, esclareciendo la construcción semántica, sintáctica, pragmática que ésta posee.
- Potenciar las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) mediante el ejercicio constante de las mismas.

Además, el curso se divide en tres unidades de estudio: Lectura y escritura, Expresión oral y Lingüística.

Para enlazar la propuesta de formación con las temáticas y unidades de estudio requeridas en el curso, se agregaron las actividades propuestas en los talleres como parte de la evaluación del curso, entendida ésta como un proceso continuo y gradual, su funcionalidad está ligada a la temporalidad, ya que está relacionada con todos los momentos del proceso didáctico, tales como actividades diagnósticas, continuo-formativas y finales (Casanova, 2007). En este sentido la evaluación se realizó de la siguiente manera:

- Evaluación inicial o diagnóstica: Permitió obtener información acerca de los conocimientos y habilidades previas del estudiante y que orientaron la toma de decisiones sobre el tipo de actividades que se realizarían.
- Evaluación formativa o procesual: Se centró en los procesos que se ponen en juego para alcanzar los aprendizajes, en la propuesta formativa se realizaron actividades de escritura de manera progresiva, lo que permitió identificar áreas de oportunidad, realizar retroalimentación y ajustar su proceso.
- Evaluación sumativa: Constituida como un balance general de los conocimientos y habilidades desarrolladas al finalizar la propuesta de formación. La información cuantitativa proporcionada por la evaluación sumativa permite además cumplir con la función de control y acreditación del aprendizaje, necesario para sustentar la aplicación de dicha propuesta formativa y para la planeación y sistematización de la práctica educativa (Leyva, 2010).

6.2.2 Fase 2. Desarrollo de la propuesta de formación y recolección de información

6.2.2.1 Propuesta de formación

Uno de los objetivos fue implementar una propuesta de formación apoyada en la creación de videojuegos con el fin de conocer su incidencia en la escritura narrativa de los estudiantes participantes.

Esta propuesta de formación se configura a partir de la estrategia didáctica taller (Maya, 2007), la cual consta de 10 sesiones de dos horas cada una, en donde se integran la práctica y la teoría, la primera hora se orientó en la escritura del diseño del videojuego, en el cual se plasma una historia, un guión narrativo y técnico, en la segunda hora se trabajó con el programa de creación de videojuegos Alice.org, en el cual intentaron adaptar la historia creada en el guión.

Atendiendo a las orientaciones brindadas en el marco teórico de este estudio, en lo relacionado con el aprendizaje colaborativo, todo el trabajo se realizó en equipos de dos

personas, de manera que permitiera construir conocimiento de manera grupal y cooperativa, así como incentivar la capacidad de crear con otros y generar procesos de desarrollo cognitivo, afectivo y social; ya que se aprende haciendo en comunidad, también se incentiva la socialización, pues el conocimiento se construye en equipo mediante un proceso de acción-reflexión-acción que permite su validación colectiva, asimismo, favorece la creatividad colectiva y la integración de la teoría con la práctica (Maya, 2007).

Fueron los mismos estudiantes quienes crearon sus videojuegos, incluyendo las narraciones con sus personajes y las historias a partir de sus intereses y su motivación. Para ello se utilizó la herramienta de creación de videojuegos *Alice.org*, que es un motor de juego utilizado en diseño de animaciones en 3D y como herramienta para enseñar programación orientada a objetos, ofrece la posibilidad de crear juegos desde bloques gráficos, lo que significa que no hay necesidad de ser un experto desarrollador de juegos. Presenta un alto grado de portabilidad y puede descargarse gratuitamente.

Este taller se incluye en el microcurrículo de la clase Lengua materna, con estudiantes de primer semestre del programa *Lenguas Modernas* de la Universidad ECCI, sede Medellín. Las actividades se programaron de la siguiente manera:

Tabla 1

Descripción de actividades para el corte uno del semestre

Actividad central	Parámetros
Ejercicio de escritura creativa Personajes videojuegos o películas	Se les asignará un ejercicio de escritura narrativa, se tendrá en cuenta la originalidad y se revisarán aspectos gramaticales de la escritura.
Ejercicio escritura narrativa El conflicto	Con el fin de practicar la escritura desde la creatividad y aspectos formales y potenciar el trabajo colaborativo, los estudiantes pensarán en una historia que contenga un personaje principal, un obstáculo, un escenario. Se pueden basar en videojuegos conocidos.

Tabla 2

Descripción de actividades para el corte dos del semestre

Actividad central	Parámetros
Escritura de guion- diseño narrativo para videojuego	Sinopsis: En equipos escribirán de manera resumida la historia para su juego, se tendrá en cuenta la claridad de las ideas, y aspectos gramaticales de la escritura, para ello deberán pensar en los escenarios, personajes, obstáculos, reglas, etc.
Escritura de guion- construcción de personajes	Con la intención de trabajar la comunicación verbal, se tomará la descripción como principal tipología textual para este ejercicio, la construcción de personajes contará con descripción de características físicas y comportamentales, pasado de los personajes, deseos o sueños, dificultades, etc.
Organizadores gráficos- mapas conceptuales y mentales donde plasman la estructura del videojuego	A partir de la historia que se imaginan para un videojuego, los estudiantes crearán de manera colaborativa un mapa conceptual donde plasmen la estructura para su videojuego.
Parcial: Exposición oral y presentación de avances del juego	Para esto se tendrán en cuenta las pautas dadas en clase sobre la expresión oral y la oratoria.

Tabla 3

Descripción de actividades para el corte tres del semestre

Herramienta de evaluación	Parámetros
Diseño narrativo	Entrega de guion completo: introducción, personajes, objetos, historia completa, mecánicas de juego.
Seguimiento	Participación, asistencia.
Entrega un nivel o capítulo del videojuego en Alice	Desarrollar un capítulo o un nivel del juego en Alice.

6.2.2.2 Técnicas e instrumentos para la recolección de información

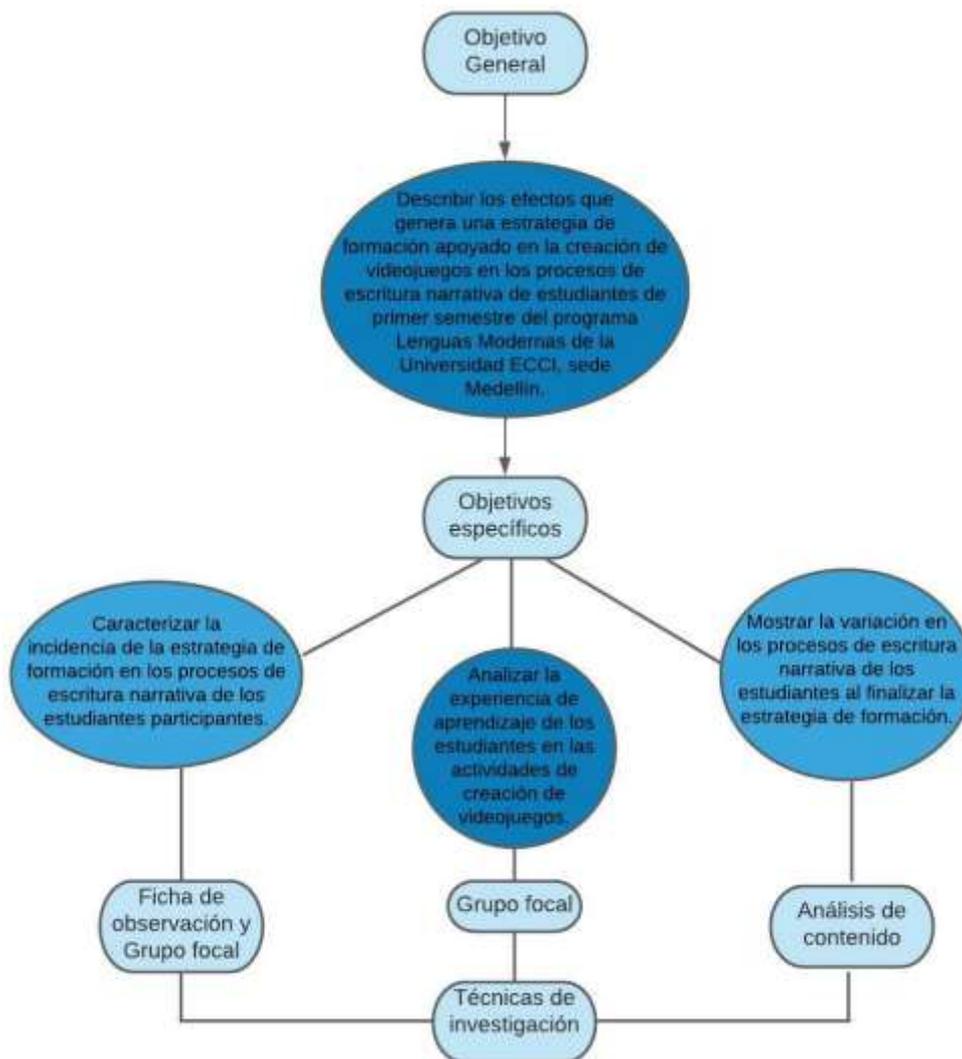
Las técnicas que se seleccionaron para la recolección de la información se enfocaron en las manifestaciones escritas de los estudiantes que permiten reconocer las habilidades desarrolladas y las competencias comunicativas plasmadas en las expresiones narrativas a

partir de las actividades propuestas en el *Taller Formativo*. Al mismo tiempo permiten observar y valorar la forma como éstos perciben y experimentan el lenguaje de tal manera que se pueda realizar una descripción de las incidencias del proceso formativo en la escritura narrativa.

Se plantean entonces las siguientes técnicas y se relacionan con los objetivos de investigación:

Figura 1

Relación entre técnicas y objetivos de investigación



Fuente: elaboración propia

6.2.2.2.1 Observación participante.

La observación es uno de los puntos cruciales para poder describir cómo incide esta propuesta formativa en la escritura narrativa apoyada en la creación de videojuegos. La

observación es definida como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (Marshall y Rossman, 1989, pág. 79), le proporciona a esta investigación la posibilidad de revisar expresiones verbales (escritas y orales) y no verbales (gestuales, emocionales, sentimentales, etc.) para analizar cómo interactúan los participantes, comprender cómo se comunican entre ellos y revisar el uso del tiempo en determinadas actividades. En este sentido, la observación participante permite que el investigador se integre e involucre en los procesos en los cuales están inmersos los participantes, su intervención se da de forma natural en el contexto, por lo que se estima que lo observado no se ve afectado por la acción del observador (Padua, 1987).

Observar es mucho más que pasar la vista "por encima", observar es también participar de la experiencia para ver aquello que a simple vista no se ve y que, al mismo tiempo, logra recoger de forma natural en el contexto lo observado, "este método de recolección de datos consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías" (Hernández-Sampieri, 2014, pág. 252). De acuerdo con lo anterior, se realizó la observación participante con el fin de describir y sistematizar las actitudes, comportamientos, habilidades que se ponen en juego en el proceso de creación de los videojuegos y la relación con los compañeros en el trabajo colaborativo. Para realizar la observación se elaboró una ficha de observación que recogió tres categorías (ver anexo 2: Ficha de observación participante):

1. *Escritura narrativa tradicional e interactiva*: aquí se describe cómo los estudiantes usan los elementos de la escritura narrativa, tales como la capacidad de organizar una narración fluida alrededor de un argumento central, la estructura de la narración, la creación y manejo de los diferentes tipos de personajes, la interactividad incluyendo las decisiones del jugador, niveles de dificultad para atravesar la historia y finales alternativos para la historia.
2. *Aprendizaje colaborativo*: Dimensiones del aprendizaje colaborativo como el procesamiento conjunto de la información, responsabilidad individual y grupal, actitudes y comportamientos, resolución de conflictos, clima de confianza, asumir roles y apoyo entre participantes.
3. *Gamificación*: Los participantes de cada equipo trabajan en conjunto para alcanzar las metas y objetivos propuestos con la creación del videojuego, Creación de retos por parte de los participantes en sus videojuegos como desafíos, misiones, competición, exploración de diferentes formas narrativas desde lo real o fantástico.

A partir de lo observado en las sesiones sincrónicas, sus grabaciones y conversaciones con los estudiantes durante los talleres se realizaron las descripciones y reflexiones alrededor de estas categorías, luego estas fueron agregadas al software de análisis de datos Atlas ti, donde primero se asignaron las categorías iniciales y luego se buscó relacionar con categorías emergentes a partir de las transcripciones.

6.2.2.2.2 Grupo focal.

El grupo focal es una técnica que nos permite conocer el sentir, pensar y vivir de los participantes en la investigación, lo cual es imprescindible en esta metodología en la cual, como se ha mencionado, es primordial la subjetividad de los estudiantes. El grupo focal es también caracterizado como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes con el propósito de obtener información y datos cualitativos (Kitzinger,1995), las preguntas se proponen con el objetivo de alimentar el proceso investigativo, logrando generar la información requerida desde el punto de vista de los estudiantes.

En ese sentido el grupo focal es un método de investigación colectivista que se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los individuos, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto (Martínez,1999), su utilidad se centra en explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente que propicia la interacción, posibilita el reconocimiento sobre lo que piensan los participantes, cómo piensan y por qué.

Para esto se hicieron dos grupos focales, el primero al inicio de los talleres con la intención de conocer las experiencias y percepciones de la escritura narrativa, la inclusión de las TIC en las clases de escritura y los videojuegos; el segundo, al final de los talleres con el propósito de conocer las percepciones de los participantes sobre la incidencia de la creación de videojuegos en su proceso de escritura, sus experiencias, sentimientos, logros, dificultades, actitudes y reacciones en torno a este tema.

El grupo focal inicial se desarrolló en la sesión introductoria a los talleres, allí se informó a los participantes sobre el proyecto, su objetivo, su metodología y cuál sería la participación y producto para desarrollar, además, jugamos un videojuego llamado *Mobile Legends* y al mismo tiempo fuimos conversando sobre las experiencias previas y gustos de los estudiantes en relación con las narrativas, los videojuegos y el uso de las TIC en su proceso de aprendizaje. Las preguntas se habían planeado con anterioridad, la docente las iba realizando

en medio del juego y después de este, con el fin de generar más confianza entre la profesora y los estudiantes.

El segundo grupo focal se realizó en la última sesión, después de las presentaciones de los proyectos de cada grupo, allí mostraron los guiones narrativos y el avance que lograron en la creación del videojuego. Después de esto la docente realizó retroalimentación y procedió a realizar las preguntas del grupo focal, las cuales estuvieron enfocadas en conocer los nuevos aprendizajes sobre escritura narrativa, la interacción en los equipos de trabajo, los roles que asumieron, los aciertos y dificultades del trabajo colaborativo y la percepción sobre la inclusión de los videojuegos en la educación superior.

Para cada grupo focal se realizó una serie de preguntas, atendiendo a los objetivos específicos y a las categorías de análisis (escritura narrativa, aprendizaje colaborativo y creación de videojuegos). Se consideró esta técnica para la recolección de datos puesto que se relaciona con el trabajo colaborativo, además, el grupo focal por su naturaleza es colectivista, busca recoger las perspectivas y sentires de los participantes en conjunto.

Luego de revisar y escuchar detenidamente las grabaciones de las sesiones donde se aplicaron los grupos focales, la docente procedió a realizar las transcripciones para agregar al programa Atlas ti. y analizar algunas categorías como la motivación hacia la escritura, creatividad, inclusión de los videojuegos en la educación superior, aprendizaje desde los videojuegos, uso de textos multimodales para la enseñanza de la escritura, uso de las TIC en la educación superior, habilidades comunicativas, resolución de problemas, responsabilidad, participación, entre otras (Ver anexo 6: Transcripción Grupos focales).

6.2.2.2.3 Análisis de contenido.

De acuerdo con López (citado en Otálvaro, 2018), el análisis de contenido es una técnica de investigación que consiste en “el análisis de una realidad social a través de la observación y el análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades” (p, 366), y según Holsti (citado en Aigeneren, 2009) los propósitos de análisis de contenido son:

La descripción sistemática de las características de una comunicación, la formulación de inferencias sobre asuntos exteriores al contenido de la comunicación, la comprobación de hipótesis, es decir comparar los resultados obtenidos mediante el análisis de contenido, con datos que han sido obtenidos de forma diferente e independiente. (Aigeneren, 2009, p 11)

Siguiendo estos autores, se analizaron los textos escritos por los estudiantes, algunos que surgieron de ejercicios de escritura creativa y el guión narrativo que construyeron para el videojuego, las categorías de análisis que se tuvieron en cuenta fueron *La narrativa tradicional*, con subcategorías como: Trasposición simbólica, fluidez narrativa, estructura textual y manejo de personajes; *Narrativa interactiva*, con subcategorías como: uso de lenguaje audiovisual, interactividad, obstáculos y recompensas, narrador y jugador.

Se agregaron estos textos al software Atlas ti, se asignaron las categorías de forma manual y luego se realizó un mapa donde se muestra la frecuencia de cada categoría y la relación entre ellas.

6.2.2.3 Consideraciones éticas

Para la grabación de las sesiones de trabajo se firmó un consentimiento informado por parte de los participantes, también consentimiento para publicar sus videojuegos en el proyecto de investigación (Ver anexo 7-Consentimiento informado).

Se realizó socialización del proyecto con la comunidad académica de la Universidad ECCI con la intención de que conocieran el proceso, los resultados y las recomendaciones que surgieron de allí.

6.2.3 Fase 3. Análisis de información: Codificación y categorización de datos.

Para el análisis de la información se diseñó una matriz categorial que se estructuró de acuerdo con las categorías principales del estudio, y así mismo, se crearon los códigos para favorecer la categorización de los datos. Esta matriz favoreció la codificación y categorización de los grupos focales y las fichas de observación.

Las categorías se codificaron a través del programa Atlas.ti, el cual fue desarrollado en la Universidad Técnica de Berlín por Thomas Muhr y es uno de los más usados en las investigaciones cualitativas, ya que permite “segmentar datos en unidades de significado; codificar datos (en ambos planos) y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 451). Estas categorías se sistematizaron a partir de la matriz categorial que se referencia a continuación, dándole posibilidad a que emerjan otras a partir de la recolección de datos y de las observaciones que se llevarán a cabo durante el desarrollo del estudio (Ver anexo 4. Matriz categorial).

Atendiendo a las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014), se realizó la codificación a partir de los siguientes procedimientos:

- ***Categorías apriorísticas:*** Estas son construidas antes del proceso recopilatorio de la información partiendo de las bases teóricas. Las categorías centrales se generaron de forma inductiva partiendo de conceptos claves como: escritura narrativa, creación de videojuegos y trabajo colaborativo. Luego se desglosaron las subcategorías: narrativa tradicional e interactiva, diseño de videojuegos, videojuegos y educación superior, gamificación, interdependencia positiva, responsabilidad grupal, actitud y comportamientos, entre otras.
- ***Lectura temática y codificación abierta:*** se realiza transcripción y lectura de las respuestas en los grupos focales, se resumen, se elimina la información irrelevante y finalmente, se trata de entender mejor el material analizado. Esta es conocida como codificación de primer plano que consiste en codificar las unidades (datos en bruto) en categorías.
- ***Lectura relacional:*** se trata de enfrentar frases o líneas que se relacionan con una palabra clave o categoría, se hace lectura analítica comparando y evidenciando patrones, relaciones de las respuestas de los grupos focales, luego se reducen al máximo las propiedades de categorías y subcategorías. A esto se le denomina codificación de segundo plano, se trata de comparar las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones.

7. Resultados y discusión

Al ser un estudio hermenéutico, el análisis se centró en describir las percepciones y experiencias de los participantes sobre el proceso de formación apoyado en la creación de videojuegos y su influencia en la escritura narrativa, la tarea de la investigadora consistió en leer, comprender, relacionar y explicar el objeto de estudio, en este proceso se hiló lo observado, lo escuchado y lo dialogado, donde el horizonte de interpretación se da desde el arco hermenéutico (Ricoeur, 1999).

Así, para el análisis y la discusión de los resultados se parte desde el objetivo principal de esta investigación, el cual fue *describir los efectos que generó el proceso de formación apoyado en la creación de videojuegos sobre la escritura narrativa de estudiantes de primer semestre del programa Lenguas modernas de la Universidad ECCI, sede Medellín*, enfocado desde las tres unidades de análisis (escritura narrativa, creación de videojuegos y aprendizaje colaborativo).

El primer apartado describe la *incidencia de la estrategia de formación en la escritura narrativa*, en este se caracterizan los efectos que resultaron de los ejercicios de escritura y la creación del guion para el videojuego; en el segundo apartado, *experiencia de aprendizaje en la creación de videojuegos*, se analiza la percepción de los estudiantes sobre el trabajo colaborativo y los aprendizajes adquiridos; en el tercer apartado se presentarán las *variaciones en los procesos de escritura narrativa de los estudiantes*, analizando ejercicios de escritura iniciales y comparando con los productos finales.

7.1 Incidencia de la estrategia de formación en los procesos de escritura narrativa

La estrategia didáctica se diseñó y se desarrolló desde la metodología taller, ya que interesaba potenciar el “aprender haciendo”, centrarse en la exploración de conocimientos y habilidades desde la práctica, desarrollar la autonomía pero también la capacidad para trabajar en equipo, pues esta metodología permite que el estudiante realice procesos de desarrollo cognitivo, afectivo y social al aprender haciendo en conjunto (Maya, 2007).

Además, en la planeación de los talleres se privilegió el aprendizaje colaborativo, partiendo de la teoría de la intersubjetividad (Vygotsky, 1979; Johnson y Johnson, 1994; Roselli, 2016), donde se favoreció la experiencia socio comunicativa desde la generación de discusión y consenso, la estimulación recíproca, el juego de roles, la ayuda mutua y la ampliación del campo de acción o de representación semiótica desde la interacción con pares y con la narrativa.

También se tuvo en cuenta la teoría de la cognición distribuida (Hollan et al., 1999; Dillenbourg, 1996; Roseli, 2011), ya que el procesamiento de la información y el aprendizaje se dan no solo en contexto sino a partir de la relación con las herramientas e instrumentos que hacen parte de este. El funcionamiento cognitivo está “distribuido” en el entorno de herramientas y agentes sociales intervinientes, “esto implica que el grupo puede ser considerado una unidad de funcionamiento cognitivo, o sea un sistema cognitivo. Pero este sistema incluye, además, como elementos del sistema y no como mero contexto exterior, las tecnologías e instrumentos concurrentes” (Roselli, 2011, p. 178). Desde allí, se retoma la importancia de la relación entre los estudiantes y con las herramientas e instrumentos que se proporcionan (en este caso tuvo relevancia la computadora).

El trabajo desarrollado desde los talleres en la estrategia de formación se concentró en escribir un guion narrativo para un videojuego y posteriormente la adaptación de este en el programa *Alice*, (software para construir narraciones interactivas). Fueron cinco equipos, cada uno conformado por dos estudiantes, los cuales presentaron un nivel del videojuego que se proponían construir.

Este proceso formativo tuvo tres momentos: el primero consistió en un acercamiento a los estudiantes y un diagnóstico de la escritura narrativa, en este se realizó un primer grupo focal para conocer las experiencias, conocimientos previos y expectativas de los estudiantes con respecto a los procesos de escritura, la narración y los videojuegos en la educación (Ver anexo 3- Grupos focales- Guía del moderador); en el segundo momento exploramos las diferencias entre la escritura narrativa tradicional e interactiva, los elementos y características de ambas, jugamos videojuegos, analizamos la construcción de estos y los estudiantes construyeron el guion narrativo para el videojuego, en esta fase se consignaron anotaciones en la ficha de observación (Ver anexo 2-Instrumento-Ficha de observación); en el tercer momento nos enfocamos en conocer el software *Alice* desde el diseño visual y sus lógicas de programación para la construcción del videojuego. Finalmente, se realizó un segundo grupo focal con la intención de conocer la experiencia y percepciones de los estudiantes sobre todo el proceso de formación (Ver Anexo 3- Grupos focales- Guía del moderador).

Además, realizamos dos ejercicios de socialización, en el primero cada equipo mostró sus avances desde el guion narrativo y en el último compartieron su proceso de creación del videojuego. Estas actividades cumplieron con varios propósitos: el primero fue consolidar la estructuración del trabajo que estaban construyendo; el segundo, realizar coevaluación para recibir retroalimentación de sus compañeros; el tercero, potenciar habilidades comunicativas como el discurso oral. Estos ejercicios responden a una de las habilidades que se desarrollan

con la estrategia didáctica desde el taller; la socialización, donde el conocimiento se potencia con el trabajo colaborativo mediante un proceso de acción-reflexión-acción que permite su validación colectiva; asimismo, favorece la creatividad colectiva y la integración de la teoría con la práctica (Maya, 2007).

Cabe mencionar que los talleres estaban diseñados para trabajar al mismo tiempo el diseño narrativo y su adaptación en Alice, sin embargo, en el transcurso de las sesiones nos fuimos retrasando con el programa debido a que los estudiantes se tomaban más tiempo del acordado en las actividades, esto pudo deberse a que en el trabajo colaborativo se requiere conversación y consenso entre los participantes, exponer sus ideas y escuchar las de los compañeros para llegar a un acuerdo, por lo cual la planeación de los tiempos puede variar, por ello se recomienda ser flexible y hacer la planeación con un margen de tiempo adicional. Sin embargo, la secuencia de las actividades y acciones que se llevaron a cabo en el proceso de formación fueron secuenciados y se adaptaron al progreso de los estudiantes.

7.1.1 Escritura narrativa

Las dos primeras sesiones estuvieron enfocadas a ejercicios de escritura creativa donde los estudiantes incentivaron su imaginación, el primer ejercicio consistió en escribir una historia partiendo de una frase que la docente les proporcionó; el segundo, se trató de tomar al protagonista de un videojuego o narración audiovisual y ponerlo en una situación problemática donde tuviese que resolver un conflicto, la principal intención fue hacer un diagnóstico de la escritura y los procesos que llevaban a cabo para desarrollarla, las anotaciones sobre estas actividades fueron consignadas en la ficha de observación, donde se tuvieron algunos criterios en cuenta para su análisis que se verán a continuación.

7.1.1.1 Construcción simbólica entre realidad y ficción.

Según Schaeffer (1999) narrar es un arte connotativo-simbólico y cultural: narrar es el acto de contar una historia vivida o imaginada, configura nuevos mundos y realidades al relatar sueños, deseos e imaginarios que están en la memoria y en las posibilidades de lo venidero. Es simbólica y cultural porque recrea y proporciona significados al mundo real. Para Bruner (2002), “relatar es ir creando y recreando el universo de realidades que se habitan” (p.122).

Desde esta perspectiva, al analizar la construcción simbólica en las narraciones iniciales de los estudiantes, se pudo notar como en varias de ellas aparecen elementos cercanos a sus realidades que se mezclan con la ficción; por ejemplo: en una de las historias escrita por una estudiante hay dos personajes principales, una joven y su hermano mayor quien cuidó de ella

al quedar huérfanos. El hermano era un investigador que se dedicaba a sacar a la luz fraudes y situaciones de corrupción de políticos, debido a esto lo asesinan. Al preguntarle a la estudiante al final de la sesión por la relación de estos hechos en su historia con la realidad cercana argumenta que se inspiró en la realidad colombiana, donde frecuentemente se asesinan líderes sociales y periodistas.

En otro de los relatos se presenta a un personaje principal que inicialmente es un estudiante universitario, el cual vive tranquilo con su familia, una noche mientras estudiaba se entera de que él es un hijo adoptado, este suceso lo cambia todo y a partir de allí la trama de la historia gira en torno al problema que se intentará resolver. Algo interesante en esta narración es que tiene características de un monólogo, pues el personaje realiza reflexiones de manera introspectiva. Desde la construcción simbólica se puede hablar de la relación de esta estudiante con la realidad ficcional del personaje principal, el cual es estudiante universitario; se describen situaciones que se viven comúnmente en clases, los momentos de estudio nocturno, entre otros.

Para Ricoeur (1995) “la narración re-significa lo que ya se ha pre-significado en el plano del obrar humano” (p.154), y dicha re-significación de la vida humana se da gracias a la narración. Ricoeur hace referencia a la preconfiguración del mundo en la mimesis, donde el escritor de un texto toma acontecimientos, situaciones y características del mundo real y los representa en una obra, transformando esa realidad en ficción, tal como se observa en las creaciones de estos estudiantes.

En el taller número cinco, titulado *Guion narrativo y escenarios en Alice* se trabajó por equipos, los estudiantes comenzaron con la creación de la historia para el videojuego, algunas de las preguntas que guiaron la escritura fueron: ¿Cuál es el mundo donde se desarrollará la historia?, ¿cuáles son los personajes?, ¿cuál es el tiempo de la historia?, ¿cuál es la trama, objetivos, misiones, motivaciones?, ¿cuál es el conflicto? Este ejercicio fue uno de los más significativos en el proceso, porque como se mencionó, al inicio se trabajaron actividades de escritura creativa para incentivar la imaginación y la creatividad, además, eran ejercicios de escritura instantánea donde se da un elemento motivador y los estudiantes dejaban fluir sus ideas, mientras que en esta introducción al guion debían responder a una guía determinada, darle una estructura y pensarlo no solo desde la escritura, sino también desde su aplicación al videojuego.

Sin embargo, el tener que llevar una estructura no afectó la construcción simbólica, pues en la lectura de los guiones y en la conversación con los estudiantes durante la clase se pudieron notar elementos de su realidad en la ficción que construían; por ejemplo: la narración que construyó uno de los grupos está ambientada en una selva y los personajes secundarios

pertenecen a tribus indígenas, uno de los estudiantes que conformaba este equipo de trabajo nació y creció en Caquetá, región de la Amazonía Colombiana, este dato es importante porque nos muestra cómo su experiencia permea las historias que propone; si observamos el contexto, los lugares y las situaciones que se describen en esta introducción al guion, podemos decir que tienen equivalencia con la realidad que de alguna manera experimentó o fue cercana para él en su tierra natal.

En la conversación, al preguntar en qué se inspiraron para escribir esta historia o cómo surgió la idea, plantean que se basaron en la película *Indiana Jones*, pero que además quisieron agregar elementos del contexto cercano, el colombiano.

Se puede decir entonces, que la narración le permite a cada sujeto reconocerse, reconocer al otro y por ende elaborar su mundo de acuerdo con las posibilidades que le otorga la creación de los relatos. Los relatos al estar mediados por el lenguaje están a su vez intervenidos por sistemas simbólicos que nos ayudan en la comprensión del mundo y de sí mismos. Para Ricoeur (2006):

Es evidente que nuestra vida, abarcada en una única mirada, se nos aparece como el campo de una actividad constructiva, derivada de la inteligencia narrativa, por la cual intentamos encontrar, y no simplemente imponer desde fuera, la identidad narrativa que nos constituye (p. 21).

Esto significa que al intentar comprendernos a nosotros mismos aplicamos los mismos mecanismos de comprensión de una obra literaria, nos convertimos en el narrador de nuestra propia historia, nos aplicamos voces narrativas y nos identificamos con tramas que encontramos en nuestra cultura, de esta manera construimos nuestra identidad narrativa.

7.1.1.2 Capacidad para organizar una narración fluida alrededor de un argumento central.

Una narración se compone básicamente de acontecimientos, personajes, lugares, un tiempo y un orden en el cual transcurren los acontecimientos. Según Bal (1999), los acontecimientos son la “transición” de sucesos de un estado a otro que “causan o experimentan los actores” (p.21), son los procesos relacionados y estructurados que posibilitan innumerables formas de construir la fábula, a su vez, se componen de una cronología que los ordena de forma lógica, por lo que siguen una secuencia temporal.

De ahí que existan diferentes tipos de estructuras narrativas, la más utilizada en narraciones tradicionales es la estructura lineal, en esta se presenta una *situación inicial* donde se da un contexto de los personajes, el lugar y una situación de equilibrio; *un conflicto*, por lo

general es un problema que el protagonista debe enfrentar; y un *desenlace*, en el cual el conflicto se resuelve a favor o en contra del personaje protagonista.

Al explicar las estructuras narrativas a los estudiantes, se pudo apreciar que recordaban solamente la estructura lineal, de la cual traían a colación recuerdos de su paso por la escuela primaria, donde les compartían cuentos, fábulas y les contaban que para crear una historia como esas debían incluir un inicio, un nudo y un desenlace.

Esto puede explicar por qué al propiciar que los estudiantes escriban historias desde su propia imaginación y conocimientos previos tienden a crear relatos con estructura lineal, ya que es el tipo de narración con el que más han interactuado desde la lectura y la creación, pero al presentarles algún detonante de la imaginación (frases iniciales o conflictos) usan otras estructuras, como la *circular*, en la cual el inicio y el final de la historia se conectan, o *In media res*, en donde la acción principal o conflicto se sitúa en medio del relato, vuelve al pasado para narrar desde el comienzo y cuando llega al centro prosigue linealmente hacia el final (Bal, 1999).

Para ilustrar lo anterior, se retoman dos fragmentos escritos por algunos estudiantes: en el primero se muestra un texto realizado en la segunda sesión, este consistía en retomar un personaje de algún videojuego que conocieran, imaginarlo como el protagonista de un relato narrado en primera persona y que comenzara con alguna de las siguientes frases: *Jamás hubiera imaginado que podría encontrarme en una situación así...Recordé su advertencia y decidí ocultar...Volví a pensar en él (ella) antes de que...* Una de las estudiantes recreó la historia de Mario Bros y la princesa Peach; comienza de la siguiente manera:

Volví a pensar en él antes de que iniciara su largo camino para venir a mi rescate, la cabeza me daba vueltas y no sabía cómo sentirme al respecto de su “caballeroso” gesto de tener que atravesar tantos mundos solo para poder tomarme como su esposa. Siempre en el castillo hicieron todo por mí, todo se me fue facilitado y yo que siempre he sido de espíritu independiente y libre esto era algo que me generaba frustración...

El relato continúa con la princesa contando cómo ha sido su pasado, qué pasó para encontrarse en esa situación conflictiva y cómo piensa finalizarla, pues no quiere esperar a que Mario la salve, planea escaparse por sus propios medios. En este texto, la estructura que usa es *In media res*: la acción conflictiva del relato se cuenta al inicio, para luego pasar a desarrollar lo que ocurrió antes del conflicto y después continuar linealmente hacia el desenlace.

Otro ejercicio que realizamos en el taller número cinco fue la introducción al guion narrativo, donde se desarrolló la escritura de la sinopsis de la historia que se imaginaban para el videojuego, en esta actividad no se les dió algún elemento detonante inicial para activar la

imaginación, sino que se les proporcionó una guía con preguntas que ayudaron a abordar los elementos principales de una sinopsis para un guion narrativo (ver preguntas guía en apartado anterior). En estos textos todos los estudiantes usaron la estructura lineal, como ejemplo se toma uno de ellos:

Zack, un chico de 17 años, vive en una pequeña ciudad de Italia, cerca al mar. Tiene una vida bastante normal, estudia, comparte un rato con su hermana y lee sus libros favoritos de historia. Un día descubre que toda su vida ha sido una mentira; sus padres, hermana, hogar y hasta abuela no son realmente su familia y que su nacionalidad es totalmente diferente...

Aunque en este momento solo usaban la estructura narrativa lineal, en estas narraciones mostraron fluidez narrativa, es decir, fueron capaces de organizar una historia teniendo en cuenta un tema central, un conflicto o dificultad, describiendo acontecimientos en una línea de tiempo y tratando de llevar la trama a un desenlace lógico. Todas las narraciones muestran un conflicto, aunque ninguna logra desarrollarse hasta el final, pues han sido ejercicios cortos, además, se estaban familiarizando con elementos de la narración e intentando aclarar la idea para el videojuego.

7.1.1.3 Habilidades cognitivo-lingüísticas (Describir, definir, resumir, explicar).

Desde la Psicología Cognitiva se habla de *habilidades cognitivas* como el proceso en el cual el sujeto adquiere conocimientos y a la vez comprende cuál fue el procedimiento que usó para que se diera el aprendizaje. En procesos comunicativos, sea desde la oralidad o la escritura, se activan las habilidades cognitivo-lingüísticas, descritas por Jorba (2000) como procedimientos lingüísticos que permiten el desarrollo de competencias discursivas, estas son: describir, definir, resumir, explicar, argumentar y demostrar. Ahora bien, estas habilidades son transversales en la escritura, por lo que se pueden mezclar en la narración; según García (2018), las tareas narrativas implican a los alumnos en actividades de aprendizaje que fomentan el desarrollo del lenguaje oral y escrito de forma conjunta y relacionada.

En los diferentes textos que escribieron los estudiantes se puede rastrear una evolución de estas habilidades, siendo utilizada la descripción en los textos iniciales y ampliando en el guion narrativo hacia el resumen, la explicación y la argumentación; por ejemplo:

En la sesión dos, donde se realizó el diagnóstico de escritura, la mayoría de los estudiantes utilizaron descripciones de personajes o situaciones, como ejemplo se toma un fragmento escrito por una de las estudiantes:

Miro el cielo antes de cruzar cada puerta para luchar, recuerdo que solo es una interfaz pero que gracias a ello estoy vivo y mis habilidades se han fortalecido. Aprecio el paisaje donde se ve un hermoso atardecer con destellos radiantes, donde respiro hondamente, antes de cruzar la puerta con mi espada de marfil.

Se debe tener en cuenta que en este primer ejercicio no tuvieron instrucciones muy específicas, sólo escribir partiendo de una frase que se les dió, ya que se pretendía incentivar la imaginación, además el ejercicio fue corto, por lo que las descripciones son breves.

Más adelante, en el taller número cinco, se les pidió tomar la idea que tenían para el videojuego y resumirla en una sinopsis, las instrucciones se orientaban a que en este texto contaran lo más importante de la historia pero sin hacer ‘spoiler’, es decir, sin contar desenlaces o soluciones a conflictos. En el siguiente texto se muestra un fragmento de la sinopsis de uno de los guiones narrativos:

Morgan es una chica que viene del planeta 3, tiene 21 años. Desde pequeña, siempre se caracterizó por ser además de fuerte, astuta, encontrando siempre diferentes salidas a cada situación presentada. Vivió junto a su hermano y sus padres, luego, su madre murió y el resto de su familia fue asesinada.

Como se observa en este fragmento, los estudiantes tienen la capacidad de condensar información relevante en pocas líneas de texto.

En la sesión número ocho trabajamos la construcción del guión técnico, en esta se realizó la descripción de los ítems u objetos que incluirían dentro del juego y con los cuales los jugadores podían interactuar. Aquí hicieron uso de la descripción y la explicación, pues debían dejar claro en el guion qué tipo de objeto era, cómo se podía interactuar con él y para qué le serviría al jugador. Como ejemplo se retoman dos ítems del guion de dos estudiantes que construyeron un juego de supervivencia:

Bate: ítem de daño, es el elemento con menor índice de daño, puede ser utilizado más para esquivar los golpes del oponente que para ocasionar daño en especial.

Chaleco antibalas: ítem de protección, ofrece una protección extrema, disminuyendo el daño de los impactos de arma de fuego a la mitad. Solo pocos jugadores logran conseguirlo. Se obtiene asesinando a un enemigo nivel 3, que son los que poseen más de 5 niveles de energía.

En este fragmento se nota cómo los estudiantes logran expresar de manera clara y concisa qué es y para qué sirve el objeto dentro del videojuego.

Para la socialización del videojuego se pretendía estimular la argumentación, para ello se les pidió que al preparar la socialización lo hicieran imaginando que exponían su trabajo

ante inversionistas y que por esto debían convencer al público de que su videojuego era bueno, entretenido y educativo. Uno de los equipos argumentaba que jugar videojuegos era una manera sana de escapar de la realidad, de liberar estrés, de potenciar el desarrollo de habilidades como la atención, la memoria e incluso aprender idiomas y según estas razones debían acoger su videojuego. En este ejercicio se pudo notar que cuando los estudiantes hablan desde desarrollos que ellos mismos han llevado a cabo logran argumentar de una manera más sólida.

7.1.1.4 Habilidades metacognitivas (planear, autorregular, evaluar).

Flower y Hayes (1980), y Candlin y Hyland (1999), hablan de la escritura como un proceso cognitivo al involucrar la reflexión constante desde las ideas para desarrollar los textos, definir el objetivo comunicativo, el lector ideal y el medio a través del cual se publicará o llegará a dichos lectores; además, plantean que los textos poseen funciones y propósitos comunicativos que están relacionados con el contexto social, interpersonal y profesional. En la educación superior se han asociado estas habilidades a la escritura académica y científica, sin embargo, al practicar la escritura narrativa se encuentra que se emplean los mismos procedimientos desde la planificación, escritura, revisión y edición de los textos.

En la escritura de guiones para videojuegos, se pudo evidenciar que estas habilidades metacognitivas se usan con frecuencia, debido a que se escribe para casos prácticos, de esta manera, se observa que en las primeras sesiones al incentivar la escritura creativa desde ejercicios automáticos no se usaron dichas habilidades, pero a medida que se avanzó en la escritura del guion narrativo y se comenzó a adaptar en el videojuego se reflexionó sobre cómo lo que se escribía en el diseño narrativo era aplicable en el software Alice, cómo desarrollar los personajes, controles, movimientos, interacción con objetos, entre otros.

Estas preguntas que se realizaban los estudiantes permitieron la comprensión de la escritura como un proceso y no como un producto terminado, además, pensarla desde su aplicabilidad en ámbitos profesionales. En el grupo focal que se realizó al final de los talleres, se preguntó por la concepción que tenían los estudiantes sobre la escritura al iniciar la estrategia de formación y al finalizar, sobre esto plantearon:

A mí me gusta mucho escribir, pues leo mucho manga, veo mucho anime. Entonces cuando ya usted mencionó que trabajaríamos escritura narrativa me gustó, porque yo dije: eso me abre mucho la imaginación y se me vienen como mil ideas a la cabeza, solamente que no me gustó la parte en que uno tiene que empezar a ordenar, o sea, yo quería escribir así de tacada todo. Entonces uno ya empieza a organizar, piensa en esto,

piensa en aquello, no es algo que uno haga muy constantemente. Entonces tuve como esa organización y fue muy chévere.

Como se aprecia en este fragmento, la estudiante plantea que al inicio no le gustó mucho tener que repensar lo que escribió, ordenar las ideas y editar, sin embargo, al final dice que cuando observó que era más organizada con las ideas a la hora de escribir le pareció gratificante.

Otra de las preguntas que se realizó en el grupo focal final relacionada con lo anterior fue: ¿Qué diferencias encuentran ustedes sobre escribir solamente un cuento o escribir una historia para que se quede ahí, en narrativa tradicional, a tener que escribir, pero para llevarla a otros medios como cine o videojuegos? Una de las respuestas fue la siguiente:

Profesora, yo digo que te puede ayudar a ser más realista, por el hecho de que cuando cuentas algo que se quede solo en palabras, tú puedes dejar ahí y la persona vuela. Pero cuando tú lo vas a llevar por ejemplo a una película y que tal vez no cuentes con los recursos... es como pensar en las cosas que son más posibles. (Ver anexo 6. Transcripción grupos focales)

Otra actividad que se hizo enfocada a la planificación de la escritura y del desarrollo del videojuego fue la realización de un mapa mental o esquema donde representarían la idea que tenían para el videojuego, esta actividad fue difícil para ellos; les era complicado condensar la historia en un esquema, además, no conocían muy bien las posibilidades que brindaba el software Alice; sin embargo, lo intentaron lo mejor que pudieron.

A partir de estas evidencias, se hace importante destacar que para que la escritura narrativa desarrolle habilidades cognitivas y lingüísticas es necesario abordarla con una planeación clara, proponer objetivos de escritura, pensarla como proceso, desarrollarla de manera secuencial y llevar a la reflexión sobre su aplicación y valor práctico.

Siguiendo estas reflexiones, es importante tener presente que el guion sirve como guía para la elaboración de un producto audiovisual, es así como se constituye como una herramienta o documento de trabajo supeditado a un fin práctico, el guión narrativo un documento técnico escrito para ser leído por las personas que intervienen en la realización del producto audiovisual y destinado a la elaboración de este.

En este sentido, Neira (2010) plantea que:

La elaboración de un guión para medios audiovisuales es un proceso complejo, que puede realizarse tanto individualmente como en equipo, y que incluye una primera fase de invención y otras posteriores de estructuración y escritura (...) la configuración de las ideas previas exige una cuidadosa estructuración y

planificación y, en el caso de los relatos ficcionales, la aplicación de categorías narrativas comunes a las de la narración literaria, para definir la estructura temporal, las voces narradoras, los espacios, el punto de vista, etc. (p.388)

De esta manera, se puede decir que al elaborar guiones con fines prácticos los estudiantes pudieron potenciar dichas habilidades metacognitivas, ya que estaban inmersos en situaciones comunicativas con propósitos claros.

7.2 Experiencia de aprendizaje, creación de videojuegos y trabajo colaborativo

A continuación, se analizará cómo fue la experiencia de aprendizaje de los estudiantes desde la creación de videojuegos y el aprendizaje colaborativo, para ello se retomarán las categorías propuestas desde la matriz categorial en estos dos ejes de análisis, los códigos más recurrentes desde el análisis realizado en el software ATLAS.ti. Además, fragmentos de la ficha de observación y de los dos grupos focales.

Para comenzar, se hace necesario hacer un breve recuento de las actividades y metodologías aplicadas en los talleres donde se trabajó de manera colaborativa.

El primer acercamiento entre los estudiantes se realizó en la **sesión cuatro**, la docente propuso un ejercicio para el reconocimiento de intereses afines, consistió en que cada estudiante debía elegir una pregunta, buscar una imagen y publicarla en un PADLET (<https://padlet.com/nobandol/1t4zdc42bpbcmagy>), luego se socializaba. Las preguntas fueron: ¿Cuál es tu objeto favorito? Si pudieras tener un superpoder, ¿cuál elegirías? ¿Cuál es tu clima favorito? Si pudieras vivir en cualquier lugar del planeta, ¿cuál elegirías y por qué? Este ejercicio fue interesante porque varios estudiantes eligieron las mismas preguntas, incluso dos de ellos publicaron la misma bandera para responder al lugar donde les gustaría vivir, pudieron identificar gustos e intereses afines, lo cual permitió que se conocieran más entre ellos y se generara confianza.

En la **sesión cinco** se conformaron los grupos de trabajo, se hizo de manera voluntaria, solamente quedaron dos estudiantes que no lograban unirse a ningún grupo, por lo cual la docente sugirió que trabajaran juntos. En este taller comenzaron a pensar en la idea que querían desarrollar para el guion narrativo y su videojuego, se compartió una ficha con las preguntas guía para crear la sinopsis, además, los estudiantes se apoyaron en un ejercicio de escritura creativa titulado *El conflicto*, que habían creado en un encuentro anterior, esto fue iniciativa de ellos mismos. Todos los equipos quedaron conformados por dos personas, se dio tiempo para que conversaran entre ellos, hicieran lluvia de ideas para la historia y comenzaron a escribir de manera colaborativa.

En la **sesión seis** realizamos un juego con dados interactivos, estos mostraban personajes, lugares y objetos al azar, los estudiantes debían crear una historia corta que los incluyera. Este ejercicio se realizó por equipos y su objetivo era incentivar la imaginación y la creatividad, observar el desarrollo de personajes y fomentar la interacción en equipos. Después cada grupo se reunió para comenzar con la creación de los personajes de su videojuego, para ello exploramos primero qué personajes predeterminados había en Alice, esto dió una guía a los estudiantes de lo que se podía realizar desde el programa.

En el **taller siete** exploramos la creación de personajes y movimientos en Alice desde el diseño y la programación básica, luego los estudiantes se reunieron por equipos y comenzaron a crear el avatar de su personaje principal, lo personalizaron con vestuarios y características físicas diferentes, también exploraron otro tipo de avatar como animales y monstruos. Nos dimos cuenta de que Alice no permite trabajar online, la solución que encontramos a esto fue instalar TeamViewer (software para el acceso remoto), de esta manera uno de los integrantes accedía al pc del otro y así podían trabajar en conjunto.

En el **encuentro número ocho** continuamos con la escritura del guion, vimos cómo los objetos pueden nutrir la historia de un videojuego, también su programación en Alice, el objetivo fue reconocer diferentes elementos y formas de narración a parte de los narradores y los personajes principales. Los estudiantes se reunieron en equipo, exploraron los ítems que ofrecía Alice y comenzaron con la descripción de los objetos que planeaban para su videojuego.

En el **taller nueve** crearon el guion técnico, definieron las mecánicas de juego y resultados de decisiones del jugador. Para la introducción de esta sesión comenzamos jugando *Mobile Legends*, el objetivo era analizar las mecánicas de juego, este se basó en observar los movimientos de los personajes al caminar, correr y en batalla; habilidades que poseen los personajes; interacción con ítems u objetos; sistema de puntos, vidas, penalizaciones por perder o morir, se explicó la programación en Alice para hacer mover a los personajes e interactuar con objetos, agregar escenarios, música de fondo y controles, luego los estudiantes se reunieron en sus equipos de trabajo e intentaron practicar lo explicado.

En la **sesión diez** se realizó la socialización del avance del videojuego, cada equipo contó cómo fue el proceso de escritura, mostraron el guion y el nivel que crearon del videojuego en Alice, además, explicaron cuáles fueron los códigos de programación que usaron y cómo adaptaron el guion a la construcción del videojuego.

Cabe aclarar que entre estas sesiones de trabajo colaborativo se dieron otras que fueron explicaciones teóricas y entrenamiento en el programa Alice, también se realizaron asesorías particulares para cada equipo.

Los aspectos relevantes en este análisis estarán enfocados a las actividades de creación del diseño narrativo y el videojuego desde el trabajo colaborativo. Se iniciará con la unidad de análisis *creación de videojuegos*, con categorías de análisis como aprendizaje y videojuegos, Digital Game Based Learning (aprendizaje basado en juegos digitales), textos multimodales para la enseñanza de la escritura y motivación.

Desde el trabajo colaborativo se tomarán categorías como juego de roles, consenso, gestión interna de equipo y comunicación asertiva.

7.2.1 Creación de videojuegos

En el grupo focal final se le preguntó a los estudiantes sobre la motivación y los aprendizajes que obtuvieron al jugar y crear videojuegos, algunas de las respuestas que dan apuntan al aprendizaje experiencial, el aprender haciendo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

7.2.1.1 Aprendizaje y videojuegos.

Al respecto, traigo un fragmento de la conversación en el grupo focal final:

Tatiana: Y creo que, por ejemplo, yo me centré tanto en el videojuego que a mí se me olvidó que el objetivo era la narrativa. Jajaja... Entonces yo como que aprendía mientras hacía y aprendía mientras no sabía que estaba aprendiendo, porque estaba concentrada en algo que me interesaba.

Profesora: Entonces, ¿tú dices más como ese aprendizaje desde el error?

Tatiana: Como desde la experiencia.

Melissa: (...) usted tiene razón en que uno, si lo juega (videojuegos), desarrolla habilidades, pero también yo creo que al verlo (ver jugar) como que desarrolla habilidades, como analizar la narrativa. Uno puede lograr analizar una historia, puede llegar a conclusiones, porque lo dejan como con un final abierto y a uno le toca armar todas las piezas y organizar todo, (...) a veces dejan a la persona pensando y que por sí mismo llegue a la conclusión a través de toda la información que le dieron.

Otra de las preguntas que se hizo en este grupo focal fue si realizaron una evaluación del guión con respecto al videojuego, a lo que algunos respondieron:

Sebastián: Sí, profe, hubo un momento cuando estábamos organizando los ítems o algunos objetos que iba a llevar el videojuego, pero que a la hora de buscar los análisis no estaban, entonces era como ¿qué vamos a hacer ahí? Bueno, entonces ahí fue donde los pudimos sacar de Google.

– **Profesora:** Listo, entonces ustedes se dieron cuenta de esa dificultad y ¿buscaron la solución por otro lado o más bien intentaron cambiar el guión?

Sebastián: Sí, también, porque a veces teníamos ideas, también teníamos que pensar cómo íbamos a estructurar esa idea dentro del videojuego, porque si no se acoplaba muy bien tocaba cambiarlo.

Al respecto, Revuelta y Guerra (2012) hablan de los aprendizajes que genera la interacción con videojuegos, destacan el valor de la simulación y la toma de decisiones, ya que suponen un aprendizaje aplicable a situaciones de la vida diaria y por tanto de utilidad para los alumnos como nuevos ciudadanos, a su vez concluyen que los estudiantes aprenden a gestionar su propio proceso de aprendizaje (meta-aprendizaje), pues evalúan sus habilidades y aprenden con los demás, poniendo de manifiesto las capacidades de trabajo en equipo.

Por su parte, Roncancio et al., (2017) plantean que algunas de las ventajas encontradas en diferentes investigaciones y experiencias didácticas al usar los videojuegos para el aprendizaje son: “el aumento de la creatividad, la facilidad del aprendizaje a través del descubrimiento, la asimilación y retención de la información y la capacidad de pensar y analizar rápidamente una situación” (p. 41).

En los talleres se propició el aprendizaje autónomo y colaborativo, la docente daba indicaciones y guiaba el proceso de aprendizaje, sin embargo, cada uno tenía requerimientos específicos para su videojuego, ya que cada historia era diferente así como su adaptación en Alice, esto permitió que los estudiantes gestionaran el conocimiento, buscaran y seleccionaran información pertinente que les ayudara a resolver sus dudas y a solucionar problemas, de igual manera, entre los compañeros y entre miembros de otros equipos se daban recomendaciones y compartían conocimientos.

Lo anterior lleva a reflexionar sobre la necesidad de que los docentes confíen en sus estudiantes, les otorguen mayor autonomía en su proceso de aprendizaje permitiendo que sean más activos, que indaguen y que aprendan de la experiencia y el error.

7.2.1.2 Digital Game Based Learning (DGBL).

El DGBL como estrategia de formación usa los videojuegos para apoyar contenidos específicos curriculares o de planes de estudio, los estudiantes juegan videojuegos, pero también los analizan, los comprenden e incluso los diseñan, lo que contribuye a multiplicar las formas de aprender, ya que no solo consumen contenidos, sino que se convierten en creadores. O'Riley (2016) menciona que los videojuegos aprovechados para el aprendizaje generan motivación y compromiso en los alumnos, participación activa y colaborativa.

Durante los talleres se usaron los videojuegos de diferentes formas; para jugar, para analizarlos y finalmente para diseñarlos, la estrategia se encaminó a observar los procesos de escritura de los estudiantes y la interacción desde el trabajo colaborativo, se tomaron en cuenta aspectos del juego como la diversión, la competencia, el juego de roles, la creación de retos y desafíos y la creación de narrativas desde lo real y lo fantástico. Para conocer la experiencia de los estudiantes en estas actividades, en el grupo focal final se les preguntó si consideraban que jugar o crear videojuegos podría influir en la motivación de los estudiantes en la educación superior, a lo que varios estudiantes respondieron de manera positiva, algunas de las respuestas fueron:

Sebastián: Profe, prácticamente siempre a uno le han inculcado como que los videojuegos son una pérdida de tiempo y bueno esa es la perspectiva que nuestros padres y la gente un poco mayor o la generación anterior, pero si se incluye dentro de la Educación Superior sería una forma como de tener más imaginación o sí, nuevas ideas para que los estudiantes las tengan como bases (...) las clases dejan de ser monótonas, uno entra a una clase de español, uno no piensa que vamos a realizar un videojuego o algo así. Y la verdad que sí fue interesante.

Tatiana: yo la verdad digo que sí, porque es como incluir algo de nuestra generación en nuestra generación, o sea, porque es como adoptar medidas que no suelen hacerse, no es como que tú vayas a ir a la universidad y “ven, ven, juguemos videojuegos”, pero es algo que si se hiciera para uno sería muy chévere porque como hay personas que no les gusta, hay personas que sí les gusta.

Solo una estudiante dijo que no le gusta jugar videojuegos, sin embargo, plantea que le gusta ver jugar a otra persona y analizar el juego desde afuera:

Melissa: Yo voy a hablar desde la parte de una persona que no juega videojuegos, pero le gustan los videojuegos. Pues si a mí me pusieran a jugar un videojuego así como para interactuar y envolverme como en esa onda, voy a decir la verdad estaría un poquito aburrida, no me negaría pero estaría un poquito aburrida, pero sí pensaría mucho como en la narrativa, es lo que a mí más me entretiene de los videojuegos, la narrativa que tiene, la historia que cuentan, cómo la cuentan y la mayoría de ellos como la reflexión que dejan, pues la mayoría de los videojuegos que yo he visto dejan una reflexión o lo dejan a uno pensando. (Ver anexo 6- Transcripción grupos focales)

Según estas respuestas, se puede decir que apoyar el aprendizaje con juegos digitales y videojuegos permite dinamizar las clases, involucrar al estudiante de manera activa en las actividades que se realizan, y que, si bien no todos van a preferir jugar, habrán diferentes

dimensiones del juego que se puedan aprovechar para favorecer el aprendizaje, tales como el análisis de juegos, la creación de retos o el juego de roles.

Para apoyar lo anterior, se retoma un fragmento de la ficha de observación del taller número seis, donde se realizó una narración partiendo de un juego con dados interactivos:

En esta sesión se puede notar cómo el juego es un gran motivador para estos estudiantes, que a pesar de trabajar en el día, estudiar en la noche y llegar cansados a clase lograron involucrarse en la actividad de escritura, además se notó menos pánico escénico al compartir sus historias, pues al principio era necesario llamarlos por nombre propio para que compartieran sus textos con los compañeros de clase, mientras que en este taller mostraron más iniciativa y entusiasmo solicitando a la docente el turno para presentar su narración al grupo. (Ver anexo 5- Ficha de observación diligenciada)

Se evidencia entonces que la motivación es el gran potencial de los juegos digitales, Randel et al., (1992) sugieren usar los ‘juegos de computadora’ para incentivar el aprendizaje en estudiantes que no muestran interés, sin embargo, es de suma importancia destacar que para aplicar la estrategia de formación desde el DGBL es necesario analizar en qué área temática se va a desarrollar, cuál es el objetivo preciso de aprendizaje y cómo se va a implementar.

7.2.1.3 Uso de textos multimodales para la enseñanza de la escritura.

En la actualidad se habla de alfabetización digital y literacidad en la educación y en el ámbito profesional, la primera entendida como la capacidad para interactuar, comprender y crear entornos y documentos multimedia, así como el manejo asertivo de la información; la segunda se entiende como las formas en que se utiliza el código oral y escrito en diferentes ámbitos de la vida cotidiana y que dependen de la cultura, de los medios y formatos en que se dan (Aguilar et al., 2014).

En el contexto de las TIC estas habilidades y prácticas cobran relevancia y demandan una manera diferente de abordarlas y producirlas, ya que al estar en contacto con textos multimedia se dan actitudes participativas hacia los dispositivos y hacia la información. Los estudiantes que hicieron parte de esta estrategia de formación no son ajenos a estas realidades; constantemente interactúan con artefactos tecnológicos y productos informáticos, sea desde el ámbito del entretenimiento, el laboral o el educativo, por ello plantean que trabajar la escritura desde los videojuegos fue una forma de desarrollar habilidades y aprendizajes desde algo cercano para ellos, tal como se mostró en el apartado anterior con las respuestas de los estudiantes.

Otra pregunta que se realizó en el grupo focal final y que apuntó a conocer si consideraban que habían diferencias entre escribir un texto narrativo tradicional a una narrativa interactiva, generó algunas de las siguientes respuestas:

Daniela: Profesora, yo pienso que eso abre más la imaginación, porque es muy diferente una historia ya ahí que no la puedes cambiar, a pasar a un videojuego que tienes que hacer diálogos, que tienes que tratar de desarrollar la idea y que sea interactiva, entonces es más complejo y nos abre más la imaginación.

En el siguiente fragmento, la estudiante Sabina explica cómo hicieron para adaptar el guion que escribieron a la narrativa interactiva, ya que el programa Alice no contaba con tantos recursos, cuentan que no se quedaron solo con lo que ofrecía el software, sino que buscaron en internet la manera de agregar imágenes externas al programa para poderlas incorporar a su videojuego y que de esa manera quedara parecido a lo que proponían en el guion:

Sabina: (...) empezar a buscar las imágenes, entonces hacíamos el videojuego y venga no, pero es que empezamos así porque el guión empieza así, llegaba a un punto en el que tratamos de combinarlo con el guión y buscando las escenas perfectas, bueno, vamos a tratar de hacerlo de esta manera, porque pues en el guión sale así, no vamos a hacer un escenario distinto al que aparece en el guión. Entonces es cuestión de explorar un poco más y ahondar un poco más en el tema. (Ver anexo 6- Transcripción grupos focales)

Según se observa en las respuestas de estas estudiantes, se puede decir que trabajar la escritura desde la multimodalidad presenta complejidades que los estudiantes intentan solventar, algunas de las habilidades que se desarrollan con la escritura multimodal son: *habilidades verbales* para usar el discurso de cada género textual; *habilidades visuales* y *auditivas* para interpretar y usar imágenes y sonidos, *capacidad de representación semiótica* al usar imágenes y sonidos para expresar algo en sus textos. Cassany (2003)

Es así como los estudiantes participantes potenciaron dichas habilidades, pues plantean que al tratar de adaptar el guion que escribieron a la narrativa interactiva generó preguntas y dificultades que intentaron resolver por sus propios medios y desde sus conocimientos previos, además, buscando y seleccionando información en internet que les sirviera de ayuda, tales como guías o videotutoriales.

Por otro lado, comprendieron y aplicaron el lenguaje audiovisual. Neira (2010) dice que la escritura de guiones para productos audiovisuales requiere el conocimiento de sus códigos específicos entre los que se encuentran ciertas normas para representar personajes, diálogos y acciones, así como la división por escenas o niveles.

Según esto, se pudo ver en uno de los videojuegos -titulado *Logan's battle: The legacy*- creado por dos estudiantes, donde se muestra la llegada del personaje principal en barco a una isla, agregan música de fondo que da la sensación de suspenso, para ello escogieron una pista musical que proporcionó Alice titulada *Pirates*, aparecen textos como globos de conversación, el escenario de fondo y los colores son acordes a lo que se narra, mostrando así la comprensión sobre cómo representar una situación aplicando un un estilo visual y auditivo.

Figura 2

Videojuego *Logan's battle: The legacy*



Imagen tomada de la primera escena del videojuego *Logan's battle: The legacy*, (2021).

La escritura multimodal propicia la ruptura de la lectura y escritura lineal, alude a la necesidad de dominio de diferentes soportes y formatos, por lo que puede potenciar habilidades como el razonamiento, la toma de decisiones, el control atencional y la resolución de problemas.

7.2. Aprendizaje colaborativo

Para analizar la experiencia de los estudiantes en relación con el trabajo colaborativo se tuvieron en cuenta categorías como el juego de roles, la capacidad de establecer consenso, la gestión interna de equipo y la comunicación asertiva, estas categorías surgieron a partir de la revisión teórica, luego se condensaron en la matriz categorial, se relacionaron en la ficha de observación y en el grupo focal final.

El valor del aprendizaje colaborativo radica en la experiencia socio-comunicativa, ya que se requiere coordinación social, ayuda mutua entre los miembros del equipo, estimulación recíproca, complementariedad de roles (Roselli, 2016).

Desde la escritura multimodal y la creación de videojuegos, se propicia el aprendizaje colaborativo, debido a que son tareas complejas donde se requieren diferentes habilidades y conocimientos. Merinas (2014), hablando del *Betabeers Córdoba, España* (la cual es una reunión mensual para desarrolladores de servicios web, apps móviles y hardware), concluye a partir de las charlas en el especial de *Gamers* que el secreto para desarrollar un videojuego es formar un buen equipo, ya que se espera que cada miembro sea bueno en su campo (diseño narrativo, arte, programación, entre otros) y que por lo general cuando se desarrolla el trabajo en solitario se vuelve lento y de mala calidad.

Al preguntarle a los estudiantes qué percepciones tenían del trabajo colaborativo antes y después de crear el videojuego, cuatro equipos hablan de la percepción positiva, solo una estudiante tiene una idea negativa:

Mariana: Profe, percepción en lo de trabajar en equipo, bueno en lo personal, (porque mi pareja es muy buena), pero a mí no me gusta mucho hacer trabajos o cosas en equipo porque hay veces que uno tiene que contar con el tiempo de las personas y eso se dificulta mucho en mi caso. Y me pasa que tiendo a ser muy perfeccionista en muchas cosas, y a la gente no le gusta que uno le diga “ven, entonces hagamos esto”...

- **Profesora:** O.k, muy bien, entonces tenías esa percepción como que no te ha gustado mucho trabajar en equipo y ¿con esta experiencia cambió un poquito esa idea?

Mariana: Sí, sí, claro (...) aunque también hay que contar que la pareja de uno o el compañero que vaya a realizar el proyecto, también tenga esa compaginación con uno, que también se vea como ese interés...

Esta estudiante contó que inició el trabajo con su compañera Daniela a partir de un ejercicio de escritura creativa que se mencionó anteriormente titulado *el conflicto*, fue en esa actividad que ellas sintieron empatía y se dieron cuenta de que congeniaban para trabajar juntas.

En la ficha de observación, se puede evidenciar que la conformación de grupos se hizo de manera voluntaria, sin embargo, dos estudiantes quedaron solos y no lograban adherirse a ningún equipo, por sugerencia de la docente ellos comenzaron a trabajar juntos, aunque se notaban dificultades en la comunicación, y poca cercanía en las actividades que se proponían. Sobre esto la estudiante explica lo siguiente:

Melissa, ¿tú qué percepción tenías antes de empezar este proceso y ahora?

Melissa: No mucho. La verdad es que en la escuela es que me di cuenta de lo que es el trabajo en equipo, porque en el colegio tampoco es que se generara mucho trabajo en equipo, uno se juntaba con personas y cada uno era haciendo su parte, entregaba su trabajo y ya.

Profesora: Bueno y acá tampoco funcionó el trabajo en equipo para para ti ¿Tú qué crees por qué sería?

Melissa: faltó disponibilidad, comunicación y disponibilidad.

Profesora: ¿De parte de los dos, de parte de tu compañero, de parte tuya?

Melissa: Creo que más de parte de mi compañero, pero eso pasa. Es bueno que usted lo pregunte, porque muchos profesores piden que trabajen en parejas; y por ejemplo, muchas veces uno no tiene compatibilidad con las personas o no se entienden bien, y cuando ponen este tipo de trabajos uno se siente como encartado. Al final de cuentas uno termina haciendo el trabajo solo o no haciéndolo porque la gente puede pasar por muy malos momentos. Yo entiendo que traten de fomentar trabajo colaborativo y todo, claro que es importante por si uno sale a trabajar y uno llega a una empresa uno necesita tener esas habilidades.

Es importante destacar lo que argumenta esta estudiante; el trabajo colaborativo debería darse de manera voluntaria, aunque en algunos manuales sobre aprendizaje colaborativo en el aula (Pujolás, 2004; Barkley et al., 2007) recomiendan organizar los equipos de diferentes formas: puede ser de manera voluntaria partiendo desde los intereses de los estudiantes; puede ser de forma aleatoria, esta técnica se recomienda para actividades cortas o en grupos donde los estudiantes aún no se conocen; o puede ser que el docente seleccione a los estudiantes basándose en el conocimiento de sus habilidades y necesidades.

Sin embargo, al tener en cuenta el contexto universitario se podría pensar que los estudiantes tienen más autonomía para decidir con quién desean trabajar, como se pudo notar en esta experiencia imponer la conformación de los equipos probablemente no sea provechoso, porque puede suceder que no exista empatía y no se logre desarrollar una comunicación asertiva en el desarrollo de las actividades o proyectos; no obstante, es necesario resaltar que el compañero de Melissa faltó a algunas sesiones, sobre esto argumentaba que tenía dificultades con su conexión a internet, finalmente el estudiante se retiró de la universidad argumentando que sentía que no tenía las herramientas necesarias para continuar estudiando esa carrera profesional, por otro lado, según lo expuesto por Melissa, la falta de experiencia en el trabajo colaborativo pudo influir en la manera de comunicarse con su compañero.

7.2.1 Juego de roles

Desde la gamificación y el aprendizaje colaborativo se posibilita el juego de roles y el reconocimiento de líderes, este permite que los estudiantes asuman y representen roles en el contexto de situaciones reales o realistas propias del mundo académico o profesional, además, ayuda a que los participantes analicen su propio comportamiento y el de sus compañeros (Martín, 1992).

En los talleres se pudo observar cómo iban surgiendo líderes y se iban perfilando en diferentes actividades que eran de su preferencia o para las cuales descubrían habilidades, por ejemplo, en la socialización del diseño narrativo y avance del videojuego se le pidió a los estudiantes imaginaran que exponían ante inversionistas que tal vez podrían estar interesados en su videojuego, para ello se les explicó con anterioridad las características de una exposición argumentativa con la finalidad de convencer, en este ejercicio se notó quiénes estaban encargados del diseño narrativo y quienes del videojuego en Alice, sin embargo, también se evidenció que algunos grupos (como el de Paula y Daniela, o como el de Mariana y Natalia) trabajaron en conjunto ambas partes del diseño del videojuego. Esto denota un clima de confianza y empatía en el trabajo colaborativo, ya que logran apoyarse mutuamente.

En las actividades de escritura y programación en Alice, se observaron algunos perfiles; para ilustrar se retoman fragmentos de las anotaciones hechas en la ficha de observación:

Sesión 5- inicio guión narrativo-creación de sinopsis: Generalmente, en cada grupo se nota que hay un líder y el compañero es quien apoya o sigue las ideas del otro, sin embargo, hay responsabilidad de ambos y tratan de aportar ideas nuevas o modificar las que se plantean.

Sesión 8- Guión técnico- ítems: A pesar de que se pueden conectar a trabajar juntos en Alice desde el acceso remoto de TeamViewer, en la mayoría de los equipos hay un estudiante que se ha apersonado de esta parte del trabajo, puede ser porque siente que tiene más habilidades en el diseño y la programación, porque tiene mejor computador o porque le interesa más esta actividad, como es el caso de Tatiana, que aún sin tener conocimientos previos del tema se ha sumergido en el estudio de videotutoriales y ha estado practicando de manera extracurricular en el programa.

En el trabajo colaborativo los estudiantes tuvieron autonomía, ellos mismos se organizaban, repartían las responsabilidades, se evaluaban y retroalimentaban, en el juego de roles se identifican las habilidades y logros de los estudiantes en función al esfuerzo que realiza cada uno de ellos, lo cual contribuye al desarrollo de su autonomía en el aprendizaje.

Una característica del aprendizaje colaborativo que se pudo notar en estos equipos de trabajo y relacionada con el juego de roles es la *interdependencia positiva*, donde cada estudiante a partir de su rol en el equipo de trabajo reconocía su responsabilidad y las tareas que debía hacer de manera autónoma y grupal para conseguir las metas propuestas por el equipo. Tal como plantean Johnson y Johnson (1994) el éxito depende no solo de las aptitudes individuales sino de la participación activa de cada miembro.

7.2.2 Consenso y comunicación asertiva

El consenso se produce durante el proceso de aprendizaje cuando los alumnos comparten sus conocimientos, discuten distintos puntos de vista llegando a un acuerdo y se ayudan entre ellos, desde el enfoque del aprendizaje colaborativo el conocimiento se da en un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, impulsando la interacción cognitiva entre pares con intervenciones del docente (Roselli, 2016).

Desde esa interacción entre pares se dan procesos de comunicación, el aprendizaje colaborativo busca que estos sean asertivos, es necesario que los participantes tengan una actitud positiva a la hora de relacionarse con los demás, que expresen sus opiniones y valoraciones evitando descalificar o imponerse a los compañeros, para ello es necesaria la empatía, la cual permite ponerse en el lugar del otro, ser responsable de las propias emociones y conectar con los integrantes del grupo (Johnson y Johnson, 1994).

Atendiendo a los apuntes en la ficha de observación, se evidencia que la mayoría de los grupos de trabajo lograron generar empatía entre ellos, crearon un clima de confianza y llegaban a acuerdos de manera respetuosa, excepto el grupo de Melissa y Yamith.

Sesión 5- Natalia y Paula: La interacción entre estas estudiantes es bastante fluida, se nota afinidad en sus ideas, muestran un consenso al tomar decisiones en la escritura de la sinopsis, ambas van proponiendo ideas y se ven complementando mutuamente, Paula demuestra capacidad para redactar con cohesión y coherencia. Ambas estudiantes muestran motivación y responsabilidad al trabajar en equipo, pues se esmeran por seguir las instrucciones y realizar un trabajo que no se quede solo en lo que se solicita, sino que tratan de profundizar.

Sesión 8- Yamith y Melissa: en la mayoría de los grupos se evidencia un clima de confianza, hacen sus propuestas sin temor, expresan sus desacuerdos de manera respetuosa y proponen una solución a problemas. Solo hay un equipo que no funciona muy bien, el de Melissa y Yamith; este ejercicio lo realizó Melissa. Hace falta comunicación entre ellos, no hay apoyo por parte de Yamith, él argumenta que tiene

muchas dificultades con la conexión a internet. (Ver anexo 5- Ficha de observación diligenciada)

En el trabajo colaborativo pueden surgir este tipo de problemas, el docente debe ser un mediador y guiar el proceso a una solución que favorezca a todos los miembros del equipo, sin embargo, también hay que tener en cuenta la responsabilidad que debe poner cada estudiante en la realización de las tareas que se asignan entre ellos mismos.

Otro factor que se debe pensar desde la planeación de las actividades de clase es que se cuente con las herramientas necesarias para poder desarrollar los proyectos; en el caso de estos dos estudiantes considero que se hizo una repartición errónea de las tareas pensando en las posibilidades que tenía cada uno, ya que Yamith tenía problemas con su conexión a internet, se hubiese podido encargar del diseño narrativo, mientras Melissa diseñaba el videojuego en Alice. Se trata de buscar soluciones, pero como lo planteó ella en el grupo focal final faltó comunicación por parte de ambos, además de que no lograron desarrollar un clima de confianza al trabajar juntos.

Cabe mencionar que este fue el único equipo de trabajo que manifestó dificultades en la comunicación, el resto logró crear y mantener la colaboración, la confianza y el consenso. Al respecto Sancho et al. (2016) mencionan que el trabajo en equipo requiere la puesta en práctica de capacidades sociales como la comunicación asertiva, el control del trabajo en equipo, el liderazgo, la resolución de conflictos y una evaluación del proceso grupal. Se puede decir que si en el trabajo colaborativo estas relaciones y reflexiones se dan de manera exitosa se contribuye a la toma de conciencia de sí mismos y de la manera como se relacionan con los otros, lo cual es indispensable en la formación de los estudiantes y futuros profesionales.

7.2.3 Gestión interna de equipo

Tener capacidad para gestionar las tareas, situaciones y logros del equipo requiere que el grupo se autoanalice, revise si su trabajo está siendo efectivo, si se están alcanzando los objetivos y tomando las decisiones correctas, en el aprendizaje colaborativo los objetivos de aprendizaje se logran por medio de la interdependencia positiva, la cual se entiende como la responsabilidad individual y grupal de cada miembro donde es consciente de que el éxito o fracaso del grupo representa el de cada uno (Johnson y Johnson, 1994).

A partir de lo observado y lo expuesto en el grupo focal final se puede confirmar que cuando en un equipo de trabajo hay comunicación asertiva y consenso también se da una buena gestión de equipo, por ejemplo:

Sesión 5 - Sebastián y Tatiana: Al observar el trabajo conjunto de estos estudiantes se nota liderazgo por parte de Sebastián, Tatiana se adhiere a las ideas que él propone, sin embargo, también aporta ideas y logran llegar a un consenso. A ella se le nota mayor desenvolvimiento en la escritura. En este trabajo se notó buena empatía entre los integrantes del equipo, ambos aportan y trabajan de manera responsable.

Sesión 9: Entre ellos coordinan los tiempos en que se conectarán a trabajar de manera extraclase, se dejan tareas puntuales para avanzar y cuando se reúnen hacen puesta en común de la información, algunos grupos como el de Sabina y Angie no deja tareas, sino que al momento de reunirse desarrollan las ideas juntas. (Ver anexo 5- Ficha de observación diligenciada)

En estos equipos de trabajo fluyó de manera favorable la comunicación, lo que contribuyó a que pudieran expresar sus ideas sin temor y de esa manera llegar a acuerdos, de igual forma emergió la responsabilidad individual y grupal como la capacidad de asumir libremente los compromisos que se derivan de las funciones para alcanzar los objetivos del grupo favoreciendo la autonomía.

En la socialización del videojuego se les preguntó a los estudiantes ¿qué fue lo que más les resultó difícil en todo el proceso y cómo lo resolvieron?, la mayoría respondió que el manejo del tiempo, pues todos trabajan, luego del trabajo se conectan a clases y algunos tuvieron que avanzar en el proyecto trasnochando o en su único día de descanso. Otra de las dificultades que manifestaron fue la capacidad para condensar tantas ideas que se les ocurrían en el guión y que este fuera coherente.

Sabina: me gustó bastante el proceso, a pesar de que no tenemos tiempo, salir del trabajo y llegar a estudiar es algo que estresa.

Angie: se nos dificultó organizar el horario para poder hacerlo, yo trabajo de 7:00 a.m a 5:00 p.m, luego estar en clase, y nos tocaba trabajarle en la noche, trasnochar, o algún domingo.

Sabina: Es un poco complicado, realmente Kathe es muy responsable, desde que empezó el semestre he trabajado con ella, éramos como: “si tu no entiendes entonces yo lo hago, o vamos haciéndolo”.

Angie: sí, por ejemplo a mí en el día se me iban ocurriendo ideas y yo se las enviaba al whatsapp y decía, mira: agreguemos esto o hagamos esto, y en la noche nos reuníamos.

Sabina: Sí, yo le daba ideas, ella escribía, a veces yo no tenía tiempo, entonces ella lo hacía y viceversa, yo me ponía a trabajarle al videojuego porque me gustó bastante

“cacharrearle” al programa y ella mientras iba organizando el guion. La experiencia de trabajo en equipo fue gratificante...

Asimismo, el grupo de Natalia y Paula hablaron sobre cómo gestionaron las tareas para alcanzar los objetivos y cómo resolvieron las dificultades:

Paula: profe, yo creo que condensar las ideas, porque se nos venían muchas ideas a la cabeza y luego no sabíamos cómo reunir esas ideas y lo otro fue Alice, que fue bastante complicado, aunque todo está en internet, en youtube...

Natalia: también fue difícil organizar los horarios, a veces Paula tenía que trabajar entonces no nos daba, aunque no nos recargamos de trabajo, todo lo hacíamos juntas. A mí me gustó mucho trabajar con Paula, ella es muy responsable, por ejemplo ninguna hacía algo sin aprobación de la otra, las dos aprendemos, damos ideas, es un trabajo conjunto.

Profesora: ¿Tuvieron alguna diferencia, alguna dificultad como equipo?

Natalia: No profe, porque las dos dábamos ideas y si a alguna no le parecía entonces le hacía caer en cuenta a la otra, y uno como que decía, bueno, sí, tiene razón, vamos a mirar cómo lo podemos hacer para que quede bien.

Según las reflexiones que presentan estas estudiantes, se puede decir que emplearon la capacidad para resolver problemas, al buscar las herramientas necesarias para desarrollar su trabajo, al ponerse de acuerdo y gestionar los tiempos, también en la gestión interna de equipo se pueden notar relaciones de horizontalidad entre las compañeras, aunque hay una persona que asume un rol de liderazgo al conducir las actividades para desarrollar el proyecto, este no se da de manera vertical, sino que se emplea en una relación de iguales, de apoyo mutuo, lo cual es favorable para desarrollar las habilidades interpersonales de estos estudiantes.

Para resumir, se demuestra que el aprendizaje colaborativo invita a los estudiantes a construir conocimientos juntos, lo cual requiere de la participación activa de todos los miembros del equipo, cada uno debe poner al servicio de todos sus ideas, talentos y habilidades para poder lograr las metas propuestas consensuadamente.

Es importante explicar a los estudiantes lo que significa trabajar de manera colaborativa, resaltar la importancia de la responsabilidad individual y grupal, propiciar la realización de tareas de manera individual pero también en conjunto que apunten a la consecución de los objetivos establecidos y aceptados por ellos mismos.

Finalmente, hay que destacar el carácter social y comunicativo del aprendizaje colaborativo, en el cual se presenten relaciones recíprocas y se compartan soluciones a

problemas, permitiendo que los estudiantes potencien las relaciones interpersonales y desarrollen altos niveles de pensamiento (Jonhson y Jonhson, 1994; Sancho et al., 2016).

7.3 Variaciones en los procesos de escritura narrativa de los estudiantes

Para el análisis de este apartado se tomaron en cuenta los textos escritos por los estudiantes desde el análisis de contenido, y sus apreciaciones sobre los aprendizajes generados desde los grupos focales, las categorías que se describen a continuación son: creación y evolución de los personajes, interactividad, uso de lenguaje audiovisual, imaginación-creatividad, motivación hacia la escritura y dificultades en la escritura. Dichas categorías se han apoyado en la *Teoría de la narrativa* de Bal (1990) y desde la narrativa interactiva en autores como (Ince, 2006; Marxs, 2010; Nitsche, 2008; Anthropy y Clark; 2014).

7.3.1 Creación y evolución de los personajes

Son quienes llevan a cabo las acciones dentro de los acontecimientos, son los elementos de mayor importancia en “la selección de acontecimientos y en la formación de secuencias” (Bal, 1999, p.33). Según el objetivo que persigan los personajes pueden ser *protagonistas*, quienes deben sobrepasar un obstáculo; *ayudantes*, quienes apoyan al protagonista en la consecución de su objetivo, aunque no siempre son personajes, pueden ser algo abstracto como el destino o los dioses; y *oponentes*, quienes representan la dificultad y ponen los obstáculos para que el protagonista no alcance su objetivo, es importante advertir que los oponentes tienen metas diferentes a las del protagonista, por esto surgen los desacuerdos.

Para que la historia tenga verosimilitud los personajes deben tener un trasfondo, un pasado, deben existir unas acciones que permitieron que los personajes tuvieran ciertas motivaciones.

Otro elemento importante es la evolución de los personajes, en las historias de ficción los personajes tienen que superar un gran reto y varios pequeños obstáculos a lo largo del relato, lo que hace que vayan adoptando actitudes y comportamientos diferentes relacionados con la adaptación al medio, cambio de aptitudes, valores, y de identidad, esas dificultades impulsan a los personajes a que se vayan transformando (Bal, 1999).

En las primeras narraciones que los estudiantes realizaron en el proceso de formación se encuentra que los personajes que creaban tenían un objetivo y una motivación central, había un conflicto que los impulsaba a avanzar, algunos intentaban mostrar un trasfondo o pasado de los personajes y crear diferentes tipos de obstáculos, aunque lo hacen de manera incipiente, al ser narraciones cortas no había un desenlace de la historia por lo que tampoco se notaba una evolución en los personajes, para fundamentar estas anotaciones se retoma un fragmento de la

ficha de observación, donde se describe la sesión tres sobre del ejercicio de escritura creativa titulado *El conflicto*:

Sabina y Angie: El relato de estas estudiantes es corto, se asemeja a una sinopsis donde se dan indicios de lo que sucederá en la historia pero no se desarrolla completamente ni se muestra el final para de esta manera atraer a los lectores. En su narración hay dos personajes principales, kiritu y Sabangie (este nombre se lo inventaron ellas fusionando sus propios nombres), los dos se verán enfrentados en pruebas y batallas, esto con el fin de saber quién es el más fuerte y valiente para ser merecedor de la herencia familiar, pues su padre, el rey, está a punto de fallecer.

La historia tiene un conflicto principal y plantea misiones para los personajes, hay un hilo conductor de sentido alrededor de un argumento central, que es pasar las pruebas planteadas para poder conseguir el anillo de poder, sin embargo, por ser corta no hay un desarrollo de personajes. Tampoco hay un desenlace, ya que se plantea como una sinopsis.

A medida que se avanzó y se practicó la escritura con mayor frecuencia, a partir de las explicaciones, revisión de ejemplos y análisis de narraciones, los estudiantes conocieron otras formas de estructuras narrativas, otras maneras de desarrollar los personajes y de dinamizar sus relatos. Además, en las guías que proporcionó la docente se daba el paso a paso para construir de manera paulatina los elementos de la narración, en la construcción de los personajes algunas de las preguntas guía fueron: ¿Cuáles son los personajes? ¿Cuáles son las características, habilidades, personalidad, historia trasfondo del personaje principal y antagonista? ¿Qué conexiones existen entre ellos? ¿Detalles relevantes del pasado que llevaron a tu personaje a estar en el momento justo de la acción en tu relato? ¿Cuál es el objetivo del antagonista y por qué se opone al protagonista?

A partir de estas preguntas los estudiantes crearon los personajes en su guion narrativo, esto permitió que le dieran un mayor desarrollo, que comprendieran mejor a sus propios personajes y de esa manera agregar obstáculos que les permitieran evolucionar.

De otro lado, en los ejercicios de escritura iniciales pensaban en personajes desarrollados solo por el escritor-narrador, mientras que al escribir el guion estaban pensando en personajes que podrían evolucionar a través de la interacción de un jugador y la manera como este lo fuera conduciendo en el juego. Como ejemplo se toma el diseño del personaje principal del guion creado por las estudiantes Daniela y Mariana, titulado *Lost Mind*.

Figura 3

Construcción de personaje-Guion narrativo *Lost Mind*

ZACK:

Tez blanca, ojos azules, cabello negro, estatura 1,75cm. Edad 17 años. Cursa el grado décimo. Es tímido, introvertido, le gusta mucho la historia y literatura, practica artes marciales, es el primero de su clase, tiene un mejor amigo llamado Rafael. Nació y creció en una hermosa familia un poco estricta. El ama muchísimo y daba su vida por su hermanita, pero después de esa noche todo cambió y se dio cuenta que toda su vida había sido una mentira.



Encuentro

Es el personaje principal, por lo cual estará presente en todos los niveles.

Habilidades

Puede moverse de un lado a otro, correr, agacharse y esconderse.

Ítems

- Cuatro blue flower de invisibilidad
- Un mango (puede recolectar más en cada nivel)

Imagen tomada del guion narrativo para el videojuego *Lost Mind*, (2021).

La historia que estas estudiantes construyeron gira en torno a un personaje principal (Zack), el cual tiene una evolución: inicialmente es un estudiante universitario que vive tranquilo con su familia, en cierto momento se entera de que es adoptado, este es el conflicto que lo cambia todo y a partir de allí la trama de la historia se desarrolla con el personaje principal tratando de encontrar a su verdadera madre, para ello debe hacer un viaje que le presentará muchos obstáculos, el personaje tendrá que ser arriesgado, ágil y fuerte para lograr su objetivo.

Al pasar de la narrativa tradicional a la interactiva las estudiantes tuvieron que planificar la historia de manera que dejara espacio a las acciones del jugador. Según Heussner et al., (2015) esto implica que como escritoras y diseñadoras narrativas debían poner su atención no sólo en escribir la historia, sino también en cómo contarla en el juego.

Aunque un diseñador narrativo combina los roles de un escritor con el de un diseñador de juegos, también debe trabajar con otros profesionales como lo son: programadores, artistas gráficos, músicos, etc. Sin embargo, en este trabajo las estudiantes exploraron todos estos roles

en niveles básicos, lo cual potencializa su imaginación y creatividad, así como les puede dar una comprensión amplia de los usos y las relaciones de la escritura con otros campos profesionales.

Sobre esto, Neira (2010) expone que: “la escritura de guiones destinados a convertirse efectivamente en un discurso audiovisual auténtico y a ser exhibido en el centro educativo o en otros ámbitos, dotaría de sentido a las actividades de escritura” (p. 389). En este sentido, la escritura de guiones tiene un propósito concreto que permite recrear en el aula las propiedades reales de textos escritos en el ámbito profesional, donde se necesita su adecuación al lenguaje propio audiovisual.

7.3.2 Interactividad

La interactividad en la narrativa se entiende como la oportunidad que tienen los espectadores de participar en la construcción de historias, por lo que se posibilitan relaciones dialógicas entre estos y los escritores. De acuerdo con Marx (2010), en la narrativa interactiva el espectador es un usuario activo que tiene cierto control sobre los personajes, sus acciones y por ende en el desarrollo y desenlace de la historia, lo que da como resultado una experiencia diferente para cada sujeto que interactúa en la narrativa.

En las sesiones ocho y nueve del taller los estudiantes desarrollaron el guion técnico, en el cual se diseñaban los ítems y las mecánicas de juego, estos elementos de diseño del videojuego requerían que los estudiantes conjugaran la narración con los componentes de interactividad que deseaban agregar. Esto representó cierta dificultad para ellos, pues estaban acostumbrados a escribir para formatos análogos, mientras que en la narración interactiva se crea desde formatos multimedia, es decir, texto, imagen, vídeo y sonido, que tienen la intención de permitir la exploración, la creación y la conexión a distancia con usuarios de las narraciones, dicha dificultad se expresaba en que debían tener en cuenta que en la narrativa interactiva la forma en que escritores y espectadores se relacionan con la narración implica ir más allá de la observación o lectura pasiva, y que se requiere de un accionar visible que impacta el desarrollo de la historia (Ince, 2006).

Sin embargo, todos los estudiantes lograron comprender y aplicar los principios básicos de la narrativa interactiva, para ejemplificar se muestran dos fragmentos del análisis de contenido consignado en la ficha de observación:

Angie y Sabina: Entre las mecánicas de juego que crearon están: Juego 3D con desplazamientos en cualquier dirección, creación de niveles según los obstáculos, tales como: el volcán de los mil gritos, la montaña de las brujas, el océano negro, y el bosque

silencioso. También describen escenarios interactivos donde se le mostrará al jugador instrucciones para avanzar en el juego y recursos que puede conseguir.

Tatiana y Sebastián: Ellos explican que a medida que el jugador avanza en el juego y asesina contrincantes adquiere fortalezas avanzadas, tales como: velocidad, inmunidad por cinco segundos, localización de los demás jugadores, aumento de fuerza y la obtención de un botiquín médico. Definen que es un videojuego de táctica en tiempo real, en primera persona, diseñado en 3D para que el jugador se pueda mover en diferentes direcciones.

Como se puede observar en estos fragmentos tomados de los diseños narrativos, los estudiantes aplicaron uno de los principios básicos de la narrativa interactiva, que es el plantear obstáculos y recompensas, esto hace que el jugador se interese por resolver esos problemas o retos que se proponen, además genera interactividad; retomando a Anthropy & Clark (2014), *la dificultad* habla sobre el viaje de un jugador a través de un juego: los juegos comienzan fáciles, los jugadores profundizan su habilidad y comprensión a través del juego, y luego asumen desafíos más difíciles. Así mismo, los objetos o ítems permiten que se conozca o se atraviese el juego con la ayuda de estos, tales como botiquines, armas, ítems de recuperación, entre otros.

Las decisiones que tome el jugador tienen consecuencias respecto a las misiones que debe cumplir y a los objetos con los cuales interactúa, por ejemplo, si logra pasar un nivel o matar a su enemigo como se describe en los guiones de algunos estudiantes (el de Paula y Natalia o el de Tatiana y Sebastián), donde al perder las vidas debe volver a comenzar.

En la socialización del videojuego al preguntarle a los estudiantes sobre cuáles fueron las dificultades que tuvieron en el proceso de escritura y creación del videojuego, respondieron que las mayores dificultades habían sido organizar las ideas y adaptarlas desde el guion narrativo a Alice.

Paula: profe, yo creo que condensar las ideas, porque se nos venían muchas ideas a la cabeza y luego no sabíamos cómo reunir esas ideas, también combinarlas, y lo otro fue Alice, que fue bastante complicado, aunque todo está en internet, en youtube...

Natalia: Lo más difícil fue Alice, me gustó más escribir, imaginar, hacer el guión, el montaje del videojuego fue muy cansón para mí, fue muy tedioso, pero bueno, lo resolvimos...

Escribir narraciones interactivas requiere tener conocimientos no solo de las estructuras narrativas, sino también tener nociones de guion, conocer principios básicos del lenguaje audiovisual y la escritura creativa, según esto se puede decir que este tipo de escritura permite profundizar en la narrativa, ya que se requiere analizar las acciones que se proponen y las

reacciones que se pueden generar en el espectador-jugador, además pensar en otorgarle opciones al jugador para que tome determinadas decisiones y a partir de estas crear diferentes desenlaces para la historia. De acuerdo con Heussner et al., (2015), se puede decir que el proceso de escritura lleva al diseñador narrativo a volverse crítico de sus propias creaciones, al existir la constante necesidad de evaluar y comparar lo que escribe con su ejecución en los videojuegos, de igual manera se fomenta el trabajo colaborativo, al mantener la necesidad de crear o comunicarse con otras personas que hacen parte del proceso de creación de videojuegos.

7.3.3 Imaginación y creatividad

Según Bruner (2002), cada sujeto que integra la sociedad hace parte de un tejido creado a través del relato de experiencias, de la narración constante de historias vividas y del futuro que sueña y construye gracias a los relatos compartidos por un colectivo social. De modo que, la narración es la dialéctica entre lo que fue, lo que es y será una comunidad en un espacio y tiempo determinado, marcado por acontecimientos y personajes que habitan la realidad o la ficción.

En los textos creados por los estudiantes se puede apreciar esa capacidad para crear ficción, para imaginar y darle verosimilitud a eso que sueñan; en los guiones de todos se mezclan elementos de la realidad con la ficción, por ejemplo:

Angie sabina: La misión del juego está en conseguir el dominio de los cuatro elementos fusionados en un anillo, que para poder lograrlo deben enfrentar obstáculos como el volcán de los mil gritos, la montaña de las brujas, el océano negro, y el bosque silencioso.

(...) Es un planeta colorido, lleno de bosques mágicos, seres fantásticos de diferentes especies, cascadas de agua cristalina, hongos energéticos de más de 2 metros, muy vistosos de color amarillo, que hacen que el planeta sea más visible fuera de él, unido todo en una sola nación, sin fronteras, donde previamente dicho, llegan visitantes de otros mundos para abastecerse de suministros y realizar actividades competitivas.

En el guion de estas estudiantes se encuentran elementos que conocemos en la realidad a los cuales agregan otras características provenientes de la imaginación, por ejemplo, los hongos que dan energía y que miden más de dos metros.

En el grupo focal final se les preguntó si consideraban que se habían cumplido las expectativas con el proceso de formación, a lo que Sabina respondió:

Sabina: Profe, por mí parte, también digamos que fue un 80% en la parte del guión, pues a mí me gusta mucho escribir, cierto, pues leo mucho manga veo mucho

anime (...) eso me abre mucho la imaginación y se me vienen como mil ideas a la cabeza...

Para los estudiantes la habilidad que más desarrollaron al escribir textos narrativos fue la imaginación, varios de ellos se refieren a esto en los grupos focales y en la socialización de sus videojuegos, por ejemplo, en el grupo focal inicial se preguntó: ¿ustedes creen que escribir textos específicamente de tipo narrativo pueda traer algún beneficio o no y por qué?, a lo cual se obtuvieron respuestas como:

Tatiana: Una ventaja de lo narrativo es trabajar la imaginación, porque cuando tu escribes expositivos o argumentativos te basas en algo, mientras que en lo narrativo puede ser más propio.

También en el grupo focal final hacen referencia a la imaginación cuando se les preguntó: ¿Qué diferencias encuentran ustedes en escribir una historia de narrativa tradicional, a tener que escribir para llevarla a otros medios como videojuegos, películas y series?

Daniela: Profesora, yo pienso que más la imaginación, porque es muy diferente una historia ya ahí que no la puedes cambiar, a pasar a un videojuego que tienes que hacer diálogos, que tienes que tratar de dar la idea y que sea interactiva, entonces es más complejo y nos abre más la imaginación.

Se puede ver cómo la ficción toma relevancia para estos estudiantes cuando se les alienta a que dejen fluir su imaginación, se inventan nombres curiosos, lugares fantásticos y personajes extraños, como este que describen Tatiana y Sebastián en su guion:

Mr Skipper: Es una criatura del planeta 12, el cual ya no existe (...) tiene la habilidad de imitar la apariencia de su enemigo y luego asesinarlos sigilosa pero violentamente. Acecha a sus presas con su apariencia dulce y tierna, después de que ellos lo miran a los ojos es que él se transforma en ellos. (...) La única manera de derrotarlo es no mirarlo a los ojos y tratar de herirlo sin que él llegue a la transformación, ya que en su forma original no es tan letal.

Se puede decir que la inspiración para crear estos elementos está influenciada por todo tipo de narraciones que consumen, como lo mencionaba Sabina (que le encanta el anime y el manga), o como plantea Sebastián que es habitual videojugador, pero además crean elementos nuevos que dan cuenta de su creatividad, ya que provienen de su propia imaginación. Todo esto conlleva a la construcción simbólica donde se mezclan la realidad y la ficción para comprender el mundo y a nosotros mismos. Bruner (2002) nos dice que la narración es este acto vital de contar la historia vivida y verdadera, abre las puertas para que eso que es relatado, esas experiencias, sueños, deseos e imaginarios, configuren nuevos mundos, nuevas realidades,

que perviven gracias a los recuerdos de una realidad tangible y a las posibilidades de escape de los sujetos hacia nuevas dimensiones: realidad y ficción son narradas para explicarnos y comprendernos a nosotros mismos.

Neira (2010), refiere que la elaboración de un guión para medios audiovisuales incluye actividades de creación, tales como:

La búsqueda de ideas, la invención de personajes e historias de forma libre o dirigida, la búsqueda de temas y elementos para historias en la vida cotidiana, etc. son especialmente aptas para el desarrollo de la creatividad, y ofrecen bastantes posibilidades si se aplican a la creación de historias audiovisuales de ficción. (p. 387)

Se puede decir que estos jóvenes mostraron capacidad de imaginación y creatividad desde el inicio de los talleres, pues no se observaron dificultades para dejar fluir sus ideas, sin embargo, al avanzar en el proceso de formación, al jugar videojuegos, ver ejemplos de diseños narrativos de videojuegos existentes, analizarlos, conocer las otras formas de narrar desde el guion y la interactividad influyó para potenciar la imaginación y la creatividad.

7.3.4 Motivación a la escritura

En el grupo focal inicial se quiso conocer la concepción que los estudiantes tenían sobre la escritura, cómo la habían trabajado desde el bachillerato y qué tipo de motivaciones tenían hacia esta, se encontró que, aunque reconocían el valor de los aprendizajes que se podían adquirir a través de ella la mayoría la veía como una obligación:

Mariana: Profe yo lo sentía como una obligación (...) como lo enseñan en el colegio es muy forzoso, porque establecen qué libros te tenías que leer, aunque son obras importantes, yo creo que cada uno tiene intereses diferentes entonces si me dicen es que te tienes que leer este libro, entonces uno no le coge el gusto y cuando tiene que empezar a escribir uno ya no tiene ideas. Pero cuando te dan la oportunidad de ser un poco más libre, tu fluyes.

Sabina: Sí, profe, yo siento que eso lo promovieron mucho (mejorar la escritura) porque antes de escribir algo decían: lee este libro y como uno normalmente no lo hacía, lo dejaban de tarea. Entonces era algo como obligado...

Como se observa en estas dos respuestas, los estudiantes han asociado la escritura como algo que depende de la lectura, reconocen sus beneficios en relación al aprendizaje pero no sienten motivación, la ven como una obligación, sobre esto, Cassany (2003) plantea que en general los estudiantes universitarios conciben la lectura y la escritura como una actividad

escolar, las motivaciones para escribir son instrumentales, es decir, para cumplir los requerimientos en una clase o para conseguir una nota. Algo que resalta en las respuestas de estas estudiantes es su idea de que la motivación surge cuando se permite explorar, que puedan escoger temas de su preferencia y que les interese.

Otro de los motivos por los cuales los estudiantes universitarios pueden sentir desmotivación hacia la escritura es porque no traen unas bases claras desde la educación media, no han practicado lo suficiente, entonces no comprenden la escritura como un proceso sino que lo ven como un producto acabado que se escribe rápidamente y se entrega para que un docente lea y se asigne una calificación, un indicio de esto es lo que cuentan varias estudiantes en los grupos focales al preguntarles cuáles fueron las mayores dificultades al escribir, varias de ellas hacen referencia a la cohesión y coherencia; cuentan que les era difícil seleccionar y condensar las ideas, además darles un orden. “Sabina: solamente que no me gustó la parte en que uno tiene que empezar a ordenar las ideas, o sea yo quería así de “tacada” todo. Entonces uno ya empieza a organizar, piensa en esto, piensa en aquello, no es algo que uno haga muy constantemente” (Ver anexo 6- Transcripción grupos focales), así mismo, la estudiante Paula habla de la dificultad para organizar las ideas, darles un orden y combinarlas.

Como lo plantean González et al. (2015), en Colombia muchos estudiantes llegan a la universidad con falencias en la lectura y la escritura, en este contexto se les exige tener unas habilidades lingüísticas y comunicativas, en consecuencia, les implica un gran esfuerzo personal e intelectual. Carlino (2008), argumenta que a los estudiantes que ingresan a la universidad se les exige un cambio en sus habilidades como pensadores y analizadores de textos, pero no se les enseña a leer y escribir como miembros de comunidades discursivas de sus áreas del conocimiento, lo que representa obstáculos en el desempeño de muchos estudiantes.

A partir de estas reflexiones, puede surgir la duda sobre para qué trabajar escritura narrativa en la educación superior donde priman los textos científicos, respondiendo a este cuestionamiento, se pudo evidenciar que los estudiantes consideran la escritura narrativa como una base para mejorar en sus procesos de composición, sus habilidades lingüísticas y textuales, además, como plantean (González et al., 2015; Carlino, 2008), es necesario hacer una transición para estudiantes de recién ingreso a la educación superior, enseñar cómo leer y escribir, no se puede seguir asumiendo la escritura como una habilidad básica y transferible desligada de un proceso continuo en la educación.

Al preguntarle a los estudiantes si consideran que se debe trabajar la escritura narrativa en la educación superior o por el contrario sería mejor abordar siempre textos expositivos y argumentativos, varias estudiantes concuerdan con la respuesta de Tatiana:

Yo creo que sí es de mucho aporte (la escritura narrativa), porque para hacer algo bien avanzado tienes que tener muy buenas bases y yo siento que aprender a contar algo o armar una historia coherentemente es muy difícil. Entonces yo siento que es como tener buenas bases para hacer buenas cosas después. Yo creo que sí es muy importante porque a veces ese tipo de cosas se descuida y se basa en que todos somos universitarios basándonos en lo avanzado, pero ¿y las bases? Porque no todos estudiamos en el mismo lugar, no a todos nos enseñaron lo mismo...

Desde esta respuesta se puede evidenciar la necesidad de formar en escritura a estos estudiantes que ingresan a la educación superior, además como se mencionó anteriormente, para poderlo hacer de manera que motive se requiere partir desde los intereses y conocimientos previos de los estudiantes; al respecto Cassany (2003) recomienda trabajarlo en tres momentos: *la preescritura*, se induce la motivación y se exploran conocimientos previos; *la escritura*, se enseña cómo hacerlo; *la revisión*: se hace énfasis en el para qué. De esta manera se concibe la escritura como proceso.

Otro de los factores que se tuvieron en cuenta en este proceso de formación fue partir desde ámbitos y herramientas cercanas a los estudiantes, como se describió en el planteamiento del problema de esta investigación, los estudiantes interactúan constantemente con videojuegos, en estos confluyen la narración, el juego y la tecnología, por lo que se exploró si realmente pudieran ser elementos motivadores hacia la escritura. En el grupo focal final se preguntó si creían que incluir los videojuegos en la Educación Superior podría ser una actividad motivante para aprender ciertos temas, los participantes respondieron afirmativamente, argumentando que son dispositivos cercanos a ellos, y hacen las clases más dinámicas:

Tatiana: profe, yo la verdad digo que sí, porque es como incluir algo de nuestra generación en nuestra generación.

Sebastián: Claro profe, cambia (las clases), dejan de ser monótonas, uno entra a una clase de español, uno no piensa que vamos a realizar un videojuego o algo así. Y la verdad que sí fue interesante.

Sin embargo, es preciso aclarar que la tecnología por sí sola no genera motivación en los estudiantes y tampoco aprendizajes, las TIC son solamente herramientas que se pueden poner al servicio de la educación y acompañadas de la reflexión pedagógica y didáctica pueden propiciar ambientes de aprendizaje adecuados, un ambiente de aprendizaje en la actualidad

debe entenderse como un “conjunto de lenguajes, saberes y prácticas que surgen a partir de la coexistencia de medios, mediaciones y contenidos que rodean la vida de los estudiantes”. Así, los ambientes de aprendizaje que usan diferentes herramientas y formatos como imágenes, hipertextos, audios y narrativas, permiten que se potencie la interactividad, la participación y la socialización de conocimientos (Amador, 2015, citado en Otálvaro, 2018).

Por otro lado, las prácticas de lectura y escritura se deben considerar como un ejercicio social y colectivo, más que como un proceso individual de aprendizaje, las habilidades que surgen de la interacción con estas nuevas plataformas están en contexto con la cultura de la participación donde se dan oportunidades sociales, culturales y educativas (Otálvaro, 2018).

Enlazando con lo anterior, se tiene que la cultura de la participación y la convergencia de medios, según Jenkins (2008) propician el trabajo colaborativo y la creatividad, ya que las creaciones y las participaciones que se dan desde diferentes medios, plataformas y multimedias surgen de la colaboración y la puesta en común de producciones. En el grupo focal final los estudiantes hacían énfasis en la motivación a partir de la activación de la imaginación y la creatividad, entendida esta última como el conjunto de aptitudes vinculadas a la personalidad del ser humano que le permiten, a partir de una información previa, una generación de ideas mediante una serie de procesos internos (cognitivos), en los cuales se transforman dichas ideas y conocimientos, para luego llegar a la solución de problemas con originalidad y eficacia (Hernández, 1999). Además, se asocia la creatividad con un proceso que dé como resultado algo nuevo y original.

En concordancia con esa definición de creatividad, Powell (1973), plantea que la creatividad en la escritura es “una combinación de flexibilidad, originalidad y sensibilidad en las ideas que capacitan al pensador para romper con las habituales secuencias de pensamiento, iniciando diferentes y productivas secuencias...” (pág. 20), de ahí que la generación de ideas sea esencial a la hora de hablar de la creatividad en la escritura.

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes concebían la escritura como una obligación, aunque algunos manifestaron escribir textos poéticos y narrativos por iniciativa propia, explicaron que en la academia han escrito textos con una finalidad instrumental, es decir, para cumplir con un requerimiento de una clase y que esos textos han estado enfocados a discursos expositivos y argumentativos. Comparando con las respuestas que dieron en el grupo focal final, se nota un cambio de perspectiva hacia la escritura, pues hablan de que a partir de incentivar la imaginación disfrutaban más el proceso, también al ver que fluían sus ideas y que apoyadas en las guías y la orientación de la docente las podían ir ordenando, por ejemplo:

Natalia: a mi lo que más me gustó de todo el proceso fue la parte de la imaginación, tener que personificar, inventarse una historia, decir qué motiva a los personajes a hacer tal cosa, darle vida a los personajes y a una historia, darles un motivo(...) lo más difícil fue Alice, me gustó más escribir, imaginar, hacer el guion.

Mariana: profe, la verdad es que cambió bastante (la escritura), no estaba muy bien en español,, pero ya después que empecé con Dani a trabajar las actividades que realizamos antes de empezar el guión, sí mejoraron demasiado, mejoré muchas cosas, porque yo tengo muchas ideas y tampoco sé organizarlas. Después de que empezamos, ya vi que debía llevar cierto orden para que todo quede como muy bien planteado. Entonces para mí fue bastante enriquecedor, a mí me gustó mucho, lo disfruté bastante. (Ver anexo 6- Transcripción grupos focales)

De esta manera se puede decir que esta estrategia de formación influyó en el fortalecimiento de la creatividad como motivadora hacia la escritura narrativa, todo ello mediado por el aprendizaje colaborativo y las TIC.

7.3.5 Aspectos formales de la escritura

Para que un texto pueda ser comprendido debe contar con algunas propiedades sintácticas, semánticas y pragmáticas, tales como: adecuación, coherencia, cohesión, gramática (corrección) y estilística. Cassany et al., (1994), explica:

- *Cohesión:* tiene que ver con la forma en que se conectan las oraciones y párrafos dentro de un texto, para ser cohesivo, éste tiene que estar ordenado y asegurar continuidad de forma.
- *La coherencia:* se refiere al sentido del texto y está relacionado con el orden en que se presentan las ideas. Es la cualidad semántica que mantiene la unidad temática del texto y supone la ausencia de contradicciones lógicas. Constituye una estructura profunda que organiza el pensamiento.
- *Gramática o corrección:* remite a las reglas del sistema de la lengua que todo texto debe incluir en su elaboración, tales como la formación de frases y oraciones (nivel microestructural), lo relativo al léxico, orden de las palabras y ortografía.

En el análisis de contenido se pudieron percibir algunas modificaciones en los aspectos formales de la escritura de los estudiantes; inicialmente las mayores dificultades se observaban en relación con la cohesión y la coherencia, así como en el uso de la ortografía y la puntuación. Para ilustrar se agregan dos fragmentos de textos que construyeron en la sesión dos y tres: El siguiente fragmento muestra falencias en cuanto a la gramática, tildes, puntuación y cohesión:

Llevo 5 meses atrapado en este juego, quizas mi cuerpo ya se encuentra mas delgado que antes, y lo unico q me aferra a esa realidad son mis recuerdos. Recuerdos que no quiero olvidar, solo que a veces me llega la pregunta: Cual es la realidad?? Pareceria que solo m hubieran contado una historia desde pequeño y se volvio en un simple sueño que luego olvide.

En el siguiente fragmento hace falta agregar comas, también hay problemas de concordancia en relación con el tiempo en que narra, a veces redacta en pretérito y combina con presente:

Pero aun asi estando un poco en desventaja le di una gran pelea en medio de todo yo decidi preguntarle el porqué decidió embrujar la aldea; y él solo respondió: Quería poder, que al sentir el poder eso era lo único que le importa el no tenia a nadie y estaba solo y el poder de la magia era su única compañía y si para con servarla tenia que destruir la aldea él lo haría.

Cabe resaltar que estos fueron ejercicios de escritura creativa instantánea, donde no tuvieron tiempo suficiente para planear, revisar y editar el texto. En estos ejercicios la docente solo realizó retroalimentación y comentarios positivos acerca de sus creaciones y capacidad narrativa, ya que estos ejercicios se constituían como elementos diagnósticos.

En la sesión número cinco, donde presentaron la sinopsis de la historia para el videojuego se encontró que algunos estudiantes evidenciaron revisión y edición de sus textos, pues no contenían errores ortográficos, puntuación o acentuación, es el caso de Natalia y Paula:

El texto de estas estudiantes muestra mayor coherencia y cohesión, es fluida la trama, no hay una preparación de la escritura, pero sí se nota una revisión posterior, pues no posee errores de ortografía o puntuación, además, explica con más detalle por qué el personaje tiene una misión.

Mientras que el texto de Sebastián y Tatiana evidencia falta de planeación y revisión:

Hace falta un poco de coherencia, mencionan la situación o conflicto que da paso al juego, pero hace falta mayor descripción y explicación para darle una base y una trama a la historia. Hay algunos errores de puntuación y de gramática, como la concordancia entre femenino y masculino, plural y singular. No se evidencia planeación de la escritura, los estudiantes escriben de manera automática dejando fluir su imaginación.

(Ver anexo 5- Ficha de observación diligenciada, sesión 5)

A partir de este ejercicio la docente realizó revisiones de cada avance en el guion, dejando comentarios y sugerencias para mejorar la forma y el contenido, asimismo, los estudiantes se reunían en sus equipos de trabajo y revisaban de manera conjunta sus textos

corrigiendo de manera colaborativa, en las siguientes versiones se notó que los estudiantes se esforzaron por entregar los textos aplicando las normas gramaticales y conservando una mayor cohesión y coherencia.

Para comparar, se agrega una primera y última versión de la sinopsis del guion de uno de los equipos:

Figura 4

Sinopsis guion narrativo *Cyberside* (Primera versión)



Imagen tomada de la primera versión de la sinopsis para el videojuego *Cyberside*, (2021).

Figura 5

Sinopsis guion narrativo *Cyberside* (última versión)

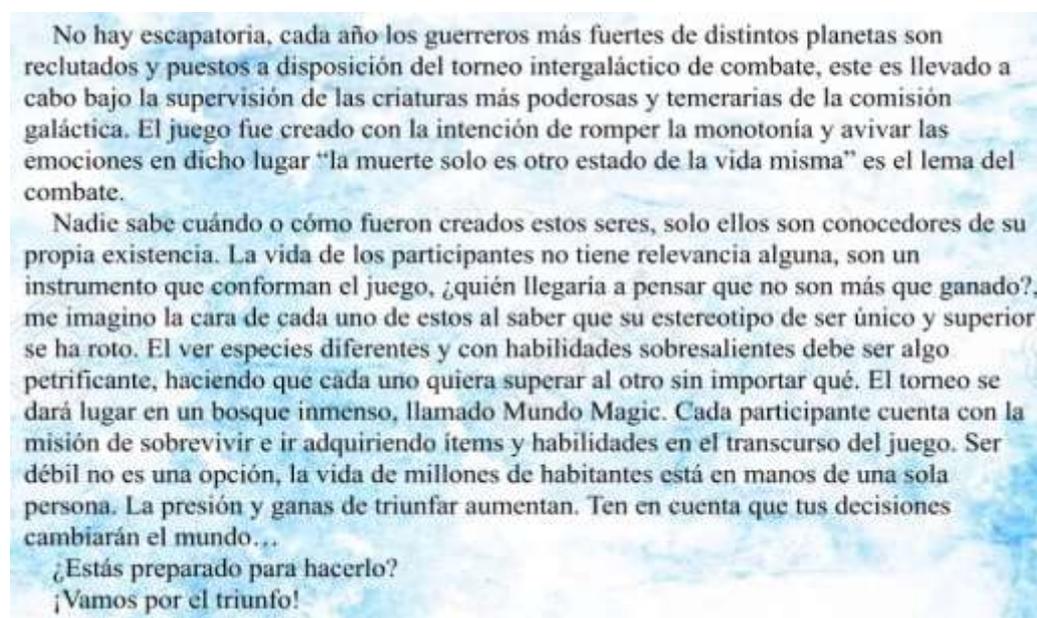


Imagen tomada del guion narrativo para el videojuego *Cyberside*, (2021).

Se puede notar que el primer texto es más fragmentado, no conserva una unidad discursiva, en lugar de usar conectores para unir las ideas y darle fluidez al texto las separan con puntos aparte, mientras que en la última versión hay un mayor desarrollo de las ideas, profundizan dando el porqué de las situaciones principales, aunque mejoró la puntuación aún hace falta enriquecerla, pues todavía hacen uso frecuente de los puntos.

En el aprendizaje colaborativo el rol del docente es de mediador, las mayores interacciones se dan entre los miembros del equipo, esto puede contribuir a que los estudiantes generen más autonomía y confianza entre ellos, y así orientar su proceso de aprendizaje y generar discusiones que les permita retroalimentarse, esto en relación a la escritura en medios digitales sincrónicos (en este caso documentos de Google) puede propiciar que los estudiantes estén más atentos a su proceso y forma de escritura, ya que hay más lectores que acceden al texto al instante (Betancur y Moreno, 2014).

Siguiendo esta lógica, Goldberg et al. (2003), plantean que la escritura colaborativa en línea muestra mayor calidad que la trabajada de manera presencial, el aspecto que destacan favorablemente es que los textos evidencian una organización estructural más elaborada, ya que se da una tendencia a revisar más los textos y por ende a realizar más borradores, lo que conlleva a una maduración intelectual del escrito.

8. Recomendaciones

En este capítulo se dan recomendaciones metodológicas y de ejecución para llevar a cabo una propuesta de formación donde se trabaja la escritura narrativa en la educación superior de manera colaborativa apoyada en la creación de videojuegos. Estas recomendaciones surgen de la experiencia de la docente y de los estudiantes, los resultados obtenidos desde la observación, los grupos focales y el análisis de contenido. Estas recomendaciones contemplan tres componentes: la planeación de la estrategia didáctica, la ejecución, y factores relacionados con la escritura como proceso de composición.

Esta investigación tuvo un alcance exploratorio que buscó describir las características e incidencias de la estrategia de formación apoyada en la escritura narrativa y la creación de videojuegos, se desarrolló a través de sesiones sincrónicas en la plataforma de videoconferencias de Google Meet, se contó con tiempo reducido y con un grupo de diez estudiantes. Se recomienda profundizar esta investigación a través de estudios explicativos, implementados en periodos de tiempo más amplios para así tener resultados más completos que respalden el valor educativo de este tipo de propuestas formativas.

8.1 Planeación

8.1.1 El taller como estrategia didáctica

En el taller se pretende favorecer la integración de la teoría con la práctica, si bien apunta a aprender haciendo de manera colaborativa, se deben planear espacios para la conceptualización, así como sesiones para la resolución de dudas y asesorías personalizadas para cada equipo de trabajo, además se debe proponer la socialización de los avances en las actividades o proyectos que estén creando para abrir la posibilidad de generar retroalimentación y construir conocimiento de forma grupal.

8.1.2 Integración con el microcurrículo de la clase

La educación superior actualmente postula sus modelos pedagógicos orientados a la utilización de metodologías de enseñanza y aprendizaje activas, el aprendizaje basado en proyectos y en retos son algunas de las tendencias, es así como el aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC se ven inmersos en estas metodologías, por lo que se recomienda integrar estas estrategias de formación a las clases pertinentes.

Para que prime la motivación es necesario que la evaluación sea formativa y que el proceso de aprendizaje se centre en la autonomía de los estudiantes.

Si la estrategia de formación se pretende hacer de manera extracurricular, se recomienda hacer un taller introductorio a manera de muestra, este debe ser dinámico y motivante, además, es importante hacer un buen proceso de selección de los integrantes en los cuales se observe alto interés por aprender y desarrollar el proyecto. Otro factor importante es el análisis de los horarios en que se propondrán los encuentros según el tiempo disponible de los participantes, también es necesario conocer si estos estudiantes laboran, ya que esto limitará mucho más la disponibilidad de tiempo.

8.1.3 Organización de las actividades

Toda actividad que se proponga debe tener un objetivo claro alineado al propósito principal de la propuesta de formación. Para trabajar la escritura narrativa mediada por la creación de videojuegos se recomienda comenzar con un diagnóstico de la escritura, los conocimientos previos en videojuegos y uso de tecnologías; una etapa de socialización inicial entre los estudiantes para crear un ambiente de confianza y posibilitar que se conozcan más a fondo. Se debe capacitar en el software de diseño y programación del videojuego desde esta etapa inicial, así los estudiantes se puede familiarizar con los recursos que brinda el programa y hacer el diseño narrativo con base a las posibilidades que encuentran, ya que en la mayoría de los casos se recurre a software libre y los recursos que estos ofrecen son más limitados; la segunda etapa debe desarrollar la escritura del guion a la par que se van adaptando elementos del videojuego en el software; y una tercera etapa de adaptación del diseño narrativo al programa, socialización con el grupo, evaluación y retroalimentación.

8.1.4 Requerimientos técnicos

Al ser una propuesta de formación mediada por tecnologías es importante tener presente el contexto en que se va a desarrollar y asegurarse de contar con los recursos necesarios, en este caso Computador con las siguientes características: 64 bit Intel, compatible con Dual Core CPU, 2GB RAM, DX11 para tarjeta gráfica, Microsoft 64bit Windows 7 SP1, Mínimo 3GB libres de disco duro, velocidad de internet mínimo 20 megas.

8.2 Ejecución

8.2.1 Aprendizaje colaborativo

Según la experiencia que tuvieron los estudiantes en esta estrategia de formación, se recomienda que la conformación de grupos se haga de manera voluntaria, es muy importante que en la fase inicial de la implementación de la propuesta se genere confianza y se realicen

ejercicios colaborativos donde se conozcan con los diferentes integrantes del grupo para que luego puedan decidir con quién trabajar, basados en sus sentimientos de empatía y conexión hacia algunos integrantes.

8.2.2 Rol del docente

En el aprendizaje colaborativo el docente se convierte en un mediador del aprendizaje, en este sentido debe incentivar la autonomía de sus estudiantes, la interacción y la comunicación, es importante diseñar actividades de colaboración auténtica donde todos los integrantes del grupo participen y aporten activamente, se ayuden mutuamente.

El docente debe acompañar los procesos de aprendizaje sin restar independencia a los estudiantes en la toma de decisiones.

8.3 Sobre la escritura narrativa en la educación superior

8.3.1 Importancia de la trasposición simbólica

Como se evidenció en este proceso de formación, la escritura narrativa potencializa la imaginación y la creatividad, permite que los estudiantes se expresen de manera más libre dejando fluir sus ideas, lo que conlleva a una motivación hacia la escritura. Se debe tener presente que, aunque los aspectos formales de la escritura como la cohesión y la coherencia y la gramática son importantes, no son el eje central de este tipo de propuestas, tal como se observa en los resultados de esta investigación, la escritura narrativa es concebida como un acto simbólico donde se conjugan realidad y ficción, donde el escritor pone en juego sus conocimientos previos, sus emociones y razonamientos propiciando una interpretación del mundo y sus realidades.

8.3.2 Gamificación

Traer elementos del juego a las clases, jugar videojuegos, enseñar contenidos a través de juegos digitales influyen en la motivación de los estudiantes. Lee y Hammer (2011) plantean que la gamificación apoya el desarrollo cognitivo, motriz y socio-afectivo, ayudando a resolver las dificultades en la motivación y el compromiso con las actividades. Trabajar la escritura narrativa mediada por juegos y TIC requiere seleccionar juegos acordes a las temáticas o habilidades que se quieren desarrollar, en relación con la escritura se pueden jugar videojuegos a la vez que se analizan sus estructuras y características narrativas, realizar ejercicios de escritura colaborativa con elementos detonantes de la imaginación, incentivar el juego de roles y la escritura desde la fantasía y la ficción.

Para que la gamificación apoye los procesos de aprendizaje se debe definir un objetivo; tener claro qué conocimientos y habilidades se desean desarrollar por medio del juego y realizar una retroalimentación constante de los avances que se van obteniendo.

8.3.3 La escritura como proceso de composición

Es necesario llevar a los estudiantes a concebir la escritura no como un producto final estático sino como un proceso de composición. Cassany (2003) plantea pensar a la escritura como un ejercicio que se desarrolla a través del tiempo y que requiere procesos cognitivos por parte del autor (memoria a corto y largo plazo, formulación de objetivos, procesos de creatividad). Se recomienda enseñar a desarrollar la escritura en tres momentos: planificación, escritura y revisión-edición.

9. Conclusiones

En esta investigación se describieron los efectos que generó una estrategia de formación apoyada en la creación de videojuegos sobre los procesos de escritura narrativa en estudiantes universitarios de primer semestre, metodológicamente se apoyó en la observación participante, los grupos focales y el análisis de contenido, interesándose en analizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en las actividades propuestas desde la estrategia didáctica.

A partir de los grupos focales que se tuvieron con los estudiantes, se puede reconocer que la aplicación de talleres didácticos apoyados en las TIC y los videojuegos generan motivación hacia la escritura. Esto se pudo determinar, ya que los mismos estudiantes manifestaron disfrutar las actividades del proceso de formación argumentando que incentivaron la imaginación en los ejercicios de escritura creativa, lo cual fue gratificante para ellos. Además, en los textos que escribieron se observó una evolución en la fluidez narrativa, mayor cohesión y coherencia, amplio desarrollo de personajes y adaptabilidad de la escritura narrativa a otras aplicaciones, como lo fue en este caso al diseño narrativo y la creación del videojuego.

La escritura pensada para medios digitales y audiovisuales tiene la capacidad de potenciar la escritura colaborativa, a través de distintas plataformas los escritores pueden interactuar implicando la reflexión sobre lo que escriben, se preguntan para quién escriben y cuál es el propósito, permitiendo así que negocien significados, revisen y editen sus textos. En la propuesta didáctica que se aplicó, la mayoría de las actividades de escritura se realizaron de manera colaborativa (exceptuando el diagnóstico de escritura), evidenciando habilidades para comunicarse de manera asertiva y para generar un clima de confianza por medio de la empatía.

Por otro lado, los componentes de la escritura narrativa se vieron reflejados en los videojuegos presentados por los estudiantes, esto les permitió hacer conciencia de los procesos de escritura, comprender sus aplicaciones más allá del ámbito académico, encontrar un valor práctico a las fases de la escritura como la preparación y la edición, desarrollar la mediación simbólica entre su realidad y la ficción por medio de la narración, finalmente, incrementar sus habilidades escriturales.

En la educación superior se espera que los estudiantes ingresen con habilidades comunicativas que les permitan acceder y producir el conocimiento propio de su disciplina, sin embargo, a partir de investigaciones en el campo de la literacidad, se ha evidenciado que en Colombia los estudiantes que recién ingresan a la universidad poseen falencias en la comprensión lectora y en la producción escrita (González y Vega, 2012). Es por esto por lo que en los primeros semestres de estudio las universidades han optado por crear cursos de transición

a la vida universitaria donde se potencien esas habilidades básicas para responder a las exigencias de la educación universitaria.

En este sentido, y teniendo en cuenta la importancia de generar motivación hacia los procesos de aprendizaje, se recomienda trabajar la escritura narrativa en esos primeros semestres, apuntando a desarrollar o afianzar las bases de la escritura, en este punto es importante aclarar que esta escritura debe estar orientada no solo a trabajar aspectos formales de la escritura como la cohesión, la coherencia, la gramática y los procesos de composición, sino que debe propender por impulsarla como una práctica social y cultural a partir del trabajo colaborativo.

Sobre la gamificación se puede decir que genera motivación en los estudiantes al incrementar el atractivo de determinadas tareas y contenidos académicos. En relación con los videojuegos, se evidenció que ayudan a desarrollar y potenciar la competencia digital, incentivan la mentalidad multitarea y promueven la comunicación e intercambio cooperativo cuando se aplican juegos en red (Posada, 2013).

En el contexto de los resultados presentados hasta el momento, como reflexión se tiene que para aplicar elementos de los juegos y videojuegos en el aula, los docentes deben acercarse a sus estudiantes, conocer sus gustos, sus experiencias con los juegos y desde allí diseñar las actividades, estar en constante observación y reflexión, hacer partícipe del diseño y las estrategias a los estudiantes para que se involucren y se dé un aprendizaje comprometido; el rol del docente es de mediador y se recomienda que también juegue con los alumnos no sólo para comprender mejor los juegos, sino también las relaciones que desde allí surgen.

Escribir guiones y realizar diseños narrativos para videojuegos implica no solo tener habilidades en la escritura sino también competencias digitales, se necesita aprender un poco de diseño gráfico y un poco de programación, esto requiere que los escritores planeen el texto y se pregunten: ¿cuál va a ser la historia?, ¿cuáles van a ser los elementos interactivos? ¿Cómo le voy a permitir al jugador interactuar? ¿Cómo se modifica la historia dependiendo de las decisiones que tome el jugador? De esta manera se estructura el pensamiento, al realizar una planeación detallada, al crear esquemas para el juego, al hacer revisión y evaluación del avance del texto conjugado con el videojuego, además, necesita de un enfoque interdisciplinario, pues un diseñador narrativo se debe comunicar constantemente con los encargados de diseño y programación; conlleva resolver problemas, ya que al tratar de adaptar el texto al juego o al software de desarrollo pueden surgir inconvenientes que se deben solventar en equipo.

Si se combina la escritura narrativa con la creación de videojuegos los estudiantes pueden ver sus creaciones representadas en productos con los cuales interactúan audiencias,

así como las formas en que su audiencia circula y usa el género dentro de su comunidad discursiva. Tal como plantea Schultz (2017) De este modo, escribir apoyados en videojuegos se convierte en una acción visceral y encarnada.

Es importante comprender que actualmente los estudiantes observan, interactúan y consumen productos culturales en formatos análogos y mediados por las TIC, por lo que si las instituciones de educación superior desean crear y mantener iniciativas de participación cultural y desarrollo de la literacidad, deben tener en cuenta esos otros lenguajes que circulan por fuera de la academia, de esta manera se hace necesario que empleen estrategias de integración desde las áreas específicas del conocimiento y la realidad circundante.

Las metodologías de enseñanza activas requieren que participen activamente docentes y estudiantes, sin embargo, el papel del docente se enfoca en ser un guía de los procesos de aprendizaje incentivando la autonomía de los estudiantes. Los objetivos y criterios que se determinen para desarrollar las estrategias de formación deben ser consensuados y evaluados por todos.

Finalmente, atendiendo a la pregunta de investigación, según los resultados y el análisis de esta investigación, se plantea que trabajar la escritura narrativa apoyada en la creación de videojuegos con estudiantes universitarios de primer semestre incrementa la motivación y la creatividad, ayuda en la comprensión de la realidad, de la cultura y de sí mismos por medio de la trasposición simbólica, fortalece las habilidades cognitivo-lingüísticas como describir, definir, resumir, explicar, además, las habilidades metacognitivas, como planear, autorregular, evaluar y editar textos, así como el fomento de la comunicación efectiva en contextos específicos, la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo.

La metodología usada en la estrategia de formación, apoyada desde el taller y el aprendizaje colaborativo permitió impulsar la autonomía en los estudiantes y el aprender haciendo, favoreció valores como la responsabilidad, la empatía y la perseverancia. Por otro lado, las actividades de socialización de los proyectos y retroalimentación posibilitaron el aprender en conjunto, no solo con el propio equipo de trabajo sino con el grupo en general, dotaron de sentido la escritura al ser compartida y lograr el reconocimiento de su aplicación en ámbitos prácticos profesionales.

Como aprendizajes personales, queda la reflexión sobre el uso de las TIC en la educación, pensado desde la pedagogía y la didáctica como un medio para impulsar aprendizajes y no como un fin en sí mismo.

Se evidenció la necesidad de planear y ejecutar estrategias didácticas apoyadas en metodologías activas de enseñanza en primeros semestres en la educación superior con el fin de formar estudiantes más autónomos y creativos.

Los docentes de lengua y literatura debemos explorar otras posibilidades para la enseñanza de la lectura y la escritura que incluyan diferentes medios y formatos desde lo análogo y lo digital, realizar diagnósticos sólidos sobre los conocimientos previos e intereses de los estudiantes para de esta manera orientar el desarrollo de las estrategias de formación.

10. Referencias

- Aigner, M. (2009). Análisis de contenido. Una introducción. *La Sociología En Sus Escenarios*, (3). Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1550>
- Aguilar, J.L., Ramírez, M. y López R. (2014) *Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso*. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 11, Enero, 2014, 123-146. <http://www.revistareid.net/revista/n11/REID11art7.pdf>
- Álvarez González, F. (1999). Algunas aportaciones al análisis de datos, utilizando técnicas de representación multivariante (Tesis Doctoral). Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias, Departamento de Matemáticas, Cádiz. <http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/6306/tesisfranciscoalvarez.pdf?sequence=1>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003) *Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós.
- Álvarez Olivas, V.C. (2015). Aprendizaje colaborativo mediado por TIC en la enseñanza universitaria: un acercamiento a las percepciones y experiencias de profesores y alumnos de la Universidad Autónoma de Chihuahua [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Repositorio documental Gredos. <https://gredos.usal.es/handle/10366/127968>
- Anthropy, A. & Clark, N. (2014). *A Game Design Vocabulary. Exploring the Foundational Principles Behind Good Game Design*. Pearson Education, Inc. <https://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780321886927/samplepages/0321886925.pdf>
- Aristóteles (2002). *Poética*. Ediciones Istmo, S.A.
- Ávila Penagos, R. (2012). La tarea hermenéutica de las ciencias humanas. *Signo Y Pensamiento*, 31 (60), 44–60. Recuperado de: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp30-60.thch>
- Bal, M. (1985). *Teoría de la narrativa (Narratología)*.
- Blanco, L. y Ramos, E. (2009). *El futuro ya no es lo que era. Nuevas plataformas, redes y tecnologías para la educación 2.0*. Telos. Cuadernos de Comunicación e innovación, 78,100-110.
- Becker (2017). *Choosing and Using Digital Games in the Classroom. A Practical Guide*. Springer International Publishing Switzerland. https://www.researchgate.net/publication/274080866_Choosing_and_Using_Digital_Games_in_the_Classroom_-_A_Practical_Guide
- Bedoya, J.I y Gómez, M. (1997). *Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico-crítico sobre el objeto y el método pedagógico*. Bogotá, Ecoe, 4 edición
- Barkley, E. F., Croos, P., & Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata

- Betancur, G. A. y Moreno, D.M., (2014). *Habilidades cognitivas en la escritura de textos multimodales. Estudio exploratorio con estudiantes en educación básica primaria*. Tesis presentada para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Repositorio: <http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1188/1/CA0648.pdf>
- Bruner, J. (1987). *Life as Narrative*. *Spring*
- Bruner, J. (1997). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la existencia*. Gedisa.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias Derecho, literatura, vida*.
- Bruner, J. (2003). *La Fábrica de Historias. Derecho, literatura y vida*. Fondo de cultura económica de Argentina S.A.
- Casanova, M. A. (2007): *Manual de Evaluación Educativa*. 9ª ed. Madrid, España, Editorial la muralla, S. A.
- Candlin, Ch. y K. Hyland (1999). *Writing: text, processes and practices*, New York, Longman.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez y S. Cadena (comps.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp.155-190). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/162.pdf>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Ed.Grao. Barcelone.
- Cassany, D. (1989): *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*, Paidós Comunicación
- Cassany, D. (2003b) *La escritura electrónica*, en C & E: Cultura y educación, Vol. 15, N° 3:239-251.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Crawford, C. (1984), *The art of computer game desing*. Department of History of Washington State University at Vancouver.
- Colby, R. (2014). Writing and Assessing Procedural Rhetoric in Student-produced Video Games. *Computers and Composition*, Volume 31, March 2014, Pages 43-52. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2013.12.003>
- Definition of Gamification - Gartner Marketing Glossary. (s. f.). Gartner. Recuperado 2 de octubre de 2021, de <https://www.gartner.com/en/marketing/glossary/gamification>
- Dempsey J.V., Rasmussen K., Lucassen B. (1994) *Instructional gaming: implications for instructional technology*. En Paper presented at the Annual meeting of the association for educational communications and technology, Nashville, TN., 16 – 20 de febrero

- Díaz Delgado, N., (2018). *Los videojuegos como medio de aprendizaje, análisis de entornos gamificados* (Tesis doctoral) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid, España. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Ndiaz>
- Díaz Matajira, L. y González C., Gustavo (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y Educadores*, 8, pp.21-44. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400804>
- Dille, F., & Zuur, J., (2007). *The Ultimate Guide to Video Game Writing and Design*. Lone Eagle Publishing Company. <http://host.conseiljedi.com/~kira/The%20Ultimate%20Guide%20to%20Video%20Game%20Writing%20and%20Design.pdf>
- Dillenboug, P. (1996). "Distributing cognition over brains and machines". En: S. Vosniadou, E. De Corte, B. Glaser & H. Mandl (eds.), *Internacional Perspectivas on the Psychological Foundations of Tchnology-Based Learning Environments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dillon, T. (2006). *Adventure Games for Learning and Storytelling. A Futurelab prototype context paper: Adventure Author*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Adventure-Games-for-Learning-and-Storytelling-A-%3A-Dillon/dbe60e9aad0bc1aee6f8685f99a62c53c1124f42>
- EcuRed. (2013, 2 abril). Desarrollo de Videojuegos - EcuRed. https://www.ecured.cu/Desarrollo_de_Videojuegos
- Flower, L. S. y Hayes, J. R. (1980). The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College Composition and Communication*, 31 (1), 21-32.
- Fullerton, T., (2014). *Game Design Workshop-A playcentric approach to creating innovative games*. Taylor & Francis Group, LLC. <http://diatinf.ifrn.edu.br/prof/lib/exe/fetch.php?media=user:1301182:disciplinas:jogos:book-games-1.pdf>
- García, L.P., (2018). La habilidad cognitivo lingüística de la narración para potenciar la competencia escritural en estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Santa Teresita, municipio de Chinchiná [Tesis de maestría en enseñanza de las ciencias, Universidad Autónoma de Manizales] https://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/810/1/Habilidad_cognitivo_ling%C3%BC%C3%ADstica_narraci%C3%B3n_potenciar_competencia_escritural_estudiantes_grado_cuarto_Instituci%C3%B3n_Educativa_Santa_Teresita_municipio_Chinchin%C3%A1.pdf
- Gee, J. P. (2003). *What video Games Have to Teach us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan (Second Edition, 2007).

- Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-analysis of Studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2(1). Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/index.php/jtla/article/view/1661>
- González Pinzón, B. Y. y Vega, V. (2012) Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. Pontificia Universidad Javeriana. *Revista Interacción*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Libre. Vol. 12. Octubre 2012-2013. págs. 195-201. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/interaccion/article/view/2325/1777>
- González Agudelo, E. M. (2011). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Discusiones filosóficas. Año 12 N° 18*, pp. 125 – 143. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v12n18/v12n18a06.pdf>
- González Pinzón, B., Salazar Sierra, A. y Bernardo Peña, L. (ed.) (2015). Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170121041356/Formacionini.pdf>
- Gros, B. (2008). El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades. https://www.researchgate.net/publication/39218711_El_aprendizaje_colaborativo_a_traves_de_la_Red
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Editorial Herder, Barcelona
- Hayes, E. R., & Gaes, I. A. (2008). Making computer games and design Thinking: A review of current software and strategies. *Games and culture*, 3 (3-4), 309-332. doi: 10.1177/1555412008317312
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta Edición.). México: McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández, Z. C. (2020). La composición escrita. Aspectos considerados por el docente para su evaluación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(15), 195-210. Recuperado en 17 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642020000300004&lng=es&tlng=es.
- Hernández, C. (1999). Manual de creatividad publicitaria. Madrid: Síntesis.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá, Cinde. Recuperado de: https://www.academia.edu/35460212/La_comprension_de_lo_social_Horizonte_hermeneutic_o_de_las_ciencias_sociales_Jose_Dario_Herrera

- Heussner, T., Finley, T., Brandes, J., Lemay, A., (2015). *The Game Narrative Toolbox*. Focal Press Taylor & Francis.
- Hollan, J., E. Hutchins & D. Kirsh (1999). “*Distributed cognition: Toward a new foundation for human-computer interaction research*”. Disponible en: www.HCI.UCSD.EDU. Recuperado: 14 de mayo de 2011.
- Hurme, J. (2016) *Storytelling in video game: Creating a narrative for management game*. (Tesis de pregrado) Turku University of Applied Sciences. Turku, Finlandia. <https://www.theseus.fi/handle/10024/105120>
- Ifenthaler, D., Eseryel, D., Ge, X., Ke, F., Warren, S., Loh, C. & Burton, D., (2012). Assessment in game-based learning Part 1 & 2. Conference: Association for Educational Communications and Technology Association for Educational Communications and Technology. https://www.researchgate.net/publication/235257401_Assessment_in_game-based_learning_Part_1_2_-_Panels
- Ince. (2006). *Writing for video games*. A & C Black Publishers Limited
- Jaramillo, O., & Castellón, L. (2012). *Educación y videojuegos*. Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación N°. 117. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5791107>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación* (2.^a ed.). Paidós. Disponible en: <https://stbngtrrz.files.wordpress.com/2012/10/jenkins-henry-convergence-culture.pdf>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Greenwood Press, Connecticut.
- Jorba, J. (2000) *Hablar y Escribir para Aprender: Uso de la Lengua en Situación de Enseñanza Aprendizaje desde las Áreas Curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Khanacademy. (s.f). ¿Qué son las escenas? <https://es.khanacademy.org/computing/computer-programming/programming-games-visualizations/programming-scenes/a/what-are-scenes>
- Kirriemuir, JK, McFarlane, A, [2003] Use of Computer and Video Games in the Classroom. Proceedings of the Level Up Digital Games Research Conference, Universiteit Utrecht, Netherlands. https://www.researchgate.net/publication/221217309_Use_of_Computer_and_Video_Games_in_the_Classroom
- Kitzinger J. Qualitative Research: introducing focus group. *BMJ* 1995; 311:299-302. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>

- Lee, J. & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15, 1-5.
https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother
- Leyva, Y. E., (2010) Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores. Recuperado de:
https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage. Disponible en: <https://escholarship.org/uc/item/3m25g8j8>
- Maya, A. (2007) *El taller educativo*, Bogotá: Cooperativa editorial magisterio: Ed.2.
- Marx, Ch. (2010). *Write Your Way Into Animation and Games*. Focal Press.
- Martín, M. (1992) El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, número 15, pp. 63-67
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126264>
- Malone, T.W., Lepper, M.R., (1987). *Making learning fun: a taxonomy of intrinsic motivations for learning*. In RE Snow and MJ Farr (eds), *Aptitude, Learning and Instruction III: Cognitive and Affective Process Analysis* (pp223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Martínez M. (1999) *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Merinas, D. (2014). *El secreto para desarrollar un videojuego es formar un buen equipo*. El Blog de David Merinas - Blog para Emprendedores Digitales. Recuperado 18 de junio de 2022, de <https://www.davidmerinas.com/secreto-desarrollar-videojuego-formar-equipo/>
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares - ...:Ministerio de Educación Nacional de Colombia:...* mineducacion. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- MEN, 2009. Educación superior. Boletín informativo · nº13 · diciembre · 2009. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf
- McFarlane, A, Sparrowhawk, A and Heald, Y (2002). *Report on the Educational Use of Games*. Bristol: TEEM (Teachers Evaluating Educational Multimedia)
https://www.researchgate.net/publication/242391086_Report_on_the_educational_use_of_games
- Martín, X. (1992) El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, número 15, pp. 63-67
- Martín, M., (2017). Aportaciones pedagógicas de las TIC a los estilos de aprendizaje. *Revista Tendencias pedagógicas*. Nº 30, 2017.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6164812>

- Mooney, C. (2000). *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*. Redleaf Press.
- Moreno Aponte, R. (2017). *Hermenéutica y Ciencias Sociales: a propósito del vínculo entre la interpretación de la narración de Paul Ricoeur y el enfoque de investigación biográfico-narrativo*. *Análisis*, 49(90), 205-228. Recuperado de: <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0090.09>
- Neira, M. del R, (2010). La escritura para medios audiovisuales en el área de lengua castellana y literatura y su contribución al desarrollo de las competencias básicas. *Cauce*. 381-392. https://www.researchgate.net/publication/236605634_La_escritura_para_medios_audiovisual_es_en_el_area_de_lengua_castellana_y_literatura_y_su_contribucion_al_desarrollo_de_las_competencias_basicas
- OCDE (2017), *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo : Lectura, matemáticas y ciencias. Versión preliminar*, OECD Publishing, Paris. p.50. <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework%20PRELIMINARY%20version%20SPANISH.pdf>
- OECD. (2019) *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018*. Colombia. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL.pdf
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa
- O'Riley, M. E., (2016). *The Question of Digital Game Based Learning: An Investigation into the Potential Promises and Perils of Education's Golden Goose*. Education and Human Development Master's Theses. 632. http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/632
- Navarro, Federico (2021) "*Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior*," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: Vol. 1 : 9 , Art. 4.
- Newman, J. (2004) *Videogames*. Routledge
- Nitsche, M. (2009). *Video game spaces Image, game and structure in 3D game worlds*
- Otálvaro, C. (2018). *Transbarrio: educación y transmedia para favorecer la participación. Una estrategia de formación en contextos extracurriculares*. Tesis de maestría - Educación y TIC. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Repositorio institucional: <http://hdl.handle.net/10495/9861>
- Padilla. N. (2011) *Metodología para el diseño de videojuegos educativos sobre una arquitectura para el análisis del aprendizaje colaborativo*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. España. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/19440/20058287.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Paul, Ch. (2012). *Wordplay and the Discourse of Video Games Analyzing Words, Design, and Play*.
- Padua, J. et. al. (1987) Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México: COLMEX/FCE. <http://israelpayes.blogspot.com/2017/03/tecnicas-de-investigacion-aplicadas-las.html>
- Pérez, M. y Rodríguez, A. (2013). «¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades». *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 137–160. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4243893.pdf>
- Pérez Porto, J., & Merino, M. (2010). *definicion.de*. <https://definicion.de/texto-narrativo/>
- Piaget, J. (1966) *La formación del símbolo en el niño : imitación juego y sueño, imagen y representación*. 2a. ed. Editor México : Fondo de Cultura Económica
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Argentina: Santillana
- Piaget, J., Inhelder, B.: *Psicología del niño*. Ed. Morata (1971)
- Posada, F. (2013). Gamificación educativa. Canaltic.com. Uso educativo de las TIC. Consultado el 2 de septiembre de 2016 de <http://canaltic.com/blog/?p=1733#aplica>
- Ponce, R. y Alarcón L. (2018). Videojuego Minecraft como recurso para la alfabetización académica en la educación superior. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 18, Número 3. Setiembre-Diciembre pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34382>
- Powell, J. T. (1973). *El educador y la creatividad del niño*. Madrid: Narcea S.A.
- Pujolás, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro
- Ramírez-Arroyave, R. D. (2020). La narratología: mediadora didáctica en la educación superior. En: *Revista Científica Dominio de las Ciencias*. Vol. 6. N°1. pp. 170-186.
- Ramírez Bravo, R., & Álvarez Angulo, T. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29 - 60. Recuperado 18 de abril de 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A>
- Randel, J. M., Morris, B. A., Wetzell, C. D. & Whitehill, B. V. (1992). The Effectiveness of Games for Educational Purposes: A Review of Recent Research. *Simulation & Gaming*, 23(3), 261–276.
- Revuelta Domínguez, F. I. y Guerra Antequera, J. (2012): ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 33. 15 de octubre de 2012. <https://www.um.es/ead/red/33/revuelta.pdf>

- Rivera, E y Torres, V. (2018). Videojuegos y habilidades del pensamiento. *RIDE*, 16 (8). DOI: 10.23913/ride.v8i16.341. RIDE.
- Ricoeur, P. (1984), *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Ciudad de México. México. Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*.
- Ricoeur, P. (1999). *Teoría de la interpretación, discurso y excedente de sentido*. Madrid, Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006) La Vida: un relato en busca de narrador. (Traducción de Fonds Ricoeur) Agora: Papeles de filosofía, ISSN 0211-6642, Vol. 25, N° 2, 2006, págs. 9-22. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10347/1316>
- Ricoeur (2009), *Tiempo y narración. Volumen III: Tiempo narrado*. Ciudad de México. México. Siglo XXI editores. (Trabajo original publicado en 1985)
- Rojas, G., Estupiñan, F., Quintero, J.M y Mora, H.J. (2020) "Semillas de un nobel" como estrategia para mejorar la redacción de estudiantes universitarios. *I+D Revista de investigaciones*, 15 (1),
- Roncancio-Ortiz, A.P., Ortiz-Carrera, M.F., Llano-Ruiz, H., Malpica-López, M.J., Bocanegra García, J.J. "El uso de los videojuegos como herramienta didáctica para mejorar la enseñanza-aprendizaje: una revisión del estado del tema", *Revista Ingeniería Investigación y Desarrollo*, vol. 17 (2), pp. 36-46, julio, 2017. Disponible en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/ingenieria_sogamoso/article/view/7184
- Roselli, N. D. (2011) Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* | Vol. 2, No 2, PP. 173-191, julio-diciembre, 2011 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123804.pdf>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Russell, G (1990). *Computer Adventure Games and Education*. Unpublished MEd thesis, Monash University, Melbourne
- Sancho-Saiz, J.; Barandián, M. C.; Apodaca, P.; Lobato, C.; San José, M.J. Zubimendi, J.L. (2016). La formación de trabajo en equipo del alumnado universitario con el aprendizaje cooperativo. https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/TECNOLOGICAS_20/Ingenieria_Industrial/J%20Sancho.pdf
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa (pp. 111-128). Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de Educación Superior Educativa.

- Santorum González, M., (2016). *La narración del videojuego: cómo las acciones cuentan historias*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=112602>
- Schaeffer, J.M. (2002) *¿Por qué la ficción?* (Trad. José Luis Sánchez-Silva) Editorial lengua de trapo, España. (Trabajo original publicado en 1999).
- Siciliani, J.M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 31-59.
- Suárez Mascareño, V. (2018). *Narrativa de videojuegos y su evolución en los últimos treinta años: Un estudio del caso particular de la saga Final Fantasy*. (Tesis de pregrado) Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/84866/6/vsuarezm13TFG0618memoria.pdf>
- Schultz, R. (2017). Game-based Pedagogy in the Writing Classroom. *Computers and Composition*, Volume 43, March 2017, Pages 55-72. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2016.11.002>
- Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York: McGraw-Hill.
- The Ultimate Rpg Maker Forwindows (s.f.). <https://www.rpgmakerweb.com/products/programs/rpg-maker-xp>
- Tyndale, E. & Ramsomair, F. (2016). Keys to Successful Interactive Storytelling: A Study of the Booming "Choose-Your-Own-Adventure" Video Game Industry. *Journal of Educational Technology*, v13 n3 p28-34 Oct-Dec 2016. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133237>
- Vargas Torres, C. (2015). La creación de videojuegos en ciencias naturales y la competencia para resolver problemas. *Revista Lasallista de investigación*, ISSN 1794-4449, Vol. 12, Nº. 2, 2015, págs. 66-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6090319>
- Verástica Cháidez, M. L. G. & Salazar González, C. (2021). La escritura textual narrativa en el aprendizaje de estudiantes en Educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE)*, 11(22).
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press
- Wu, W., Hsiao, H., Wu, P., Lin, C. & Huang, S. (2011) Investigating the Learning-Theory Foundations of Game-Based Learning: A Meta-Analysis. *Journal of Computer Assisted Learning* 28(3):265 – 279.

Zagalo, N. (2010). Creative game literacy. A study of interactive media based on film literacy. *Comunicar*, 18(35), 61–68. <https://doi.org/10.3916/c35-2010-02-06>

Anexos

Anexo 1: Propuesta de formación: Taller de narrativas y videojuegos

Objetivo: Implementar una propuesta de formación apoyada en la creación de videojuegos con el fin de conocer su incidencia en la escritura narrativa de los estudiantes participantes.

Esta propuesta de formación se configura a partir de la estrategia didáctica taller, consta de diez sesiones de dos horas cada una, la primera hora estará orientada a escribir un documento de diseño de videojuego en el cual se plasma una historia, un guión narrativo y técnico, en la segunda hora se trabajará con el programa de creación de videojuegos Alice.org, en el cual intentarán adaptar la historia creada en el guión. Todo el trabajo se realizará en equipos de dos o tres personas.

Este taller se incluye en el microcurrículo de la clase Lengua materna, con estudiantes de primer semestre del programa Lenguas Modernas de la Universidad ECCI, sede Medellín. Los entregables son:

- Guión narrativo
- Guión técnico
- Videojuego

Se espera que los estudiantes realicen un videojuego donde se vean reflejados componentes de la escritura narrativa, que realicen un trabajo consciente sobre la escritura, comprendan sus aplicaciones más allá del ámbito académico, encuentren valor práctico a las fases de la escritura como la preparación y la edición, desarrollen la mediación simbólica entre su realidad y la ficción por medio de la narración e incrementen sus habilidades escriturales.

El taller como estrategia didáctica

El taller se entiende como una realidad integradora que une la teoría con la práctica, se abre a la posibilidad de construir conocimiento de manera grupal y cooperativa, se orienta a una comunicación constante, propende por el desarrollo de la autonomía, pero también la capacidad de crear con otros permite que el estudiante realice procesos de desarrollo cognitivo, afectivo y social, ya que se aprende haciendo en conjunto (Maya, 2007).

Siguiendo a este mismo autor, se puede decir que el taller promueve mayor autonomía en el estudiante, puesto que este debe ser activo en las tareas que se realicen, el estudiante pone en juego su experiencia y la relaciona con la realidad objetiva en la cual se desenvuelve, también se incentiva la socialización, pues el conocimiento se construye en equipo mediante un proceso de acción-reflexión-acción que permite su validación colectiva, asimismo, favorece la creatividad colectiva y la integración de la teoría con la práctica (Maya, 2007).

Por otro lado, el rol del docente está encaminado a ser una guía, se desarrolla una relación y comunicación horizontal con los estudiantes, según Egg (1999), el docente apoya al estudiante impulsándolo en su tarea de “aprender a aprender” por medio de actividades planeadas, articuladas y sistematizadas que siempre están encaminadas a la realización de un “producto”, en donde prima el aprender haciendo por medio del trabajo colaborativo.

Según (Egg, 1999 citado por Maya 2007) existen dos tipos de taller: para formar un individuo como profesional o técnico; y el taller enfocado para adquirir habilidades y destrezas técnicas y metodológicas que pueden ser o no aplicadas en disciplinas profesionales. Esta propuesta de formación estará apoyada en el segundo tipo, ya que la escritura narrativa y la creación de videojuegos no son componentes directos del pènsum y desempeño profesional de los estudiantes de Lenguas Modernas, sin embargo, sí lo es la escritura, el desarrollo de competencias digitales y el trabajo colaborativo, por lo cual se puede entender que este taller pretende desarrollar de manera indirecta habilidades en estas competencias.

Maya (2007), hace un planteamiento sobre los fundamentos pedagógicos del taller, los cuales son:

- 1) Eliminación de las jerarquías docentes preestablecidas incuestionables.
- 2) Relación docente – estudiante en una tarea común de co-gestión, superando la práctica paternalista del docente y la actitud pasiva y meramente receptora del estudiante.
- 3) Superación de las relaciones competitivas entre los estudiantes por el criterio de la producción conjunta grupal.
- 4) Formas de evaluación conjunta docente- estudiantil en relación con la forma cogestionada de la producción de la tarea.
- 5) Redefinición de los roles: el rol docente como orientador y catalizador del proceso de co-gestión; el rol estudiante como base creativa del mismo proceso.
- 6) Control y decisión sobre la marcha del proceso didáctico - pedagógico por sus naturales protagonistas, es decir, docente y estudiantes, bajo formas organizadas el propio docente estudiantil decida. (p.34)

Para esta propuesta formativa, se incentivará a los equipos de trabajo para que aporten ideas originales, crearán sus propias historias y videojuegos, la docente guiará el proceso con explicaciones teóricas, ejemplos y resolución de dudas, permitiendo que gestionen los roles y compromisos de trabajo desde su iniciativa, además, la planeación de las sesiones podrá ser flexible, esto con el fin de escuchar propuestas de los participantes y de avanzar en el proyecto teniendo en cuenta el progreso de los equipos de trabajo.

En relación a la evaluación del taller, se realizará de manera subjetiva a través de la observación participante con registros en una ficha de observación donde ya se encuentran establecidas las categorías con los criterios de observación en cuanto al proceso de escritura y el trabajo colaborativo; de manera objetiva en grupo focal donde se indaga sobre sus percepciones, la metodología utilizada en el taller, los aprendizajes que consideraron adquirieron, la experiencia de crear narraciones en equipo, sus sentimientos y emociones, además, sobre dificultades y logros en el proceso de aprendizaje. También un grupo focal donde se registrarán qué elementos y características de la escritura narrativa usaron en sus videojuegos, qué habilidades de escritura consideran que desarrollaron en el proceso de creación de videojuegos y preguntas relacionadas con la aceptación de la inclusión de videojuegos en los procesos educativos en la educación superior.

A continuación, se presenta la planeación de cada una de las sesiones del Taller narrativas y videojuegos.

La máquina de sueños: narrativa interactiva, el mundo de los videojuegos

Sesión 1:

En esta primera sesión se presentará el objetivo, metodología y cronograma de los talleres. Se indagará sobre los conocimientos previos e intereses de los participantes.

Sesión 1: Presentación talleres		Duración 2 h
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre el proyecto a los participantes. - Conocer los intereses, expectativas y conocimientos previos de los participantes. - Introducir el tipo de videojuegos que se espera desarrollar y el programa Alice.org. - Analizar la narrativa de un videojuego. 	
Estrategias de motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de videojuegos desarrollados con Alice.org. https://www.alice.org/featured-projects/interactive-narrative-example-evergarden/ - Espacio de preguntas y respuestas. - Juego online Mobile Legends. 	

<p>Descripción de actividades</p>	<p><u>Primera parte:</u> En este aparte se da una breve introducción al proyecto, presentando a grandes rasgos en lo que consistirá. También se hablará del tipo de videojuegos que se desarrollarán teniendo en cuenta el objetivo del proyecto y las características del programa Alice.</p> <p>- Céspedes, A. (2018, 10 noviembre). <i>5 Errores de Principiantes que quieren Crear VideoJuegos</i> [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?t=12&v=opuZnq4IG-Y&feature=youtu.be</p> <p><u>Segunda parte:</u> Charla con los participantes guiada a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué tipo de videojuegos les gustan?, ¿cuál es su favorito y por qué? ● ¿Qué cree que se deba tener en cuenta para construir un videojuego? ● ¿Le gustan las historias?, ¿desde qué medios y formatos? ● ¿Cuál cree que es la diferencia entre narrativa tradicional e interactiva? ● ¿Cuál es la historia o narrativa que más le ha impactado en un videojuego y por qué? ● ¿Qué es lo más importante en el diseño de un videojuego RPG, aventura o estrategia? <p><u>Tercera parte:</u> análisis de la narrativa de Mobile Legends: observación de personajes, escenarios, objetivos, mecánicas de juego. introducción al programa Alice, instalación.</p>
<p>Recursos materiales</p>	<p>- <u>Computador con las siguientes características:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 64bit Intel, compatible con Dual Core CPU. ● 2GB RAM. ● DX11 para tarjeta gráfica. ● Microsoft 64bit Windows 7 SP1. ● Mínimo 3GB libres de disco duro <p>- <u>Internet mínimo 10 megas</u></p> <p>- <u>Sesiones online a través de la Plataforma google meet</u></p>

Sesión 2:

En esta sesión se realizará un diagnóstico de la escritura narrativa de los participantes, comenzaremos creando una sinopsis de la historia que se desarrollará en el videojuego y continuaremos con la introducción a Alice.

Sesión 2: acercamiento a la historia para el videojuego		Duración 2h
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar un diagnóstico de las habilidades escriturales narrativas de los participantes. - Incentivar la creatividad por medio de la creación de la historia para el videojuego. - Comparar las estructuras narrativas tradicionales con las interactivas. 	
<p>Estrategias de motivación</p>	<p>- Ejercicio de escritura creativa: elegir a un personaje de un videojuego, imaginarlo como el protagonista de un relato narrado en primera persona y que comience con alguna de las siguientes frases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jamás hubiera imaginado que podría encontrarme en una situación así... 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Recordé su advertencia y decidí ocultar... • Volví a pensar en él (ella) antes de que...
Descripción de actividades	<p>- <u>Primera parte:</u> Presentación de video donde se analizan estructuras narrativas de videojuegos famosos.</p> <p>- Céspedes, A. (2018, 10 noviembre). <i>5 Errores de Principiantes que quieren Crear VideoJuegos</i> [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?t=12&v=opuZnq4IG-Y&feature=youtu.be</p> <p>- <i>Beyond: Two Souls // Reseña / Análisis - Respawnning</i>. (2013a, noviembre 12). [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=vTwqS3_hG98</p> <p><u>Segunda parte:</u> Explicación con ejemplos de las estructuras narrativas interactivas y su diferencia con las tradicionales. (Presentación en Drive)</p> <p><u>Tercera parte:</u> cada participante escribirá una sinopsis de la historia que pretende desarrollar en su videojuego, para ello se tendrá en cuenta la descripción del mundo, los personajes y el conflicto, misterio o misión a resolver.</p> <p><u>Continuaremos con la introducción a Alice, revisaremos la interfaz y herramientas principales del programa, veremos un ejemplo sobre cómo mover un objeto.</u></p>
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha para ejercicio de escritura creativa en google drive - Presentación en google drive - Videos en Youtube como ejemplos.

Sesión 3:

En esta sesión continuaremos desarrollando las ideas que tienen los participantes sobre la historia que quieren crear y exploraremos directorios de recursos para Alice.

Sesión 3: Introducción guion narrativo-Sprites para Alice

Duración 2h

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar las bases para crear un guión narrativo enfocado a videojuegos. - Propiciar el trabajo colaborativo con la formación de equipos de trabajo para el proyecto. - Identificar las dinámicas aplicadas en el proceso de escritura narrativa de los equipos de trabajo.
Estrategias de motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio de escritura creativa <i>El conflicto</i>: el personaje principal de su historia desea algo de inmediato, pero hay un obstáculo que no le permite obtenerlo, ¿cuál es ese obstáculo?, ¿qué hará el personaje para sobrepasarlo? <p>- <u>Primera parte:</u> socialización de las ideas para la historia, formación de grupos de trabajo, realización de esquema de la historia por equipos.</p> <p><u>Segunda parte:</u> Explicación: cómo hacer un guión narrativo enfocado a videojuegos.</p> <p>- C. (2019, 18 agosto). <i>Escribe un guion para tu videojuego - Conceptos básicos del diseño narrativo</i> [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=jiGWcgGiI_Y&feature=youtu.be</p> <p>- Lucid Software Español. (2018, 14 junio). <i>Cómo Crear un Mapa Conceptual</i></p>

Descripción de actividades	[Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=q4QywyLYWrA&feature=youtu.be <u>Tercera parte:</u> <u>Alice:</u> Explorar directorios de sprites y escenarios que puedan servir para usar en el videojuego. Bases del lenguaje de programación en Alice.
Recursos materiales	- Ficha para ejercicio de escritura creativa en google drive. - Video donde se analizan guiones de videojuegos. - Presentación en google drive.

Sesión 4:

En esta sesión comenzaremos la escritura del guión por equipos y exploraremos la creación de escenarios en Alice.

Sesión 4: guion narrativo y escenarios en Alice		Duración 2h
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Observar las dinámicas de los estudiantes para la conformación de equipos de trabajo. - Reflexionar sobre la utilidad de la escritura en contextos diferentes al académico. - Potenciar competencias digitales como la búsqueda de información en la web y recursos necesarios para el juego. 	

Estrategias de motivación	- Los participantes socializarán la introducción del guión para sus videojuegos.
Descripción de actividades	<u>Primera parte:</u> después de formar equipos de trabajo y tener una idea de la historia que desarrollarán los participantes comenzarán a escribir el guión narrativo. <u>Preguntas guía:</u> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuál es el mundo donde se desarrollará la historia? Estilo, escenarios, reglas de supervivencia... ● ¿Cuáles son los personajes? Características, habilidades, personalidad, historia trasfondo del personaje principal y antagonista. ¿Qué conexiones existen entre ellos? ● ¿Cuál es el tiempo de la historia? ● ¿Cuál es la trama? Objetivos, misiones, motivaciones. ● ¿Cuál y qué tipo de conflictos hay en la historia? Interno, social, o superior. Crear tensión. ● Dificultad: ir incrementando la dificultad. <u>Segunda parte:</u> Realizar un mapa de ideas que ayude a definir la historia. - <i>Como HACER el GUIÓN de un VIDEOJUEGO // DedaloDevlog 3#.</i> (2020, 22 diciembre). [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=rRVHzpv32p4&t=105s - Lucid Software Español. (2018b, junio 14). <i>Cómo Crear un Mapa Conceptual</i> [Vídeo]. YouTube.

	<p>https://www.youtube.com/watch?v=q4QywyLYWrA&feature=youtu.be</p> <p><u>Tercera parte:</u> <u>Alice:</u> A partir de sprites predeterminados en Alice, los participantes comenzarán a diseñar el escenario de un nivel para su videojuego.</p>
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Herramienta de trabajo colaborativo Lucidchart - Alice.org

Sesión 5:

En esta sesión continuaremos la escritura del guión por equipos enfocando el trabajo a la construcción de los personajes (principales) y exploraremos la creación de personajes, sprites y movimientos en Alice.

Sesión 5: construcción de personajes (narración), movimientos de personajes en Alice Duración 2h	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Observar comportamientos de los participantes con relación al trabajo colaborativo. - Identificar las posibilidades que ofrece Alice para crear personajes y sus animaciones.
Estrategias de motivación	<ul style="list-style-type: none"> - <i>PICTOGRAMAS - Historias con dados by Jose Bayona on Genially.</i> (2021, 15 marzo). Genial.Ly. https://view.genial.ly/6047e50800951b16166bbef3/presentation-pictogramas-historias-con-dados
Descripción de actividades	<p><u>Primera parte:</u> A manera de ejemplo revisaremos el Desing Document del videojuego Silent Hill 2, nos enfocaremos en la construcción de los personajes.</p> <p><u>Segunda parte:</u> realizaremos la construcción de personajes.</p> <p><u>Preguntas guía:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción física. - ¿Cuál es la época y el tiempo en el que vive tu personaje? - ¿Dónde se encuentra, cómo es su entorno? - ¿Relaciones personales de tu personaje, es sociable, solitario? - Características humanas: fortalezas, debilidades, gustos. - Detalles relevantes del pasado que llevaron a tu personaje a estar en el momento justo de la acción en tu relato. - Fracasos y conflictos de tus personajes, no deben ser perfectos. - Intenta dotarlo de cualidades únicas, características que se salgan del molde. - Permitirle al personaje que las decisiones que tome lo cambien, dejar que evolucione. <p><u>Tercera parte:</u> Alice: creación de personajes basados en sprites, movimientos y colisiones.</p>
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha en google drive Design document para la creación de los personajes. - García, M. (2021, 18 noviembre). <i>¿Quieres saber cómo crear un personaje? Con estos +10 tips podrás hacerlo.</i> https://www.crehana.com/blog/estilo-vida/como-crear-personajes/

	- Alice.org
--	-------------

Sesión 6:

En esta sesión continuaremos la escritura del guion por equipos enfocando el trabajo a la construcción de los personajes (enemigos) desde lo narrativo y desde Alice.

Sesión 6: construcción de personajes (narración), obstáculos en Alice	
Duración 2h	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar la imaginación por medio de la creación de personajes antagonistas. - Identificar las posibilidades que ofrece Alice para crear personajes y sus animaciones.
Estrategias de motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Socialización de personajes principales. - V. (2019b, marzo 15). <i>10 ENEMIGOS IMPOSIBLES de los videojuegos</i> [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=7NCTND6s3_M&feature=youtu.be
Descripción de actividades	<p><u>Primera parte:</u> A manera de ejemplo revisaremos el Design Document del videojuego Silent Hill 2, nos enfocaremos en la construcción de los personajes enemigos y objetos que representan un obstáculo para el protagonista.</p> <p><u>Segunda parte:</u> realizaremos la construcción de personajes enemigos.</p> <p><u>Preguntas guía:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción física - Personalidad ¿es mezquino, arrogante, prepotente, violento? - Características humanas: fortalezas, debilidades, gustos. - Detalles relevantes del pasado que llevaron a tu personaje a estar en el momento justo de la acción en tu relato. - ¿Tiene armas o poderes, ¿cómo los ha conseguido y cómo los usa? - ¿Por qué odia a nuestro protagonista? - ¿Cuál es su objetivo? <p><u>Tercera parte:</u> Alice: creación de personajes enemigos u obstáculos para el personaje principal, movimientos, ataques, uso de armas.</p>
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha en google drive Design document para la creación de los personajes enemigos. - González, D. (s. f.). <i>Cómo crear un personaje antagonista para un videojuego</i>. Gametopia. Recuperado 24 de junio de 2022, de https://www.gametopia.es/learning/article/06/2018/43/como-crear-personaje-antagonista-para-videojuego - Alice.org

Sesión 7:

Continuamos con la escritura del guión, en esta sesión veremos cómo los objetos pueden nutrir la historia de un videojuego, también su programación en Alice.

Sesión 7: ¿Cómo los objetos cuentan historias? Alice	
Duración 2h	

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los diferentes elementos y formas de narración. - Examinar cómo los estudiantes procesan y gestionan la información de manera conjunta. - Estimular el pensamiento lógico a través del lenguaje de programación en Alice.
Estrategias de motivación	<p>Player, L. (2018, 8 enero). <i>Objetos que debes usar en SKYRIM</i> [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Dco701kBm9Q&feature=youtu.be</p>
Descripción de actividades	<p><u>Primera parte:</u> A manera de ejemplo revisaremos el Design Document del videojuego Silent Hill 2, nos enfocaremos en la construcción de los ítems u objetos.</p> <p>L. (2017, 30 mayo). <i>TOP 5 «mejores plásmidos de Bioshock»_L-Chyn</i> [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=7ePExBvb-5E&feature=youtu.be</p> <p><u>Segunda parte:</u> realizaremos la construcción de ítems.</p> <p><u>Preguntas guía:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción - ¿Es un ítem de recuperación, ataque o información? - ¿De dónde se obtienen? - ¿Son acumulables en el inventario? - ¿Qué penalizaciones tienen estos ítems? - ¿Este ítem aporta ritmo al juego o carga narrativa? <p><u>Tercera parte:</u></p> <p>Alice: creación de ítems u objetos e interacción de personajes con estos.</p>
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha en google drive Design document para la creación de los ítems. - González, D. (s. f.-b). <i>Diseñar un ítem de un Videojuego</i>. Gametopia. Recuperado 24 de junio de 2022, de https://www.gametopia.es/learning/article/03/2018/29/como-disenar-item-videojuego - Alice.org

Sesión 8:

En esta sesión crearemos el guión técnico, mecánicas de juego y resultados de decisiones.

Sesión 8: Guion técnico y mecánicas de juego	
Duración 2h	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Probar las diferentes aplicaciones de la escritura narrativa en casos prácticos profesionales (media, audiovisual). - Adaptar el guión narrativo al guión técnico y las mecánicas de juego. - Observar la participación y comunicación al interior de cada equipo.
Estrategias de motivación	Jugaremos Mobile Legends y se analizarán un poco las mecánicas de este juego.

<p>Descripción de actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Primera parte:</u> Explicación de cómo hacer un guión técnico para videojuegos. - Se pueden tener en cuenta los planos y ángulos de cámara. - Pensar en recompensas. - Entorno: posiciones que tienen los objetos en nuestro juego y relación con los personajes. - Ítems: objetos con los que se puede interactuar y afectan el juego positiva o negativamente. - Acciones: caminar, saltar, correr, agacharse, disparar... - Habilidad -retos. - Experiencia-género: tener muy claro el objetivo y tipo de público al que va dirigido y si la experiencia es un viaje solitario, amistad, familiar, diversión... - Utilidad: ¿sirve para algo la mecánica, se usa mucho en el juego? - <u>Segunda parte:</u> se crearán sesiones de meet en grupo, los participantes discutirán las mecánicas de juego y las plasmarán en el diagrama que están desarrollando en Lucidchart. <p><u>Tercera parte:</u> <u>Alice:</u> Pantalla de inicio, sistema de puntos, vidas, muerte y reinicio de la partida.</p>
<p>Recursos materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobile legends - Lucidchart - Design document

Sesión 9:

En esta sesión continuamos con el guión técnico. En Alice mecánicas de juego, pantalla de inicio, muerte, vidas.

Sesión 9: Guión técnico y Alice: Pantalla de inicio, muerte, vidas Duración 2h	
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Probar las diferentes aplicaciones de la escritura narrativa en casos prácticos profesionales (media, audiovisual). - Adaptar el guión narrativo al guión técnico y las mecánicas de juego. - Observar la comunicación dentro de los equipos y su expresión oral por medio de la exposición del diseño narrativo y el videojuego.
<p>Estrategias de motivación</p>	<p>Un día publicaré un videojuego llamado: Piensa en 3 títulos de videojuegos que te gustaría publicar algún día, lo más atractivo posible. ¿Qué podría intrigar a otros jugadores? ¿Qué te intriga a ti?</p>
<p>Descripción de actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Primera parte:</u> Se realizará una socialización donde los participantes por equipos le contarán al grupo qué han logrado adelantar desde el diseño narrativo y mostrarán sus resultados en el videojuego. - <u>Segunda parte:</u> Se analizará un videojuego propuesto por los estudiantes, nos enfocaremos en cómo presenta la pantalla de inicio, cómo es el sistema de puntos y vidas. - <u>Tercera parte:</u>

	<u>Alice</u> : Pantalla de inicio, sistema de puntos, vidas, muerte y reinicio de la partida.
Recursos materiales	- Design document - Video youtube análisis videojuego propuesto por estudiantes

Sesión 10:

En esta sesión crearemos el guión técnico, mecánicas de juego y resultados de decisiones

Sesión 10: Referentes de arte y música Duración 2h	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Probar las diferentes aplicaciones de la escritura narrativa en casos prácticos profesionales (media, audiovisual). - Adaptar el guión narrativo al guión técnico y las mecánicas de juego. - Recolectar información sobre la experiencia de los estudiantes en las actividades de creación de videojuegos por medio de entrevista en grupo focal.
Estrategias de motivación	Primera parte: Jugaremos Mobile Legends
Descripción de actividades	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Segunda parte</u>: Debemos especificar la música y los FX de sonido que se utilizarán en el juego. - La referencia será la siguiente. Cuando haya música de fondo en una pantalla se indicará con una M y la referencia sonora. Si es un FX se indicará con S y la referencia. - Pantallas en las que sonará una u otra música. - FX de sonido, dónde aparecerán y cuál será su interacción en el juego. - Tema principal en el juego, ambientación. - Creación de banda sonora. - Indicar qué referentes se han empleado para la idealización musical. <p><u>Tercera parte</u>:</p> <p><u>Alice</u>: Librerías de sonido, programas para crear efectos de sonido, implementación en Alice.</p>
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Librerías de sonido - LMMS / Home. (s. f.). LMMS. https://lms.io/ - Céspedes, A. (2018a, febrero 24). <i>Como hacer tu propia Música/Beat para principiantes</i> [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Fy4h1Eds0Zg&feature=youtu.be

Referencias

- Egg, E. A. (1999) *El taller una alternativa de renovación pedagógica* (Ed. 2). Editorial magisterio.
- Maya, B. A. (2007) *El taller educativo*. (Ed.2). Cooperativa editorial magisterio

Anexo 2-Instrumento-Ficha de observación

Ficha de observación Taller de narrativas y videojuegos

Objetivo: Describir el proceso de escritura narrativa, la mediación simbólica y habilidades que se ponen en juego en el proceso de creación de los videojuegos, comportamientos y actitudes en el trabajo colaborativo.

Componentes para observar en los talleres	Ítem	Descripción y reflexión
1. Escritura narrativa	Narración-Historia <ul style="list-style-type: none">● Capacidad para organizar una narración fluida alrededor de un argumento central● Manejo de personajes● Conflicto de la historia y desenlace● Construcción simbólica entre realidad y ficción (experiencia de narrar y narrarse)● Narración multimodal	
	Narrativa interactiva (videojuego) <ul style="list-style-type: none">● Estructura narrativa interactiva, inicio y al menos dos finales diferentes● Manejo de la narración teniendo en cuenta las decisiones del jugador● Dosificación de la historia● Narrar a través de objetos	

	<p>Aspectos formales de la escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades cognitivo-lingüísticas (Describir, definir, resumir, explicar) ● Cohesión y coherencia ● Habilidades metacognitivas (planear, autorregular, evaluar) 	
<p>2. Aprendizaje colaborativo</p>	<p>Dimensiones aprendizaje colaborativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Interdependencia positiva <ul style="list-style-type: none"> ○ Procesamiento conjunto de la información: ○ puesta en común de la información ○ obtención de consenso ● Responsabilidad individual y grupal <ul style="list-style-type: none"> ○ división de tareas ○ gestión del tiempo ○ coordinación técnica ● Interacción estimuladora ● Gestión interna de equipo ● Evaluación Interna del equipo ● Motivación 	

	<p>Actitudes y comportamientos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Clima de confianza ● Comunicación asertiva ● Resolver constructivamente conflictos o problemas ● Participación ● Asumir roles ● Apoyo entre los participantes 	
<p>3. Gamificación</p>	<p>Metas y objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes de cada equipo trabajan en conjunto para alcanzar las metas y objetivos propuestos con la creación del videojuego ● Creación de retos por parte de los participantes en sus videojuegos <ul style="list-style-type: none"> ○ Desafíos ○ Misiones ○ Competición ○ Altruismo 	
	<p>Narrativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Exploran diferentes formas de narrativa desde lo real o fantástico 	

4. Observaciones adicionales	<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos ● Conexión ● Logros y dificultades 	
-------------------------------------	---	--

Anexo 3- Grupos focales- Guía del moderador

Técnica: grupo focal

Instrumento: guía del moderador

Fecha en la que se realiza el grupo focal:

Nombre del moderador:

Participantes:

Duración:

Grupo focal inicial

Objetivo de este instrumento: Hacer un diagnóstico de los conocimientos previos de los participantes sobre la narración, sus percepciones y motivaciones hacia la escritura, las TIC y los videojuegos.

Primer momento: introducción

Se saluda a los participantes, se les informa sobre el proyecto, se introduce sobre el tipo de textos que se espera escribir y los videojuegos que se pueden desarrollar, se habla del software en el cual se va a trabajar para el desarrollo de los videojuegos. También se explica y se presenta el consentimiento informado.

Segundo momento: charla con los participantes guiada a partir de las siguientes preguntas

1. ¿Le gustan las historias? ¿Desde qué medios y formatos? ¿A qué creen que se deba ese gusto por ese género en especial?
2. Generalmente, ¿qué tipos de texto han escrito y con qué finalidad?
3. ¿Cuáles consideran que han sido los aciertos y dificultades a la hora de escribir?
4. ¿Cuál consideran que es el valor o la importancia de la escritura en su vida? ¿Creen que es necesario escribir bien? ¿por qué?
5. ¿Creen que de la manera que se enseña la escritura en la universidad y el colegio es adecuado y motivante? ¿por qué?
6. ¿Qué tipo de videojuegos les gusta? ¿cuál es su favorito y por qué?
7. ¿Cuál es la historia o narrativa que más les ha impactado en una serie, película o videojuego y por qué?

Tercer momento: Jugar un videojuego en línea para luego conversar sobre la interactividad, personajes e historia.

Grupo focal final

Objetivo: conocer las percepciones de los participantes sobre la incidencia de la creación de videojuegos en su proceso de escritura, sus experiencias, sentimientos, logros, dificultades, actitudes y reacciones en torno a este tema.

Antes de hacer el grupo focal final, los participantes han socializado con todo el grupo el avance que lograron con el guion narrativo y el videojuego.

Primer momento: Introducción se saluda a los participantes, se les pregunta cómo se sintieron en la socialización, se les incentiva a que realicen comentarios sobre los proyectos de los compañeros. Se les explica cuál es la dinámica de la actividad, la cual consiste en una charla para conocer su experiencia y aprendizajes, se les solicita participar activamente con la mayor sinceridad posible.

Segundo momento: charla a partir de las siguientes preguntas

1. ¿La expectativa que tenían al inicio de estos talleres se cumplió, se dio alguna variación en esa expectativa?
2. ¿Cómo entendían la escritura narrativa antes de estar en estos talleres? ¿cómo la entienden ahora?
3. ¿Creen que llevar a cabo procesos de escritura narrativa pueda servir en la vida académica y profesional? ¿De qué manera?
4. ¿Consideran que se potencian habilidades al aplicar la escritura narrativa en la creación de videojuegos? ¿cuáles y por qué?
5. ¿En el proceso de crear la historia para el videojuego se les dificultó algo? ¿por qué fue difícil y cómo lograron superar esa dificultad?
6. ¿Qué percepciones tenían del trabajo colaborativo antes de crear el videojuego?
7. ¿Qué rol tomaste en la creación del videojuego, de qué parte del proceso te hiciste responsable?
8. ¿Cómo realizaron la retroalimentación y evaluación de su videojuego desde el trabajo colaborativo? ¿tuvieron conflictos en la comunicación o se lograron comprender entre todos?
9. ¿Creen que jugar o crear videojuegos pueda ser actividad que aumente la motivación de los estudiantes?

Tercer momento: cierre

Valoración de todo el proceso de formación, comentarios y sugerencias de los estudiantes, agradecimiento y reflexión final como motivación hacia la escritura.

Anexo 4- Matriz categorial

Título de la investigación: La creación de videojuegos y su incidencia en la escritura narrativa

Objetivo de la investigación: Describir los efectos que genera una estrategia de formación apoyado en la creación de videojuegos en los procesos de escritura narrativa de estudiantes de primer semestre del programa Lenguas Modernas de la Universidad ECCI, sede Medellín.

Categoría nivel 1	Categoría Nivel 2	Categoría Nivel 3
ESCRITURA NARRATIVA: escribir narraciones significa relatar acontecimientos que pueden ser reales o ficticios, estos se desarrollan en un espacio y un tiempo determinado, se incluye la participación de personajes. A nivel general la estructura del texto narrativo se conforma de un inicio (que permite plantear la situación inicial del texto), un nudo (donde surge el tema principal y/o conflicto	1. NARRATIVA TRADICIONAL: Narrar es un acto vital de la condición humana que posibilita la configuración del tejido social y cultural. La narración considerada como un medio para el conocimiento del mundo, permite comprender la estructura, las dinámicas y procesos internos de la realidad y así	Trasposición simbólica
		Fluidez narrativa- (hilo conductor)
		Estructura: Historia lineal, espiral, circular
		Manejo de personajes- (profundidad, evolución)
		Imaginación - creatividad

<p>del texto) y un desenlace (el espacio donde se resuelve el conflicto). Cabe resaltar que actualmente las narraciones se presentan en diferentes formatos como el audiovisual y en diferentes medios como la televisión y las consolas de videojuegos. Pérez & Merino (2010).</p>	<p>darle sentido e interpretarla. Ricoeur (1995)</p>	
	<p>2. NARRATIVA INTERACTIVA: Esta brinda la oportunidad de participar de comunidades virtuales en la construcción de una o varias historias con múltiples desenlaces, con la posibilidad de explorar múltiples visiones y concepciones de mundos. La narrativa interactiva se encuentra con mayor recurrencia en el desarrollo de los videojuegos a través de multimedias interactivas; los videojuegos narran historias en las que los personajes realizan determinadas acciones en espacios y tiempos definidos. La narrativa en los videojuegos incluye entorno virtual que contribuyen a la comprensión del significado de la historia con la que el jugador interactúa. Ince (2006)</p>	<p>Trasposición simbólica</p> <p>Uso lenguaje audiovisual</p> <p>Interactividad</p> <p>Obstáculos-recompensas</p> <p>Narrador (Diseñador) - Jugadores (Actores)</p> <p>Imaginación creativa</p> <p>Estructura: Lineal, ramificación, caminos paralelos, finales</p>
<p>CREACIÓN DE VIDEOJUEGOS: es el proceso de desarrollar un videojuego, desde su concepción hasta su versión final, involucra diferentes conocimientos como la programación, el diseño gráfico, diseño narrativo, música, entre otros. El proceso es similar a la creación de software en general, aunque difiere en la gran cantidad de aportes creativos (música, historia, diseño de personajes, niveles, etc) necesarios. El desarrollo también varía en función de la plataforma objetivo (PC, móviles, consolas), el género (estrategia en tiempo real, rpg,</p>	<p>3. DISEÑO DE VIDEOJUEGOS: El diseño de videojuegos es un proceso en el que se establece una relación entre el autor y los usuarios; El diseño de videojuegos se basa en la producción de juego de roles, competencias y reglas, éstas últimas deben apuntar a guiar al jugador en el entramado mundo narrativo, pero le otorgan a la vez la libertad necesaria para que interactúe y contribuya en las ramificaciones de la narración.</p>	<p>Géneros de videojuegos</p> <p>Jugadores</p> <p>Flow: mecánicas, aumento dificultad, recompensas, ítems</p> <p>Reglas - Obstáculos</p> <p>Virtualidad - inmersión</p> <p>Entretenimiento</p> <p>Creatividad</p>

<p>aventura gráfica, plataformas, etc) y la forma de visualización (2d y 3d). EcuRed (s.f)</p>	Newman, (2004)	
	<p>4. VIDEOJUEGOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: En el presente trabajo esta es una categoría que tiene un carácter novedoso ya que propone trabajar la escritura narrativa a partir de la inclusión de los videojuegos como herramienta didáctica: Al buscar sobre el uso y/o creación de videojuegos en la educación superior como herramienta didáctica para desarrollar procesos de escritura se puede notar como la mayoría de las investigaciones se enfocan en la escritura académica, y las que se orientan a la escritura narrativa parten desde el diseño de software.</p>	Aprendizaje y Videojuegos
		Escritura narrativa y educación superior
		Uso de textos multimodales para la enseñanza en escritura
		Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
		Formación en escritura- Motivación
	<p>5. GAMIFICACIÓN: Gamificar consiste en trasladar aspectos y dinámicas propios de los juegos al ámbito educativo para lograr el aprendizaje de ciertos aspectos o contenidos, desarrollar habilidades específicas y valores por parte de los participantes. Gartner Marketing Glossary. (s. f.)</p>	Herramientas didácticas
		Digital Game Based Learning
		Juego de roles
		Capacidad de representación
Habilidades comunicativas		
<p>5. APRENDIZAJE COLABORATIVO: En el trabajo colaborativo los estudiantes se ayudan entre sí y asumen la responsabilidad del éxito o fracaso común, puesto que los miembros del grupo se ayudan entre sí y asumen la responsabilidad del éxito o el del grupo. Partiendo de los postulados de Piaget (1971), las actividades</p>	<p>6. INTERDEPENDENCIA POSITIVA: los objetivos de aprendizaje se logran por medio del trabajo en equipo. Johnson y Johnson (1994)</p>	<p>procesamiento conjunto de la información</p> <p>consenso</p>
	<p>7. RESPONSABILIDAD GRUPAL: cada estudiante debe aportar sus conocimientos al grupo y estar dispuesto a recibir los aportes de sus compañeros.</p>	<p>división de tareas</p> <p>Gestión interna de equipo</p>

<p>colaborativas ayudan al estudiante a realizar tareas que podrían representar dificultad para ellos, ya que se da la interacción con otros estudiantes más avanzados, permitiendo así que se desarrollen habilidades cognitivas individuales. Roselli (2016)</p>	<p>8. ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS; los alumnos comparten sus conocimientos, discuten distintos puntos de vista y se ayudan entre ellos.</p>	Comunicación asertiva
		Resolución de problemas
		Responsabilidad
		Participación
	<p>9. APRENDIZAJE COLABORATIVO SOPORTADO POR COMPUTADOR (CSCL): este posee las mismas características del aprendizaje colaborativo tradicional, pero incluye el elemento motivador hacia la tecnología.</p>	<p>Diseño y manejo de aplicaciones tecnológicas, Competencia digital</p>

Anexo 5- Ficha de observación diligenciada

[Ficha de observación diligenciada.docx](#)

Anexo 6- Transcripción grupos focales

[Transcripción grupos focales](#)

Anexo 7-Consentimiento informado

[Formulario de consentimiento informado](#)