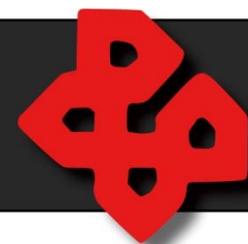


Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



Vol. 25, Nº 1 (Marzo, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

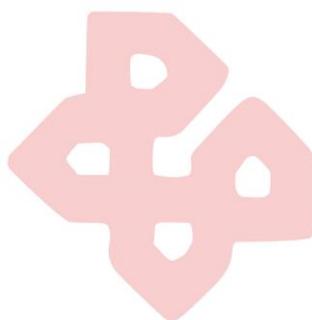
DOI: 1030827/profesorado.v25i1.8602

Fecha de recepción: 22/01/2020

Fecha de aceptación: 02/03/2020

EL POTENCIAL EDUCATIVO DE LOS VIDEOJUEGOS PARA LA DECONSTRUCCIÓN DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA MEDIANTE EL MÉTODO VIGLIAM (VIDEO GAMES LITERACY FROM ALTERNATIVE MASCULINITIES)

The educational potential of video games in the deconstruction of hegemonic masculinity through the VIGLIAM method (Video Games Literacy from Alternative Masculinities)



Laura Triviño-Cabrera, Alejandro Muñoz-Guerado y Asunción Bernárdez-Rodal

Universidad de Málaga

Universidad Complutense de Madrid

E-mail: laura-trivino@uma.es;

amunoz10@ucm.es; asbernar@ccinf.ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8597-4952>;

<https://orcid.org/0000-0002-1105-1423>;

<https://orcid.org/0000-0003-4081-0035>

Resumen:

Habitualmente, los personajes masculinos de los videojuegos representan la masculinidad hegemónica construida bajo los parámetros de un sistema patriarcal que presenta como sujeto protagonista y dominante al varón blanco-occidental-heterosexual-poderoso-adulto-sin discapacidad y antiecológico. Si a este hecho sumamos que los videojuegos son uno de los productos de la industria del ocio y del entretenimiento más consumidos mundialmente, observamos el papel crucial de la educación ante la búsqueda de una identidad masculina por parte de los alumnos en los videojuegos.

Siendo éstos utilizados como recurso educativo para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado, este estudio tiene como objetivo principal proponer un método didáctico, al que hemos denominado VIGLIM (acrónimo de Video Games Literacy from masculinities) mediante el cuál, el alumnado deconstruya críticamente la masculinidad hegemónica de los personajes en los videojuegos y construya crítica y creativamente masculinidades alternativas que contribuyan a una sociedad más justa e igualitaria fomentando el desarrollo de competencias empáticas y empoderadoras desde las categorías género, raza, clase, orientación sexual, cuerpo y naturaleza. De modo que este trabajo se enmarca en los estudios de masculinidades, fundamentales en el ámbito educativo ante el surgimiento del posmachismo que surge ante la posibilidad de la pérdida del privilegio masculino.

Palabras clave: alfabetización en videojuegos; género; masculinidad; pensamiento crítico; posmachismo; videojuegos.

Abstract:

Generally, male video game characters represent a hegemonic masculinity based on a patriarchal system that shows as a protagonist and dominant a white, western, heterosexual, wealthy male, disabled man and anti-ecologist. Videogames are one of the most consumed entertainment industry products worldwide. For students, video games are spaces where to find their masculine identity. Therefore, education must include video games. Video games are used as an educational resource for the improvement of the teaching-learning process of students. However, the aim of this study is to propose a didactic method untitled VIGLIAM (acronym for Video Games Literacy from Alternative Masculinities). From this method, firstly, students deconstruct critically the hegemonic masculinity of the characters in video games. Secondly, students build critically and creatively alternative masculinities that promote a fairer and more equal society. From this way, students develop empowering and empathetic skills from categories as gender, race, class, sexual orientation, body and nature. In short, this research is part of masculinities studies in the area of education and it is fundamental in the light of the emergence of posmachism that arises given the possibility of the loss of male privilege.

Key Words: critical thinking; game literacy; gender; masculinity; posmachism; video games.

1. Introducción

El uso de los videojuegos en el ámbito educativo es cada vez más frecuente (Shaffer, Squire, Halverson, y Gee, 2005; Annetta, 2008; Squire, 2008; Squire, 2011; Kardan, 2006; McMichael, 2007; McCall, 2011; Watson, Mong, y Harris, 2011). Sin embargo, no siempre ha sido así. Pese al auge de estos productos de entretenimiento; existía una escasez de estudios que hubiesen ahondado en sus posibilidades educativas (Quesada y Tejedor, 2016). La habitual contraposición alta cultura / cultura popular propició la repulsa a la incorporación de productos mediáticos frente a la primera, siendo ésta la única que tenía cabida en el ámbito educativo. Por consiguiente, aparecieron investigaciones enmarcadas en los estudios culturales (Hoggart, 1958; Williams, 1976; Stuart Hall, 1981) y más específicamente, en la pedagogía crítica que reivindicaban la incursión de la cultura popular en los programas educativos.

Los educadores que se rehúsan a reconocer la cultura popular como una base significativa de conocimientos, frecuentemente evalúan a los estudiantes, rechazando trabajar con el conocimiento que sus alumnos ya tienen, y al hacerlo eliminan la posibilidad de desarrollar una pedagogía que enlaza el conocimiento de la escuela con

las relaciones discrepantes, que, sin embargo, conforman su vida cotidiana. (Giroux y McLaren, 1998, p. 174)

De tal manera que los videojuegos encajan dentro de la cultura popular, entendiendo por ésta, una ‘cultura de masas comercial’ (Huysen, 1986/2006, p. 9) vinculada al consumismo y a los objetivos comerciales (Storey, 2012) que - según numerosos estudios provenientes fundamentalmente del ámbito de la psiquiatría y la psicología clínica (Aranda, Sánchez-Navarro y Martínez-Martínez, 2016, pp. 12-13) - han presentado efectos negativos en torno a trastornos psicológicos, agresividad o adicciones. En este sentido, Aranda, Sánchez-Navarro y Martínez-Martínez (2015, p. 4) explican que los videojuegos pertenecen al ámbito lúdico que se expande por todas las dimensiones que transitan en la vida del ser humano (relaciones sociales, trabajo, educación...); de tal modo que existen dos discursos en torno a la emergencia de este fenómeno: aquel que critica la excesiva presencia de lo lúdico como amenaza a la productividad; y aquel que considera el potencial de lo lúdico para generar innovación tanto cultural, educativa y económica. Discursos que se corresponderían a la posición entre el reconocimiento de la alta cultura, proveniente del ámbito académico; y el rechazo a la cultura popular o mediática, originario de las masas en las aulas.

Sin embargo, el reconocimiento de la ‘ludoliteracy’, entendida como “la alfabetización en el juego digital [...] que muestra la capacidad del videojuego y lo prestigia como objeto cultural” (p. 4); sumado a la Resolución del Parlamento Europeo (2009), que enfatiza cómo “las escuelas deben prestar atención a los juegos de vídeo e informar a niños y padres sobre los beneficios y las desventajas que pueden tener los juegos de vídeo” (Artículo 3) y expone que “los juegos de vídeo pueden estimular el aprendizaje de hechos y aptitudes como el razonamiento estratégico, la creatividad, la cooperación y el pensamiento innovador, que son aptitudes importantes en la sociedad de la información” (Artículo 5); han conducido a una valorización de los videojuegos como herramienta didáctica, en la transmisión de contenidos y en el desarrollo de competencias establecidas por el currículum educativo (Aranda, Creus y Sánchez-Navarro, 2014; Marín y Martín, 2014).

No podemos obviar que la industria del videojuego se ha asentado definitivamente como uno de los grandes de la industria del entretenimiento. Según la Entertainment Software Association (2015), 1800 millones de personas en el mundo juegan a ellos. En cuanto a ganancias, en el año 2015, los beneficios económicos comprendieron la cifra de 91,8 millones de dólares a nivel mundial y 1083 millones de euros en España (Méndez, 2017, p. 546). Aunque sin duda hay algo de interesado en estos datos, al provenir de una asociación que representa a los grandes distribuidores de la industria, como EA, Capcom, Microsoft, Nintendo o Sony, entre otros, resulta innegable que por la diversidad de su público, su capacidad para resistir el embate del tiempo de una forma que un estreno de cine no puede igualar y, fundamentalmente, su interactividad, el rasgo definitorio del videojuego que hace que los jugadores sean partícipes activos en vez de meros espectadores. A este respecto, Gee (2003) enfatiza cómo los videojuegos permiten a los jugadores ser no sólo consumidores sino también productores.

Los objetivos de este estudio parten de esta última apreciación en torno al papel como consumidor y productor de videojuegos y su relación directa con dos de sus efectos negativos que se corresponden con el enaltecimiento de la violencia y la agresividad; y los roles femeninos y masculinos (Etxeberria, 1998). Estos efectos están relacionados con el poder simbólico de las industrias culturales de los videojuegos que responden a estructuras patriarcales y el hecho de que el 98% de los creadores de videojuegos sean hombres; pese a que, en los últimos tiempos, ha aumentado el número de jugadoras hasta un 45% (Bernárdez, 2015). A este respecto, Méndez (2017) explica cómo la mínima presencia de creadoras femeninas repercute negativamente en los propios contenidos de los videojuegos, quedándose fuera los relatos de las mujeres que podrían ofrecer otras visiones de los personajes femeninos alejados de los habituales estereotipos asociados a mujeres masoquistas, sádicas y barbies (Martínez, 2007, pp. 254-255). Asimismo, dicha cuestión no es baladí teniendo en cuenta el fenómeno Gamergate que dio nombre a la situación por la que pasó la desarrolladora de videojuegos Zoe Quinn (2017) al intentar tener un espacio propio dentro de la industria por parte de las comunidades online de videojuegos que evidenciaron las nuevas estrategias creadas por el posmachismo para excluir a las mujeres como sujetos creadores de videojuegos. En este sentido, es pertinente hablar de la creación del proyecto WIKIE: Women in Games International (Bernárdez, 2015) que tiene como meta el aumento de mujeres programadoras en la industria de los videojuegos que recrean otras visiones sobre los personajes femeninos.

Estas cuestiones son prioritarias para la educación del siglo XXI. Por tanto, tan relevante es contemplar que nos encontramos ante un alumnado 'nativo digital' (Prenkys, 2001) que se beneficiará de las posibilidades educativas de los videojuegos a través del 'digital game-based learning' (Prenkys, 2008) para el aprendizaje de contenidos curriculares; como formar el pensamiento crítico de dicho alumnado en relación a los roles y estereotipos de hombres y mujeres en los videojuegos que contribuyen a reforzar el machismo y el sexismo en la juventud.

Si hasta el momento, se había ahondado en el uso de los videojuegos como recurso didáctico para conseguir una mayor motivación del alumnado en el aprendizaje de los contenidos; nuestro trabajo desarrollará un enfoque, en la línea de Aranda, Sánchez-Navarro y Martínez-Martínez (2015, p. 6), que entiende que la alfabetización mediática en videojuegos supone un paso más, centrada en el videojuego como objeto de estudio por sí mismo como fase previa a su incorporación como herramienta didáctica. Estudiar al videojuego como objeto de estudio per se, nos ha llevado a plantear su relevante y determinante papel en el fomento de la masculinidad hegemónica que entronca con esos dos efectos negativos señalados antes y que puede ser definida como:

the pattern of practice (i.e., things done, not just a set of role expectations or an identity) that allowed men's dominance over women to continue. Hegemonic masculinity was distinguished from other masculinities, especially subordinated masculinities. Hegemonic masculinity was not assumed to be normal in the statistical sense; only a minority of men might enact it. But it was certainly normative. It embodied the currently most honored way of being a man, it required all other men to position themselves in relation to it, and

it ideologically legitimated the global subordination of women to men. (Connell y Messerschmidt, 2005, p. 832)

Desde esta perspectiva, este trabajo estableció las siguientes preguntas de investigación:

- Si el videojuego es una plataforma digital basada en esquemas patriarcales que configuran la construcción de personajes masculinos bajo la masculinidad hegemónica, ¿cómo proponer su uso como herramienta didáctica pertinente para la enseñanza de las disciplinas escolares sin tener en cuenta esta problemática que subyace y su reflexión crítica en el aula? Gifford (1991; citado en Etxebarria, 1998, p. 178) determinó siete características de los videojuegos para el desarrollo de un aprendizaje efectivo como son: el ejercicio de la fantasía; el acceso a “otros mundos”; la repetición instantánea; el dominio de habilidades; la interacción con otros amigos sin jerarquías; la claridad en la identificación de objetivos; y el aumento de la atención y el autocontrol. Para Gee (2003), el videojuego promueve la motivación, siendo ésta el factor más importante que conduce al aprendizaje; al igual que indican Cuenca, Martín y Estepa (2011), cuando señalan el potencial motivador de los videojuegos como recurso para la materia de Ciencias Sociales; o como corroboran, Vergara y Mezquita (2016) con el uso de juegos serios en bachillerato para motivar al alumnado a la hora de aprender contenidos que fomenten su creatividad. Sin embargo, el uso de videojuegos no solo implica una educación con medios, sino requiere una educación sobre los medios desde una perspectiva de género que promueva una educación crítica e igualitaria.
- La inclusión de la perspectiva de género en las investigaciones sobre videojuegos ha propiciado una reflexión crítica para la detección de los roles y los estereotipos de los personajes masculinos y femeninos. Esto conduce a facilitar el reconocimiento de situaciones machistas en el relato audiovisual y su concienciación. Sin embargo, nos planteamos si era suficiente esta identificación. Actualmente, encontramos guías didácticas sobre videojuegos (CIDE e Instituto de la Mujer, 2004; Bertoméu, 2008) que empiezan a promover personajes femeninos empoderados que se alejan de la objetualización sexual. Pero ¿qué habría que decir sobre revertir la imagen de personajes masculinos que responden a la masculinidad hegemónica? ¿Basta con su identificación? ¿Qué alternativas existen a la masculinidad hegemónica? Si ante la imagen estereotipada de los personajes femeninos en los videojuegos, se visibilizan propuestas de mujeres que rompen esos esquemas; ¿cómo visibilizar otras alternativas a los personajes masculinos que se desmarquen de la masculinidad hegemónica?

Teniendo en cuenta estos interrogantes, planteamos un método didáctico al que hemos denominado Video Games Literacy from Alternative Masculinities (VIGLIAM) cuya finalidad es la deconstrucción de la masculinidad hegemónica visible en los videojuegos y la reflexión sobre cómo podrían presentarse los personajes masculinos

en éstos desde el enfoque de las masculinidades alternativas. De tal modo que los videojuegos puedan concebirse tanto como herramientas didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje; así como espacios transformadores para el desarrollo de un currículum educativo que promueva competencias críticas, sociales y empáticas en el alumnado.

2. Los videojuegos en el contexto del posmachismo

La Modernidad había determinado un ‘contrato fraternal’ (Pateman, 1988) que condujo a la idea de la complementariedad de los sexos que se fue consolidando a través del pensamiento ilustrado con obras dedicadas a la educación. Como ejemplo, Rousseau escribe su ensayo *Emilio o De la Educación* (1762) en el que, en su libro V, se dedica al papel de Sofía o la mujer con respecto a Emilio: “No es conveniente que el hombre esté solo. Emilio es hombre, le hemos prometido una compañera y es necesario dársela. Esta compañera es Sofía [...]. El destino de la mujer es agradar y ser subyugada, se debe hacer agradable al hombre” (pp. 248-249). El hecho de ser un capítulo más en un libro dedicado a la educación del hombre y la asignación de un papel subordinado de la mujer hacia el hombre, evidencia la consolidación del sistema patriarcal definido como “una estructura social en la que los varones ocupan una situación de dominación respecto a las mujeres [...] que se apoyan en el machismo, la misoginia y la homofobia” (Bernárdez, 2015).

El Emilio rousseauiano no es más que una gran narrativa en la que establece como protagonista de la Historia con mayúsculas un varón blanco occidental heterosexual y de alto poder adquisitivo que queda vinculada a la masculinidad hegemónica promovida por la ideología patriarcal, cuyas características son:

sexismo falocrático, heterocentrismo, individualismo, competitividad, activismo dominante, hegemonía, dominio de la esfera pública, minusvaloración de la esfera privada -propia de las mujeres-, permanente obsesión por el éxito, el trabajo, el ejercicio de la fuerza, la fortaleza y la represión de los niveles básicos emocionales y de las actitudes afectivo-relacionales (Zurian, 2011, pp. 36-37)

El cuestionamiento de esa gran narrativa es el planteamiento de la postmodernidad (Lyotard, 1989), cuestionamiento de una única historia, un único sujeto histórico y, por ende, un único modelo de masculinidad; proponiendo valores posmodernos como la tolerancia o el pluralismo, reconociendo la diversidad de nuestro mundo y, por tanto, es el momento de pasar de una única masculinidad al reconocimiento de la pluralidad de las masculinidades.

Sin embargo, pese a las virtudes de la postmodernidad; ésta también puede amparar nuevos relatos que tienen como trasfondo la gran narrativa tradicional machista, dando lugar al surgimiento de lo que se ha denominado ‘posmachismo’ (2009). Según Lorente (2013),

El posmachismo es una de las últimas trampas que la cultura patriarcal ha puesto en práctica. Su objetivo es claro, busca jugar con la normalidad como argumento y hacerlo, paradójicamente, en nombre de la igualdad. Para los posmachistas todo lo que sea corregir la desigualdad, que lógicamente se dirige a atender a las mujeres que sufren sus consecuencias, es presentado como un ejemplo manifiesto de desigualdad por no contemplar dentro de esas medidas a los hombres. Incluso llegan a presentarlas como un ataque contra ellos, puesto que muchas de estas iniciativas buscan modificar privilegios que la cultura les ha concedido, es decir, los privilegios que los hombres se han dado a sí mismos. (p. 69)

El posmachismo consigue, a través de una serie de estrategias, hacer creer que los hombres son víctimas del movimiento feminista que los prejuzga y que, ante ello, deben defenderse, logrando que no emerja su verdadero trasfondo, un discurso machista renovado que se resiste a ceder sus privilegios derivados de la pertinencia a la masculinidad hegemónica. Según Lorente (2013, pp. 68-72), esas estrategias posmachistas son la neutralidad; el cientificismo; el interés común; el beneficio económico de quien defiende la igualdad; el adoctrinamiento; el descrédito y ataque de las personas que se posicionan a favor de la igualdad; el victimismo; la incongruencia; y la utilización y usurpación de los argumentos que se dan para avanzar en igualdad y erradicar la violencia de género.

Por tanto, nuestro trabajo se enmarca dentro de los Estudios de las Masculinidades, concretamente nos hemos basado en los planteamientos de R.W. Connell (2001) sobre cómo las escuelas son agentes en la formación y en la construcción de masculinidades (p. 160). Como plantea la profesora Carabí a Lynne Segal (p. 177), no podemos obviar las reticencias por parte de algunas teóricas feministas sobre prestar atención a estos estudios, que conlleven a restar relevancia al objetivo fundamental de los estudios de género y feministas, como es la caída de una ideología patriarcal que oprime a las mujeres.

Sin embargo, introducir los videojuegos en las escuelas desde el enfoque de las masculinidades alternativas aplicada a los videojuegos, puede ser una oportunidad única para que los alumnos piensen críticamente sobre su propia masculinidad y la influencia de los videojuegos sobre la construcción de dicha identidad. De hecho, un reciente estudio sobre cómo los videojuegos sexistas y violentos disminuyen considerablemente la empatía ante las víctimas de violencia de género (Gabbadini, Riva, Andrighetto, Volpato y Brushman, 2016), confirma que los adolescentes y los jóvenes usan los videojuegos como espacios para explorar su identidad masculina:

media stereotypes construct a stylized view of masculinity and femininity that influences the thoughts, feelings, and behaviors of those who consume these media. In the mediated world, men are expected to control their feelings in order to be less vulnerable and more powerful. Emotions such as fear and empathy are prohibited because “real men” are not supposed to express these feelings [20,18]. However, not all emotions are prohibited. Feelings of anger and rage are encouraged in “real men” because they are associated with high status and power. The portrayal of men in the media as socially powerful and physically violent reinforces assumptions about how

men and boys should act in society, as well as how they should treat women and girls. (Gabbadini, Riva, Andrighetto, Volpato y Brushman, 2016, p. 3)

Ante el avance de los movimientos feministas, los jóvenes empiezan a tomar conciencia sobre el dominio patriarcal, pero al mismo tiempo, no encuentran una identidad que les aleje de la masculinidad hegemónica y todos los mensajes que puedan recibir de los videojuegos seguirán la línea de la ideología patriarcal.

Si la escuela se convierte en un espacio donde confluyan el uso de videojuegos y el enfoque de los estudios de masculinidades, los alumnos encontrarán herramientas necesarias para que, como manifiesta Sanfélix (2011, p. 27), nuestras sociedades se convertirán en sociedades más justas e igualitarias. Si, de lo contrario, no abordamos este tema, los jóvenes podrían optar por una posición posmachista que surge como resistencia ante el avance de la igualdad y del feminismo y la lucha por el derrocamiento del patriarcado.

Las investigaciones sobre la cultura audiovisual y específicamente sobre videojuegos desde una perspectiva de género, fundamentalmente se han centrado en los roles y los estereotipos de las mujeres, e incluso determinando nuevos modelos de mujeres empoderadas que se desmarquen de la dualidad hombre dominante - mujer subordinada al hombre y ofrezcan referentes a las nuevas generaciones de niñas. Pero los propios estudios de género parten de la concepción del género como un constructo cultural que determina el comportamiento y la apariencia física tanto de hombres como mujeres. Así pues, los estereotipos masculinos pueden girar en torno a cuatro factores, a juicio de Brannon y David (1975, citados en Segarra, 2000, pp. 36-37): carencia de rasgos feminoideos; éxito desde el punto de vista económico y el respeto de los demás; fortaleza y seguridad en sí mismo; y agresividad.

Como expone Zurian (2011), es menos conocida la crítica al sistema patriarcal desde el punto de vista masculino, siendo una posibilidad pedagógica, “fomentar una construcción de masculinidades libres, promoviendo el cuestionamiento de las imágenes tradicionales patriarcales de la masculinidad y estimulando la búsqueda de nuevos modelos de masculinidad” (p. 39) que supongan la ruptura del poder masculino sobre las mujeres y sobre los hombres que no encajan con la masculinidad hegemónica como homosexuales, negros, ancianos... (Kimmel, 1997).

3. La alfabetización de los videojuegos desde las masculinidades alternativas: el método VIGLIAM (Video Games Literacy from Alternative Masculinities)

Generalmente, se asocian los videojuegos al desarrollo de la alfabetización digital del alumnado, entendida como “la habilidad de utilizar tecnología digital, herramientas de comunicación o redes para localizar, evaluar, usar y crear información” (UNESCO, 2011, p. 185). Sin embargo, los videojuegos tienen un papel fundamental en la alfabetización mediática definida por la Comisión de las Comunidades Europeas, como “la capacidad de acceder a los medios de comunicación,

comprender y evaluar con sentido crítico diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos, así como de establecer formas de comunicación en diversos contextos” (2007, p. 4). Por su parte, la UNESCO propuso la noción de alfabetización mediática e informacional (media and information literacy), refiriéndose a “las competencias esenciales (conocimiento, destrezas y actitud) que permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos” (p. 185)

Por tanto, los videojuegos no solo interesan desde el enfoque ‘games literacy’, definido como: “1. Having the ability to play games. 2. Having the ability to understand meanings with respect to games. 3. Having the ability to make games” (Zagal, 2011, p. 23); sino también desde la alfabetización mediática, dado la importancia de adquirir pensamiento crítico. Los videojuegos, a diferencia de otros productos mediáticos, comprenden una doble dimensión: “how they create (or make possible) meaning and pleasure, about how users (players) make sense of them and learn about them, and so on” (Buckingham y Burn, 2007, p. 325). Y esta doble dimensión es la que configura el método que proponemos, en relación al reconocimiento de las características de la masculinidad hegemónica en los videojuegos; y proponer, como jugadores, alternativas a dicha masculinidad desde la perspectiva de las masculinidades alternativas. Así pues, el método *Video Games Literacy from Masculinities* (VIGLIAM es su acrónimo) (Tabla 1) propone la alfabetización de los videojuegos desde la perspectiva de las masculinidades. Para ello, nuestro punto de partida son los estudios de masculinidades (Connell, 1987; Kimmel, 1987; Connell, 1995) y sus objetivos:

- Fomentar el pensamiento crítico del alumnado a través del cuestionamiento de los roles y los estereotipos de los personajes masculinos y femeninos que asumen como jugadores y jugadoras de videojuegos desde una perspectiva de género.
- Identificar las representaciones de la masculinidad hegemónica, tanto en los videojuegos como en el currículum escolar, donde se visibiliza la supremacía del varón blanco, occidental, heterosexual, privilegiado y sin discapacidad; quedando como ‘currículum oculto’ (Jackson, 1992), la alteridad a dicho sujeto.
- Proponer alternativas al rol correspondiente a la masculinidad hegemónica, a través del reconocimiento de la pluralidad y diversidad de masculinidades que promueven la igualdad entre mujeres y hombres; dando lugar, al desarrollo de un currículum crítico donde queda visibilidad la otredad masculina.
- Comparar y reflexionar sobre los personajes femeninos y masculinos propiciados por el sistema patriarcal frente a la construcción de nuevos modelos alternativos en los videojuegos.

De modo que el método VIGLIAM no solo se centra en identificar los roles y los estereotipos masculinos desde una perspectiva de género en los videojuegos; sino

desarrollar un proceso pedagógico crítico que nos lleve de la deconstrucción de la masculinidad hegemónica a la construcción de nuevas masculinidades. La UNESCO (2005, p. 5) determina cómo las masculinidades se configuran de formas diferentes según el contexto temporal y geográfico y desde las relaciones de género; así como plantean cómo los hombres deberían comportarse en un entorno determinado. Esta definición sumada a las características de masculinidad hegemónica de Connell (1995), basadas en su complicidad con la subordinación de las mujeres; en que marginaliza al resto de razas; hegemónica, ejerciendo el poder sobre los demás; y que anula la orientación sexual que no concuerde con la heteronormatividad; conformó un método que permitía la identificación de una masculinidad hegemónica que domina desde las categorías género, raza, clase y cuerpo. Asimismo, consideramos pertinente añadir dos categorías más como son el cuerpo y la naturaleza, dando lugar a la reflexión sobre la edad de la masculinidad e invisibilidad de la discapacidad del hombre; y el hombre como dominador del resto de las especies y de la naturaleza, en general. He aquí el primer momento del método, en el que se procede al planteamiento de interrogantes que hagan reflexionar críticamente al alumnado sobre el rol del personaje masculino en el videojuego.

En el segundo momento, se establece un proceso tanto crítico como creativo puesto que el alumnado tendrá que construir el personaje desde las masculinidades alternativas a la masculinidad hegemónica. Así pues, se puede plantear un modelo de masculinidad empática, atendiendo a la igualdad de género; masculinidad glocal que contemple tanto la cultura propia como el resto de culturas, lo local y lo global; masculinidad empoderada, en el sentido de no establecer sociedades basada en la superioridad / inferioridad de unas clases sociales sobre otras; masculinidad diversa que reconozca todo tipo de orientaciones sexuales; masculinidad inclusiva que visibilice todas las edades, diversidades funcionales y aspectos físicos; y por último, masculinidad ecologista que tiene conciencia del respeto hacia los animales y la protección del medio ambiente.

Tabla 1
Video Games Literacy from Masculinities (VIGLIAM).

Método didáctico para la de/construcción de masculinidades en videojuegos			
Categorías	Preguntas para deconstruir masculinidades tradicionales	Categorías	Preguntas para construir nuevas masculinidades
	GÉNERO Masculinidad Cómplice		GÉNERO Masculinidad Empática

<p>¿Cómo es el/la jugador/a?</p> <p>¿Cómo actúa el/la jugador/a cuando interactúa con mujeres?</p> <p>¿Cómo interactúa el/la jugador/a cuando interactúa con hombres?</p> <p>¿El juego fuerza, cuestiona o impide tales interacciones?</p> <p>¿El/la jugador/a interactúa con las mujeres desde una posición de inferioridad, igualdad o superioridad? ¿Por qué?</p> <p>¿El/la jugador/a interactúa con los hombres desde una posición de inferioridad, igualdad o superioridad? ¿Por qué?</p> <p>¿El juego fuerza tales posiciones al interactuar?</p>	<p>¿Cómo puede el/la jugador/a empoderar a las mujeres?</p> <p>¿Cómo puede actuar el/la jugador/a contra la violencia de género ejercida por otros hombres?</p> <p>¿Cómo puede el/la jugador/a animar a otros hombres a empatizar con la situación de las mujeres?</p> <p>¿Cómo puede el/la jugador/a resistir los roles y estereotipos de género?</p>
RAZA Masculinidad Marginadora	RAZA Masculinidad Glocal
<p>¿Cuál es la raza del / de la jugador/a?</p> <p>¿Es el mismo que el personaje que interpreta?</p> <p>¿Cómo actúa el/la jugador/a cuando interactúa con otras razas?</p> <p>¿Cómo actúa el/la jugador/a cuando interactúa con su propia etnia?</p> <p>¿El juego fuerza, cuestiona o impide tales interacciones?</p> <p>¿El/la jugador/a interactúa con otras razas desde una posición de inferioridad, igualdad o superioridad? ¿Por qué?</p> <p>¿El/la jugador/a interactúa con su propia raza desde una posición de inferioridad, igualdad o superioridad? ¿Por qué?</p> <p>¿El juego fuerza tales posiciones al interactuar?</p>	<p>¿Cómo puede el/la jugador/a potenciar a su propia raza o a los marginados por la sociedad?</p> <p>¿Cómo puede actuar el/la jugador/a contra la violencia racista?</p> <p>¿Cómo puede el/la jugador/a hacer que otras razas se identifiquen con aquellos en situación de inferioridad?</p> <p>¿Cómo puede el/la jugador/a resistir a los roles y estereotipos asociados a su raza, o a quienes se encuentran en situación de inferioridad?</p>
CLASE Masculinidad Hegemónica	CLASE Masculinidad Empoderada
<p>¿A qué clase social pertenece el/la jugador/a? ¿Es igual que los personajes que interpreta?</p> <p>¿Cómo actúa el/la jugador/a cuando interactúa con personas de otras clases?</p> <p>¿Cómo actúa el/la jugador/a cuando interactúa con personas de su propia clase?</p> <p>¿El juego fuerza, cuestiona o impide tales interacciones?</p> <p>¿El/la jugador/a interactúa con otras clases desde una posición de inferioridad, igualdad o superioridad? ¿Por qué?</p> <p>¿El/la jugador/a interactúa con personas de su propia clase desde una posición de inferioridad, igualdad o superioridad? ¿Por qué?</p> <p>¿El juego fuerza tales posiciones al interactuar?</p>	<p>¿Cómo puede el/la jugador/a empoderar a su propia clase social, o a aquellos en situación de inferioridad?</p> <p>¿Cómo puede el/la jugador/a luchar contra la pobreza y / o la marginación social?</p> <p>¿Cómo puede el/la jugador/a resistir roles y estereotipos asociados a su propia clase o en situación de inferioridad?</p>

¿Cómo ejerce el poder el/la jugador/a, si lo tiene? Si no lo tiene, ¿cómo lo obtiene?

ORIENTACIÓN SEXUAL Masculinidad Heteronormativa

ORIENTACIÓN SEXUAL Masculinidad Diversa

¿Cuál es la orientación sexual del/la jugador/a?

¿Es el mismo que el personaje que interpreta?

¿Cómo interactúa el/la jugador/a con personas con otras orientaciones sexuales?

¿Cómo interactúa el/la jugador/a con personas de la misma orientación sexual?

¿El juego fuerza, cuestiona o impide tales interacciones?

¿El/la jugador/a interactúa con personas con una orientación sexual diferente desde una posición de inferioridad, igualdad o superioridad?

¿El/la jugador/a interactúa con personas de su misma orientación sexual desde una posición de inferioridad, igualdad o superioridad?

¿El juego fuerza tales posiciones al interactuar?

¿Cómo puede el/la jugador/a potenciar la diversidad sexual?

¿Cómo puede el/la jugador/a luchar contra la discriminación basada en la orientación sexual?

¿Cómo puede contribuir el/la jugador/a al respeto de la diversidad sexual?

¿Cómo puede el/la jugador/a resistir los roles y estereotipos asociados con su propia identidad sexual, o aquellos en una posición de inferioridad?

CUERPO Masculinidad Capacitista y Adultocéntrica

CUERPO Masculinidad Inclusiva

¿El/la jugador/a tiene diversidad funcional? ¿Y el personaje que controla?

¿Qué edad tiene el/la jugador/a? ¿Y el personaje que controla?

¿Cómo se comporta el/la jugador/a cuando interactúa con personas con diversidad funcional?

¿Cómo se comporta el/la jugador/a cuando interactúa con personas sin diversidad funcional?

¿Cómo se comporta el/la jugador/a cuando interactúa con personas mayores que él? ¿Y más jóvenes? ¿Por qué la diferencia, si la hay?

¿El juego fuerza, cuestiona o impide tales interacciones?

¿El/la jugador/a interactúa con personas con diversidad funcional desde una posición de inferioridad, igualdad o superioridad? ¿Por qué?

¿El/la jugador/a interactúa con personas con diversidad funcional desde una posición de inferioridad, igualdad o superioridad? ¿Por qué?

¿El/la jugador/a interactúa con personas mayores que él desde una posición de inferioridad, igualdad o superioridad? ¿Y menores? ¿Por qué?

¿El juego fuerza tales posiciones al interactuar?

¿Qué puede hacer el/la jugador/a para empoderar a las personas con diversidad funcional?

¿Qué puede hacer el/la jugador/a para luchar contra los prejuicios por diversidad funcional?

¿Qué puede hacer el/la jugador/a para luchar contra los prejuicios por edad?

¿Qué puede hacer el/la jugador/a para desafiar los estereotipos y roles asociados con la edad y la diversidad funcional?

NATURALEZA Masculinidad Especista

NATURALEZA Masculinidad Ecológica

¿A qué especie pertenece el personaje? ¿Es humano o animal?

¿Qué puede hacer el/la jugador/a para contribuir a la protección de su medio ambiente?

¿El/la jugador/a acepta la sensibilidad de otros seres vivos?	¿Qué puede hacer el/la jugador/a para respetar la sensibilidad de otros seres vivos?
¿Cuál es la relación del/la jugador/a con la naturaleza?	¿Qué puede hacer el/la jugador/a para resistir la tecnología / naturaleza de la oposición?
¿Qué beneficios extrae el/la jugador/a de la naturaleza?	
¿Cómo contribuye el/la jugador/a la conservación de su medio ambiente?	

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

Frente a un modelo de investigación positivista sobre los videojuegos centrado en conocer la eficacia de los videojuegos en el proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado (Rodríguez-Hoyos y Gomes, 2013), este trabajo propone el uso de los videojuegos desde la perspectiva de los estudios de género, los estudios de masculinidades y los estudios culturales con el objeto de presentar los videojuegos como espacios transformadores para el planteamiento de masculinidades alternativas a la masculinidad hegemónica construida desde un sistema patriarcal que se asienta en términos de dominación-subordinación.

Es necesaria la inclusión de la cultura popular o mediática, en nuestro caso, los videojuegos (serios y/o comerciales), en las aulas para el desarrollo de la alfabetización mediática e informacional del alumnado; pero también el pensar críticamente sobre estos productos mediáticos como espacios donde niños, adolescentes y jóvenes buscan modelos de masculinidad en los que inspirarse o en los que reconocerse. Es aquí donde se observa el papel de los videojuegos como educadores morales (Khoo, 2012). Por tanto, tal y como manifiestan, hay que empezar a “(de)construirse o a desmontar su identidad masculina tradicional, tan fuertemente agarrada a nuestros cuerpos y tratando de construir referentes alternativos al tradicional donde emerjan otras formas posibles de ser hombre que sean más justas y sanas para todas y todos” (Sanfélix y López, 2019, p. 17).

De manera que los videojuegos se convierten en el lugar idóneo para esa deconstrucción y para afrontar el avance del posmachismo que, ante el acceso de las mujeres, tanto como jugadoras como creadoras, a los videojuegos; fortalecen, desde nuevas estrategias - tal y como plantea Lorente (2013) - una masculinidad hegemónica que se niega a desprenderse de su privilegio masculino como dominador. Es así como surge el método didáctico *Video Games Literacy from Alternative Masculinities* (VIGLIAM) que intenta, a través de una serie de interrogantes, pensar crítica y creativamente sobre la identificación de las características de la masculinidad hegemónica en los personajes masculinos de los videojuegos y la propuesta de masculinidades alternativas que propicien una ruptura con la relación dominación-subordinación desde las categorías género, raza, clase, orientación sexual, cuerpo y naturaleza; en definitiva, el empoderamiento de la otredad. Finalizamos con las

palabras de bell hooks (2004), extraídas de su capítulo “Popular Culture: Media Masculinity” dedicado a la importancia de la cultura mediática en la configuración de masculinidades fuera del patriarcado:

Mass media are a powerful vehicle for teaching the art of the possible. Enlightened men must claim it as the space of their public voice and create a progressive popular culture that will teach men how to connect with others, how to communicate, how to love. (p. 134)

Referencias bibliográficas

- Annetta, L. A. (2008). Video Games in Education: Why They Should Be Used and How They Are Being Used. [Los videojuegos en la educación: por qué deben usarse y cómo se usan] *Theory Into Practice*, 47(3), 229-239. doi: <https://doi.org/10.1080/00405840802153940>
- Aranda, D. & Martínez, S. (2014). Ludoliteracy. Media literacy in gaming. [Ludoliteracidad. Alfabetización mediática en los juegos] En D. Aranda, A. Creus. Y J. Sánchez-Navarro (Eds.). *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 47-66). UOC Press.
- Aranda, D., Sánchez-Navarro, J., & Martínez-Martínez, S. (2015). *Ludoliteracy. Informe sobre la alfabetización mediática en el juego digital. Experiencias en Europa*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Bell, H. (2004). *The will to change. Men, masculinity, and love*. [La voluntad de cambiar. Hombres, masculinidad y amor]. Atria.
- Bernárdez Rodal, A. (2018). *Soft Power: heroínas y muñecas en la cultura mediática*. Editorial Fundamentos.
- Bernárdez Rodal, A. (2015). *Mujeres en medio(s). Propuestas para analizar la comunicación masiva con perspectiva de género*. Editorial Fundamentos.
- Bertoméu M. A. (2008). Claves no sexistas para el desarrollo de software. En C. Castaño (Coord.). *La segunda brecha digital* (267-293). Cátedra.
- Buckingham, D. & Burn, A. (2007). Game Literacy in Theory and Practice. [Alfabetización de juegos en teoría y práctica]. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 323-349. <https://aburn2012.files.wordpress.com/2014/04/buckingham-burn-game-literacy.pdf>
- Carabí, À. & Armengol, J. M. (Eds.). (2008). *La masculinidad a debate*. Icaria.
- Carabí, À. & Segarra, M. (2000) (Eds.). *Nuevas masculinidades*. Icaria.

- CIDE e Instituto de la Mujer (2004). *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Instituto de la mujer. <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/GluididactAnalisVideojuegos.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Comunicación de la comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0833&from=ES>
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas* (14), 156-171. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105115268013>
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. [Masculinidad hegemónica: repensar el concepto]. *Gender and Society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Cuenca, J. M., Martín, M. & Estepa, J. (2011). Historia y videojuegos. Una propuesta de trabajo para el aula de 1º de ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 64-73.
- Entertainment Software Association. (2015). *2015 Sales, demographics and usage data. Essential facts about the computer and video game industry*. http://www.theesa.com/wp-content/themes/esa/assets/EF2017_Design_FinalDigital.pdf
- Etxeberria, F. (1998). Videojuegos y educación. *Comunicar*, 10, 171-180. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=10&articulo=10-1998-26>
- Gabbiadini, A., Riva, P., Andrighetto, L. Volpato, C. & Brushman, B. (2016). Acting like a Tough Guy: Violent-Sexist Video Games, Identification with Game Characters, Masculine Beliefs, & Empathy for Female Violence Victims. [Actuar como un tipo duro: videojuegos violentos y sexistas, identificación con los personajes del juego, creencias masculinas y empatía por las víctimas de violencia femenina]. *PLOS ONE*, 11(4), 1-14. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152121>
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave/Macmillan.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila Editores.

- Hoggart, R. (1958/2009). *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life*. [Los usos de la alfabetización: aspectos de la vida de la clase trabajadora]. Penguin Modern Classics.
- Huysen, A. (1986/2006). *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*. Adriana Hidalgo editora.
- Kardan, K. (2006). Computer role-playing games as a vehicle for teaching history, culture, and language. [Los juegos de rol por computadora como vehículo para la enseñanza de la historia, la cultura y el idioma]. *2006 ACM SIGGRAPH symposium on Videogames*. Boston: ACM, pp. 91-93. doi: <https://doi.org/10.1145/1183316.1183328>
- Kimmel, M. S. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés, y J. Olavarría (Ed.). *Masculinidad/es: poder y crisis*. ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres, 49-62. <https://www.caladona.org/grups/uploads/2008/01/homofobia-temor-vergüenza-y-silencio-en-la-identidad-masculina-michael-s-kimmel.pdf>
- Khoo, A. (2012). Video games as moral educators? [¿Videojuegos como educadores morales?]. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 416-429. <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.738638>
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- Lorente Acosta, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos: cómo adaptarse a los tiempos de igualdad*. Destino.
- Lorente Acosta, M. (2013). Posmachismo, violencia de género y derecho. *Themis. Revista Jurídica de Igualdad de Género*, 13. Dossier Diferentes dimensiones de la violencia de género, 66-76.
- Liotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Cátedra.
- Marín, V. & Martín, J. (2014). Can videogames be used to develop the infant stage educational curriculum? [¿Se pueden utilizar los videojuegos para desarrollar el currículo educativo de la etapa infantil?]. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 3(1), 20-25. doi: <https://doi.org/10.7821/naer.3.1.20-25>
- Martínez Verdú, R. (2007). Videojuegos, cultura y jóvenes. *Comunicación e xuventude. Actas do Foro Internacional*, 247-262. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2648903>
- McCall, J. (2011). *Gaming the Past. Using video games to teach secondary history*. [Jugar con el pasado. Usar videojuegos para enseñar historia secundaria]. Routledge.

- McMichael, A. (2007). PC Games and the Teaching of History. [Juegos de PC y enseñanza de la historia]. *The History Teacher*, 40(2), 203-218. doi: <https://doi.org/10.2307/30036988>
- Méndez Martínez, A. (2017). Las mujeres y la creación en la industria de los videojuegos en España: oportunidades y dificultades en espacios masculinizados. *Investigaciones feministas*, 545-560. doi: <https://doi.org/10.5209/INFE.54912>
- Prezsky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. [Nativos digitales, inmigrantes digitales]. *On the Horizon*, 9(5). <https://www.marcprensky.com/writing/Prezsky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prezsky, M. (2008). *Digital Game-Based Learning*. [Aprendizaje basado en juegos digitales]. Paragon House Edition.
- Quesada Bernaus, A. & Tejedor Calvo, S. (2016). Aplicaciones educativas de los videojuegos: El caso de world of Warcraft. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 187-196. doi: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i48.12>
- Quinn, Z. (2017). *Crash Override: How Gamergate (Nearly) Destroyed My Life, and How We Can Win the Fight Against Online Hate*. [Crash Override: cómo Gamergate (casi) destruyó mi vida y cómo podemos ganar la lucha contra el odio en línea]. PublicAffairs.
- Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de marzo de 2009, sobre la protección de los consumidores, en particular de los menores, por lo que se refiere al uso de juegos de vídeo (2008/2173(INI). <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2009-0126+0+DOC+PDF+V0//ES>
- Rodríguez-Hoyos, C. & Gomes, M. J. (2013). Videojuegos y educación: una visión panorámica de las investigaciones desarrolladas a nivel internacional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 479-494. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30030/rev172COL14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rousseau, J. J. (1761 / 2011). *Emilio o De la educación*. Alianza Editorial.
- Sanfélix Albelda, J. (2011). Las nuevas masculinidades. Los hombres frente al cambio en las mujeres. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 7, 1-29.
- Sanfélix Albelda, J. & López Amores, A. (2019). Sobre la necesidad de estudiar la masculinidad(es) en tiempos de incertidumbre. *ASPARKÍA* 35, 13-21. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Asparkia.2019.35.1>

- Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R. & Gee, J. P. (2005). Video Games and the Future of Learning. [Los videojuegos y el futuro del aprendizaje]. *Phi Delta Kappan*, 87(2), 105-111. <https://doi.org/10.1177/003172170508700205>
- Squire, K. D. (2008). Video Games and education: Designing Learning Systems for an Interactive Age. [Videojuegos y educación: diseño de sistemas de aprendizaje para una era interactiva]. *EDUCATIONAL TECHNOLOGY*, 17-26. <https://pdfs.semanticscholar.org/4f11/f96ec67d2f29e511206a80e865e8584fc3.pdf>
- Squire, K. (2011). *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. [Videojuegos y aprendizaje: enseñanza y cultura participativa en la era digital]. *Technology, Education--Connections (the TEC Series)*. Teachers College Press.
- Storey, J. (2012). *Teoría cultural y Cultura Popular*. Octaedro.
- UNESCO. (2005). *Masculinities: Male Roles and Male Involvement in the Promotion of Gender Equality A Resource Packet*. [Masculinidades: roles masculinos y participación masculina en la promoción de la igualdad de género. Paquete de recursos]. Women's Commission for Refugee Women and Children. https://www.unicef.org/emerg/files/male_roles.pdf
- UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículo para profesores*. La Habana: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/2160995.pdf>
- Vergara Rodríguez, D. & Mezquita Mezquita, J. M. (2016). Diseño de juegos serios para reforzar conocimientos: Una experiencia educativa en secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 238-254. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/52101>
- Watson, W. R., Mong, C. J. & Harris, C. A. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. [Un estudio de caso del uso en clase de un videojuego para enseñar historia en la escuela secundaria]. *Computers & Education*, 56(2), 466-474. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.007>
- Williams, R. (1976). "Culture" and "Masses". ["Cultura" y "Masas"]. En R. Guis y O. Zaragoza, *Popular Culture. A Reader* (25-32).
- Zagal, J. P. (2011). *Ludoliteracy. Defining, Understanding, and Supporting. Games Education*. [Ludoliteracidad. Definición, comprensión y apoyo. Educación de juegos]. PA: ETC Press.
- Zurian, F. A. (2011). Héroes, machos o, simplemente, hombres: una mirada a la representación audiovisual de las (nuevas) masculinidades. *Secuencias*, 34, 32-53. <https://revistas.uam.es/secuencias/article/view/6325>

Contribuciones del autor: “Conceptualización, L.T-C.; metodología, L.T-C. y A.M-G.; validación, L.T-C. y A.B-R.; análisis formal, L.T-C., A.M-G. y A.B-R.; investigación, L.T-C. y A.M-G.; recursos, L.T-C.; redacción-borrador original, L.T-C. y A.M-G.; redacción-revisión y edición, L.T.C.; visualización, L.T-C.; supervisión, L.T-C.; administración del proyecto, L.T-C. y A.B-R.; obtención de fondos, L.T-C. y A.B-R.”.

Financiación: Esta investigación está subvencionada por el proyecto I+D FEM2017-83302-C3-3-P (2018-2022), Ministerio de Economía y Competitividad y por el PIE 19-210 (Proyecto de Innovación Educativa, 2017-2019), Universidad de Málaga.

Conflicto de intereses: Las autoras y el autor declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración ética: Las autoras y el autor indican que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Triviño-Cabrera, L., Muñoz-Guerado, A. y Bernárdez-Rodal, A. (2021). El potencial educativo de los videojuegos para la deconstrucción de la masculinidad hegemónica mediante el método VIGLIAM (Video Games Literacy from Alternative Masculinities). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(1), 339-357. DOI: 1030827/profesorado.v25i1.8602