

VIDEOJUEGOS COMO EXPRESIONES CULTURALES EN LAS HUMANIDADES DIGITALES

VIDEO GAMES AS CULTURAL EXPRESSIONS IN DIGITAL HUMANITIES

Artículo de reflexión derivado de investigación

DOI: <https://doi.org/10.21501/23461780.5237>

Recibido: julio 24 de 2025. Aceptado: octubre 31 de 2025. Publicado: febrero 25 de 2026

*Javier Collado Ruano**
*Alicia Gabriela Paredes Benavides***
*Angel Torres Toukourmidis****

Resumen

El presente artículo analiza el impacto pedagógico de los videojuegos educativos *Intiñam* e *Intiñam Trivia* en la formación de competencias tecnopedagógicas de estudiantes universitarios en carreras de educación. Desde un enfoque filosófico transdisciplinar, se emplea una metodología mixta sustentada en el Modelo Teórico Integrado de Gamificación en Ambientes E-Learning (E-MIGA), aplicada

* Ph. D. en Filosofía. Docente de la Universidad Nacional de Educación Azogues-Ecuador. Integrante del grupo Investigación I+D+i TRENDS - Transdisciplinariedad, Educación y Sociedad, Azogues-Ecuador. Correo electrónico: javier.collado@unae.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0003-0063-6642>

** MSc. Universidad Nacional de Educación. Integrante del grupo de Investigación de I+D+i TRENDS - Transdisciplinariedad, Educación y Sociedad, Azogues-Ecuador. Correo electrónico: alicia.paredes@unae.edu.ec, Cuenca-Ecuador. <https://orcid.org/0000-0001-7643-1067>

*** Ph. D. en Comunicación. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana, Grupo de Investigación Gamelab-UPS, Cuenca-Ecuador. Correo electrónico: atorrest@ups.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0002-7727-3985>

a una muestra de 396 estudiantes. El estudio abarca cuatro dimensiones: Cognitiva, social, emotiva y narrativa. Los hallazgos reflejan altos niveles de comprensión conceptual (95 %), compromiso social (97 %) y conexión identitaria con la narrativa del videojuego (95 %), y evidencian la eficacia de estos recursos para articular el currículo nacional con experiencias lúdicas, contextualizadas y significativas. Asimismo, se constata que los videojuegos operan como dispositivos reflexivos, creativos y simbólicos que resignifican el aprendizaje desde la territorialidad, la interculturalidad y el pensamiento complejo. Entre las limitaciones se identifica la concentración institucional de la muestra y el predominio del enfoque cuantitativo. Se recomienda extender la investigación hacia contextos rurales e interculturales e incorporar metodologías cualitativas más significativas. En síntesis, esta investigación demuestra que los videojuegos educativos diseñados con enfoque local, crítico y transdisciplinar constituyen potentes herramientas formativas para la construcción de una ciudadanía digital, crítica y comprometida con su entorno.

Palabras clave

Educación transdisciplinar; Formación docente; Gamificación; Humanidades digitales; Innovación educativa; Pensamiento crítico; Tecnologías del aprendizaje; Videojuegos educativos.

Abstract

This article analyzes the pedagogical impact of the educational video games *Intiñam* and *Intiñam Trivia*, on the technopedagogical training of university students in teacher education programs. Employing a transdisciplinary philosophical approach, the study adopts a mixed-methods design based on the Integrated Theoretical Model of Gamification in E-Learning Environments (E-MIGA), applied to a sample of 396 students. The analysis focuses on four dimensions: cognitive, social, emotional, and narrative. Results indicate high levels of conceptual understanding (95%), social engagement (97%), and identity connection with the game's narrative (95%), confirming the effectiveness of these tools in aligning the national curriculum with playful, contextualized, and meaningful learning experiences. Moreover, the video games act as reflexive, creative, and symbolic devices that reframe education through territoriality, interculturality, and complex thinking. The main limitations of the study include the single-institution sample and the predominance of quantitative data. Future research should extend to rural and intercultural contexts and incorporate deeper qualitative methodologies. In conclusion, the findings demonstrate that educational video games designed with a local, critical, and transdisciplinary perspective are powerful pedagogical resources for cultivating a digital, critical, and socially engaged citizenship.

Keywords

Transdisciplinary education; Teacher education; Gamification; Digital humanities; Educational innovation; Critical thinking; Learning technologies; Educational video games.

Introducción

Actualmente, las humanidades digitales aparecen como un espacio académico transdisciplinar donde convergen epistemologías tradicionales de las humanidades con metodologías disruptivas propias de la era digital y tecnológica. De acuerdo con Berry (2012), esta convergencia genera nuevas formas de producción, gestión y difusión del conocimiento filosófico, artístico, histórico o literario. Para Burdick et al. (2012), las humanidades digitales trascienden la mera instrumentalización tecnológica y plantean preguntas filosóficas fundamentales sobre cómo los medios digitales transforman nuestras concepciones de cultura, educación y sociedad. En el ámbito educativo, Berry y Fagerjord (2017) aducen que las humanidades digitales permiten repensar metodologías pedagógicas lúdicas de innovación educativa mediante el uso de narrativas interactivas, videojuegos y entornos virtuales de aprendizaje, lo que abre nuevas posibilidades para la enseñanza de las ciencias experimentales, sociales y humanas.

Por este motivo, Luhmann y Burghardt (2021) consideran que las humanidades digitales se encuentran en pleno proceso de negociación para encontrar su lugar como disciplina independiente cuya evolución revela una identidad propia marcada por un fuerte enfoque transdisciplinar ligado a la lingüística computacional y ciencias de la información. Para Cosgrave (2019) la esencia transdisciplinar de las humanidades digitales se manifiesta en su capacidad para integrar enfoques distantes, según el autor “los métodos digitales funcionan como puentes epistemológicos que conectan dominios disciplinares tradicionalmente aislados, creando flujos bidireccionales de conocimiento donde las humanidades enriquecen el desarrollo tecnológico tanto como se ven transformadas por él” (p. 27). Este proceso va más allá del abordaje interdisciplinar porque genera ‘espacios metodológicos híbridos’, donde categorías analíticas de las ciencias sociales, las humanidades y la ingeniería informática se recombinan para abordar problemas complejos que ninguna disciplina podría resolver individualmente (Cosgrave, 2019; Torres-Toukoumidis et al., 2019).

En Latinoamérica, el desarrollo de las humanidades digitales se caracteriza por un enfoque crítico que cuestiona las desigualdades en el acceso a la tecnología y por poner de manifiesto la necesidad de adaptar estas herramientas a contextos locales, especialmente rurales (Gutiérrez de la Torre, 2020; Cardozo & Rúa Penagos, 2023). Desde un paradigma crítico, Fiormonte y Sordi (2019) advierten sobre el dominio cultural neocolonial que ejercen las corporaciones tecnológicas Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft (GAFAM) sobre la producción de conocimiento digital, y proponen que las humanidades digitales del Sur fomenten una apropiación crítica de la tecnología para defender la diversidad intercultural y epistémica del Sur Global (Verhelst Hoyos, 2024). Para Han (2017), las corporaciones tecnológicas globales han instaurado un panóptico digital posfoucaultiano donde, a diferencia del modelo carcelario decimonónico, la vigilancia opera mediante la autodisciplina voluntaria: Los usuarios, en aparente ejercicio de libertad, se convierten simultáneamente en custodios y reclusos del sistema al ceder sus datos personales. Sin embargo, no se trata de rechazar la tecnología, sino de formar a la ciudadanía críticamente en ella para dejar de ser usuarios ingenuos y convertirlos en sus dueños: Poner la tecnología al servicio de las comunidades, y no al revés.

En Ecuador, la pandemia de COVID-19 aceleró la adopción de plataformas digitales en las aulas, con avances significativos en la integración de tecnologías educativas (Aguilar et al., 2021). El futuro de las humanidades digitales no está en Silicon Valley, sino en las clases ecuatorianas, donde docentes y estudiantes deben aprender a 'hackear' el sistema con creatividad. Si bien es cierto que persisten desafíos estructurales, como la brecha digital y la falta de formación docente en competencias tecnopedagógicas, las humanidades digitales adquieren especial relevancia porque permiten analizar críticamente iniciativas lúdicas de innovación educativa. Frente al imperialismo cultural que ejerce el monopolio de las GAFAM, que controlan el 80 % del tráfico digital para imponer su visión hegemónica del mundo, las humanidades digitales se convierten en una herramienta de resistencia. En el marco de esta reflexión, la ludicidad trasciende la simple noción de entretenimiento para erigirse como una categoría filosófica profundamente ligada a la construcción de sentido y a la práctica de la libertad (Huizinga, 2007; Caillois, 2001). Desde la mirada de las humanidades digitales, el juego se revela como un territorio fértil para la experimentación

simbólica y cognitiva, como un espacio donde el ser humano puede interactuar críticamente con la realidad a través de simulaciones, elecciones significativas y narrativas que le invitan a participar. Según Morin (1999) se puede afirmar que el juego encarna un acto de pensamiento complejo, un crisol donde se funden la emoción, la ética y el conocimiento, y se da forma a una pedagogía que cultiva tanto la creatividad como la reflexión situada. Es así como lo lúdico se transforma en un dispositivo epistemológico, un traductor capaz de volver las culturas, los saberes y los territorios de Ecuador en una experiencia formativa que nos invita a pensar más allá de las disciplinas.

Particularmente, se ha evidenciado que los videojuegos, en el contexto intercultural, facilitan el desarrollo del conocimiento y la comprensión en las aulas de primaria (D'Antoni, 2016), refuerzan la coexistencia entre sus alumnos (Fuentes & Ríos, 2022) y fortalecen la entidad nacional y la revalorización de las culturas originarias (Barbecho-Benalcázar et al., 2020). Por lo tanto, los videojuegos ofrecen un gran potencial para generar y transformar significados culturales, políticos y sociales debido a su naturaleza performativa y a sus componentes sociales e interactivos (Martínez, 2012).

Bajo esta tesis, esta investigación examina desde una filosofía educativa transdisciplinar cómo los videojuegos con fines educativos operan como instrumentos de resistencia cultural en Ecuador (Dravet et al., 2020). Se explora de qué manera su diseño, que cruza disciplinas y culturas, fortalece la identidad local, rescata conocimientos ancestrales e impulsa nuevas formas de enseñanza desde el campo de las humanidades digitales.

Metodología

El estudio se estructura en torno a un objetivo general que consiste en examinar los modos en que la mediación videolúdica contribuye a la construcción de significados educativos, éticos y epistemológicos. Desde un enfoque filosófico transdisciplinar, se articula el uso de tecnologías digitales con los procesos de aprendizaje situados, contenidos curriculares contextualizados y estructuras narrativas de representación (Aguilar & Collado, 2023). Para alcanzar este

propósito se plantean los siguientes objetivos específicos: 1) describir el funcionamiento de los videojuegos educativos en relación con las dimensiones cognitivas, sociales, narrativas y emocionales del modelo E-MIGA; 2) identificar las correspondencias entre el diseño lúdico de los videojuegos y los contenidos curriculares del sistema educativo ecuatoriano; y 3) analizar las articulaciones entre los elementos simbólicos, tecnológicos y filosófico-educativos presentes en el entorno de formación integral.

El estudio se desarrolla con enfoque metodológico mixto. La elección de este enfoque responde a la necesidad de comprender la experiencia educativa mediada por videojuegos como un fenómeno compuesto por dimensiones mensurables y procesos simbólicos que involucran reflexión y construcción de sentido (Tashakkori & Creswell, 2008). Por una parte, la fase cuantitativa se implementa mediante el análisis de datos sobre la percepción, apropiación conceptual y experiencia de uso de los videojuegos, y se organiza a partir de las cuatro dimensiones del modelo E-MIGA (Torres-Toukoumdis et al., 2017): Narrativa, cognitiva, emotiva y social. Mientras que la fase cualitativa, complementa la indagación mediante el análisis conceptual de las respuestas al centrar la atención en las categorías filosóficas vinculadas con sujeto, naturaleza, territorio, comunidad y tecnología (Gerring, 2017).

El diseño metodológico adoptado en esta investigación se estructura como un estudio de caso con orientación crítico-hermenéutica, su propósito es interpretar la experiencia formativa generada en torno al uso de los videojuegos educativos *Intiñam e Intiñam Trivia* mediante un análisis situado de sus mediaciones simbólicas, tecnológicas y curriculares. Esta orientación metodológica permite comprender el caso como una construcción dinámica atravesada por procesos de sentido, prácticas institucionales y configuraciones narrativas que hacen posible una lectura filosófica del fenómeno educativo (Játem-Laguado et al., 2020).

Específicamente, el enfoque hermenéutico-crítico articula dos operaciones metodológicas: 1) La comprensión de las estructuras de significado presentes en la experiencia videolúdica desde el punto de vista de los actores involucrados y 2) la problematización de los marcos normativos, curriculares

y tecnológicos que condicionan dichas experiencias. Esta doble entrada metodológica se vincula con los principios de la filosofía de la educación, que concibe la formación como un proceso de interpretación de símbolos, apropiación crítica de tecnologías y reflexión situada sobre las condiciones del conocimiento (Terrones-Rodríguez, 2017). El estudio de caso se delimita en función de los videojuegos *Intiñam* e *Intiñam Trivia*, desarrollados en el marco del currículo nacional ecuatoriano (Ministerio de Educación, 2016) e implementados por estudiantes de carreras de formación docente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Así las cosas, desde el punto de vista hermenéutico, el análisis se centra en la reconstrucción del horizonte de significados que los estudiantes atribuyen a la experiencia videolúdica, lo cual implica atender a las dimensiones narrativas, simbólicas y emocionales que emergen durante el juego. Desde la dimensión crítica, se busca identificar las condiciones institucionales, curriculares y culturales que configuran dicha experiencia y que posibilitan o limitan formas de apropiación del conocimiento. El videojuego constituye, entonces, un espacio de intersección entre el diseño pedagógico y los procesos de subjetivación educativa, entendiéndose que la formación docente implica también una relación crítica con los medios, las narrativas y los dispositivos que median el aprendizaje (Sebarroja, 2015).

De allí que los videojuegos *Intiñam* e *Intiñam Trivia* fueron diseñados para integrar contenidos de ciencias naturales, historia, arte, geografía, mitología y problemáticas ambientales locales mediante una estructura lúdico-narrativa basada en la toma de decisiones, la resolución de desafíos y la simulación de escenarios educativos. La narrativa de los juegos propone una progresión basada en el reconocimiento de territorios y contextos culturales ecuatorianos, lo que permite la vinculación entre los saberes disciplinares y las condiciones concretas de los estudiantes (Nuñez & Remesal, 2021). En este sentido, el objeto de estudio se extiende hacia la experiencia formativa que se construye a través de su uso y considerando las relaciones entre contenido curricular, mediación tecnológica y reflexividad pedagógica.

La herramienta principal de recopilación de datos fue una encuesta estructurada, validada mediante juicio de expertos y análisis de confiabilidad interna (índice $\alpha = 0,89$). Esta encuesta fue aplicada a 396 estudiantes entre los meses de septiembre y diciembre de 2024, después de que los participantes interactuaran con los videojuegos bajo supervisión docente. El instrumento incluyó un total de 24 ítems distribuidos en torno a las cuatro dimensiones del modelo E-MIGA (Torres-Toukoumdis et al., 2017), además de un bloque de preguntas que indagaban la valoración filosófica de la experiencia desde una mirada transdisciplinar. Este último componente permitió captar las reflexiones de los estudiantes sobre los vínculos entre ética, naturaleza, tecnología y sociedad, en consonancia con los principios de las humanidades digitales. La escala de medición empleada fue de tipo Likert de cinco niveles, lo que facilitó cuantificar el grado de acuerdo o desacuerdo con diversas afirmaciones relativas a la experiencia lúdico-educativa.

En definitiva, el procedimiento metodológico se sustentó en un proceso filosófico-analítico estructurado en cuatro fases. En primer lugar, la muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico intencional, considera a estudiantes inscritos en programas de formación docente con afinidad hacia el uso de tecnologías educativas. En segundo lugar, la selección de los videojuegos se realizó en función de su diseño curricular transdisciplinar, fundamentado en los lineamientos del Ministerio de Educación del Ecuador, y desarrollados por el equipo de innovación educativa de la UNAE. En tercer lugar, la implementación de los videojuegos se realizó bajo condiciones controladas, acompañadas por docentes en aula y posteriormente con guías para su uso autónomo en el hogar. Por último, en cuarto lugar, el análisis de los datos se efectuó a través de una sistematización cuantitativa de los indicadores del modelo E-MIGA, complementada por una interpretación filosófica que permite relacionar los hallazgos con los principios de la educación crítica y el pensamiento complejo.

Desde una perspectiva filosófica transdisciplinar, estos resultados deben ser comprendidos como evidencia del potencial de las humanidades digitales para resignificar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI. La narrativa lúdica contiene una forma de simbolización que articula saberes, afectos y territorios. En este sentido, el modelo E-MIGA permite medir niveles

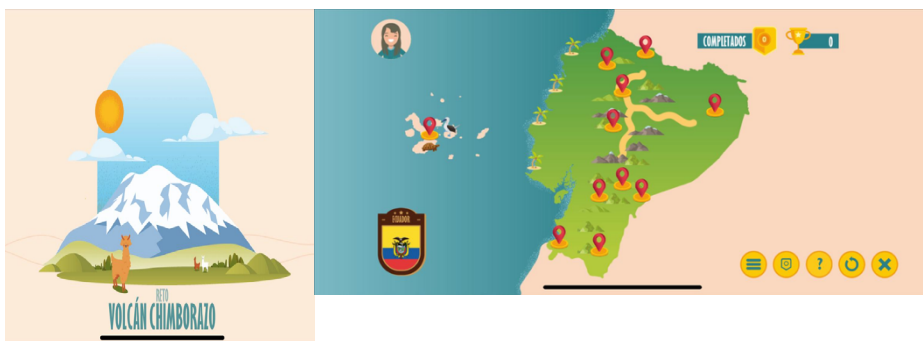
de eficacia, y actúa como dispositivo hermenéutico para leer críticamente las prácticas educativas mediadas por tecnologías. Bajo este enfoque, los videojuegos se constituyen como prácticas filosóficas encarnadas, donde el aprendizaje es la puesta en acto de valores, dilemas éticos y decisiones colectivas frente a problemáticas reales como el cambio climático.

Resultados

Los videojuegos educativos *Intiñam* e *Intiñam trivia* han sido elaborados por un grupo transdisciplinar de expertos del área de innovación educativa y emprendimiento de la UNAE en Ecuador. Estos juegos están enfocados en diversos escenarios, mecánicas de juegos, personajes, sistemas de progresión, interactividad, elementos audiovisuales y recompensas (bonificaciones) que se centran en los elementos que se han planteado en el currículo del Ministerio de Educación, tanto a nivel de básica como de bachillerato, centrado en la transdisciplinariedad de la filosofía educativa que siempre integra geografía, física, biología, artes, historia, mitología y cultura propia del Ecuador.

Figura 1.

Los juegos educativos *Intiñam* e *Intiñam trivia* son representados de la siguiente manera en la aplicación móvil



Nota. Captura de los videojuegos del repositorio digital de UNAE.

Estos videojuegos educativos permiten reforzar las destrezas, habilidades y competencias digitales, el pensamiento crítico y reflexivo, y las capacidades para la resolución de conflictos socio/ambientales de los educandos, ya que facilitan la interacción con los escenarios de la manera en la que varía el cambio climático a nivel global en los diversos contextos locales interculturales. Por lo tanto, en esta fase dos de la indagación, se ha analizado la percepción, que tienen los 396 estudiantes de la UNAE, acerca de los videojuegos mediante la implementación de la escala de Likert de las 5 dimensiones que facilitan el conocimiento de las 4 dimensiones contentivas (narrativa, emotiva, social y cognitiva), relacionado con lo que menciona Torres-Toukoumidis et al. (2017) de los 19 indicadores del modelo E-MIGA (Modelo Teórico Integrado de Gamificación en Ambientes E-Learning) (Ver Tabla 1).

Tabla 1. *Análisis del empleo de videojuegos educativos centrados en las magnitudes cognitivas del modelo E-MIGA*

Magnitud	Indicador	Porcentaje de valoración (promedio)
Cognitiva	Conocimiento adquirido	91 %
	Comprensión de las temáticas	95 %
	Aplicación de conocimientos	82 %
	Análisis de información	83 %
	Síntesis de teorías	79 %
	Evaluación de conocimiento teóricos adquiridos	90 %

Al analizar la dimensión que se centra en el aspecto cognitivo de los juegos *Intiñam e Intiñam Trivia* se reflejan resultados que verifican la eficacia y efectividad de este tipo de herramientas gamificadas dentro del contexto socioeducativo. En este sentido, al analizar el promedio del indicador de comprensión (95 %) y conocimiento (91 %) se visualiza una mejora continua y significativa en la adquisición de las destrezas indispensables, enmarcadas en el currículo ecuatoriano. Esto permite verificar que los videojuegos educativos facilitan la gestión transdisciplinar de conocimientos de forma efectiva y duradera al unificar las dimensiones curriculares artística, mitología, histórica, física, química, biológica y geográfica del país. Además, demuestra que los educandos dominan la información y entienden los conceptos dentro del contexto del cambio climático y los impactos locales. Por otro lado, los indicadores que se centran en el

análisis (83 %) y la aplicación (82 %) sugieren que las áreas de mejoramiento en la potenciación de las competencias analíticas y aquellas relacionadas con la aplicabilidad de las destrezas de aprendizaje se centran en el pensamiento superior. Estos resultados muestran porcentajes positivos, ya que los estudiantes pueden poseer dificultades al aplicar el conocimiento adquirido a las nuevas situaciones o para realizar un análisis crítico de los conflictos socio-ambientales.

En cuanto a los indicadores de la evaluación (90 %) y síntesis (79 %), se evidencia que el área de mejora se centra en los videojuegos que benefician las oportunidades que tienen los educandos para combinar las diversas áreas de conocimiento para crear soluciones innovadoras. Así, los videojuegos potencian la capacidad y competencias de los educandos para diseñar propuestas de valor y crear soluciones para afrontar los desafíos del cambio climático. En consecuencia, los resultados indican que *Intiñam* e *Intiñam Trivia* son de gran efectividad ya que facilitan la integración de los conocimientos curriculares y el desarrollo de aprendizajes vivenciales y significativos con una gamificación que facilita la adquisición de competencias en las humanidades digitales.

Tabla 2. *Análisis del empleo de videojuegos educativos centrados en la magnitud social del modelo E-MIGA*

Magnitud	Indicador	Porcentaje de valoración (promedio)
Social	Interacción con el videojuego	87 %
	Compromiso para resolver los desafíos	97 %
	Colaboración en las tareas a realizar	84 %
	Competición con los demás usuarios del videojuego	93 %

Al realizar el análisis que se centra en la dimensión social (Ver Tabla 2), se identifica que los resultados son favorables en relación a la potenciación del compromiso (97 %) e interacción (87 %) que poseen los estudiantes con respecto a los videojuegos educativos. En suma, se evidencia que los videojuegos permiten potenciar el eficaz intercambio de conocimientos entre los estudiantes, ya que las mecánicas del juego favorecen espacios de intercambio y discusión de diversas ideas acerca de las temáticas que se relacionan al cambio climático y sus impactos a nivel mundial y local. En este

sentido, estos indicadores demuestran que los videojuegos mantienen a los educandos inmersos e involucrados en las actividades y contenidos que se han propuesto. También se refuerzan los conocimientos de forma contextualizada y centrada en el desarrollo de competencias de las humanidades digitales y la educación ambiental.

En los indicadores de competición (93 %) y colaboración (84 %) se evidencia que los videojuegos educativos permiten el trabajo cooperativo, la colaboración y compartición de conocimiento para la resolución de los conflictos denominados socio-ambientales. Así, los videojuegos contribuyen e implementan elementos de la competición que despiertan la motivación en el estudiantado y potencian el desempeño estudiantil. Sin embargo, es necesario mantener un equilibrio entre los elementos de colaboración y competición con la finalidad de desarrollar un aprendizaje significativo e integral en el estudiantado.

Tabla 3. *Análisis del empleo de videojuegos educativos centrados en la magnitud emotiva del modelo E-MIGA*

Magnitud	Indicador	Porcentaje de valoración (promedio)
Emotiva	Diversión del videojuego	96 %
	Satisfacción con los elementos del videojuego	88 %
	Confianza para realizar los retos y/o desafíos	90 %
	Interés dentro del videojuego	83 %
	Creatividad desarrollada dentro del videojuego	91 %

Al analizar la valoración de la dimensión emotiva (Ver Tabla 3), los resultados son significativamente positivos por lo que, en este apartado se potencian las capacidades centradas en las experiencias y emociones entre los estudiantes. Estos indicadores evidencian que la gamificación permite que se creen experiencias motivadoras y lúdicas, a la vez que se practican los contenidos teóricos y curriculares que favorezcan a la disminución de las consecuencias del cambio climático global y del Ecuador. Entonces, la diversión (96 %) y la satisfacción (88 %), con porcentajes altos, muestran que los educandos de magisterio perciben los videojuegos como espacios para generar vivencias y experiencias centradas en el aprendizaje significativo. Mediante la resolución de los desafíos socio-ambientales planteados dentro del videojuego educativo,

se motiva el interés en explorar sus escenarios: Galápagos, costa, sierra y amazonia. Los indicadores de creatividad (91 %), confianza (90 %) e interés (83 %), tiene resultados positivos, pero pueden ser mejorables. Para los estudiantes, este tipo de videojuegos crean una cierta inseguridad al momento de enfrentarse a los problemas socioambientales planteados allí. También, se demuestra que los videojuegos favorecen al desarrollo de formas innovadoras de resolver conflictos complejos y de procesos de pensamiento divergente.

Tabla 4. *Análisis del empleo de videojuegos educativos centrados en la magnitud narrativa del modelo E-MIGA*

Magnitud	Indicador	Porcentaje de valoración (promedio)
Narrativa	Identidad encontrada dentro del juego	95 %
	Inmersión en el juego	87 %
	Curiosidad por los escenarios	89 %
	Autonomía para resolver los desafíos	84 %

En la dimensión narrativa (Ver Tabla 4) se evidencia que esta fue llamativa, significativa e interesante para los estudiantes. Los indicadores de inmersión (87 %) e identidad (95 %) permiten identificar que los videojuegos educativos desarrollan conexiones significativas entre los estudiantes, los personajes y roles en los que ellos asumen dentro del videojuego. Esto se debe a que se identifican con los elementos geográficos, históricos e interculturales que se encuentran dentro del territorio ecuatoriano. En cuanto a los indicadores de la autonomía (84 %) y curiosidad (89 %) son relativamente altos, debido a que el estudiantado se identifica con la narrativa del videojuego y, por ende, se motiva a indagar las demás temáticas planteadas en el mismo. Esto porque se relaciona estrechamente con sus contextos cotidianos y realidades locales. En estos indicadores se muestran que los estudiantes tienen una mayor libertad para la toma de decisiones cuando se encuentran inmersos en los videojuegos. Sin embargo, se deben considerar realizar mejoras con la finalidad de fortalecer la narrativa, las opciones del juego, y los caminos y tareas que debe ir realizando el estudiantado de forma autónoma dentro del videojuego.

Al analizar estos resultados se concluye que la gamificación, entendida como la aplicación de elementos y dinámicas propias del juego en contextos educativos para potenciar la motivación y el compromiso del aprendizaje (Deterding et al., 2011), tiene una aceptación efectiva ya que incorpora una narrativa interesante y contextualizada de las humanidades digitales y permite que el estudiantado fortalezca sus habilidades, competencias y destrezas. Además, permite buscar soluciones creativas y críticas a los desafíos socioambientales del territorio ecuatoriano. En este tipo de indicadores, la curiosidad y la identidad captan la atención de los estudiantes y, a su vez, ellos permanecen comprometidos con el desarrollo de su aprendizaje mediante el conocimiento de la narrativa.

En general, luego de realizar un análisis exhaustivo de las 4 dimensiones enfocadas en el modelo E-MIGA se refleja que los 396 estudiantes universitarios tienen una percepción general positiva y curiosa. Así, se verifica que los dos videojuegos educativos se han validado positivamente, ya que han permitido que se practique una filosofía educativa transdisciplinar de los contenidos teóricos y curriculares dentro de los niveles EGB y BGU. Esta estrategia metodológica de innovación educativa transdisciplinar facilita que la experiencia se enlace a emociones y sea atractiva para los educandos.

Desde una lectura hermenéutica, estos resultados nos invitan a mirar más allá de los números que miden la eficacia pedagógica, para adentrarnos en los procesos de sentido donde los participantes reelaboran su vínculo con el saber. La alta valoración de las dimensiones cognitiva y narrativa manifiestan una auténtica apropiación simbólica de la experiencia, allí los estudiantes reconocen en el videojuego un territorio de encuentro entre el conocimiento científico y el saber cultural. Así, los datos cuantitativos adquieren una profundidad filosófica: Se convierten en testimonios de una formación que cultiva tanto la reflexión como la ética y exhiben que aprender equivale a comprendernos dentro de una trama de significados que compartimos con otros (Gadamer, 1990; Terrones-Rodríguez, 2017).

Por tanto, es importante continuar potenciando el compromiso y la motivación para la resolución de conflictos que afecten a la cotidianidad. Sin embargo, se debe considerar las mejoras en varios elementos inmersivos de los videojuegos como son: Interés, confianza, síntesis y la incorporación de más opciones para que los estudiantes generen ideas propias. En este sentido, *Intiñam* e *Intiñam Trivia* son videojuegos que se centran en el empleo de la gamificación desde una filosofía educativa de innovación transdisciplinar con el fin de potenciar las capacidades y competencias de las humanidades digitales en el contexto educativo ecuatoriano. Enfocados en las mejoras de los aspectos analizados en cada una de las dimensiones, estos videojuegos fortalecen los conocimientos de las ciencias experimentales, sociales, artísticas y humanas desde un enfoque transdisciplinar.

Conclusiones

En un contexto educativo marcado por la necesidad urgente de replantear las metodologías de enseñanza en clave tecnopedagógica, los videojuegos emergen como herramientas privilegiadas para articular conocimiento, emoción, narrativa e identidad. Como señala Latour (2005), estos artefactos digitales no son meros mediadores, sino 'actantes' que redefinen las ecologías del aprender y son capaces de integrar lo cognitivo, lo afectivo y lo político en narrativas interactivas. Por eso los videojuegos *Intiñam* e *Intiñam Trivia* ofrecen una alternativa concreta de humanidades digitales al enfoque tradicional, ya que permiten un aprendizaje lúdico, situado y transdisciplinar en el espacio del aula.

Desde esta mirada, los videojuegos analizados encarnan lo que Morin (1999) denomina como 'pensamiento complejo': Su diseño lúdico disuelve las fronteras entre ciencias experimentales, sociales y saberes humanísticos, entre lógica occidental y cosmovisiones ancestrales. Por otro lado, la simulación de sistemas socioambientales complejos en los videojuegos trasciende la función didáctica para convertirse en espacios de experimentación ontológica, con laboratorios donde estudiantes no solo aprenden sobre el mundo, sino que devienen co-creadores de realidades posibles. Frente al universalismo abs-

tracto de las plataformas educativas globales, estos videojuegos operan como una tecnología digital situada que articula el currículo oficial con epistemologías locales y cuestiona la colonialidad del diseño instruccional hegemónico.

Respecto al primer objetivo específico, se logró describir la operacionalización de los videojuegos *Intiñam* e *Intiñam Trivia* desde las dimensiones estructurantes del modelo E-MIGA. Los datos evidenciaron una valoración destacada en la dimensión cognitiva, con un 95 % de comprensión y un 91 % de conocimiento adquirido, lo que demuestra que el aprendizaje mediado por entornos lúdicos facilita la retención de información y la resignificación en función de contextos concretos. Estas cifras muestran que los estudiantes no reproducen mecánicamente el contenido, sino que lo comprenden de forma situada, articulando saberes científicos y culturales. En el ámbito emotivo, indicadores como diversión (96 %) y creatividad (91 %) reafirman que la motivación es un motor epistémico clave que orienta la experiencia de aprendizaje hacia la acción. La dimensión social alcanzó niveles sobresalientes de compromiso (97 %) e interacción (87 %), lo cual refleja que el videojuego funciona como espacio de encuentro, cooperación y debate. Finalmente, en la dimensión narrativa, la identidad proyectada en el juego (95 %) y la curiosidad (89 %) consolidan el rol simbólico del videojuego como catalizador de procesos de subjetivación pedagógica al permitir a los estudiantes reconocerse en los paisajes, dilemas y personajes presentados.

El segundo objetivo se centró en identificar la relación entre el diseño lúdico de los videojuegos y los contenidos curriculares del sistema educativo ecuatoriano, y evidenciar una integración orgánica y transdisciplinar. *Intiñam* e *Intiñam Trivia* se abordan desde la postdigitalidad del currículo (Bacalja et al., 2024), lo que permite reescribir las humanidades digitales desde un enfoque situado a través de decisiones, desafíos y narrativas interactivas que promueven una vinculación directa entre el saber y el territorio. La estructura gamificada de los contenidos integra disciplinas como física, química, biología, geografía, historia, artes y mitología de forma interrelacionada y supera la fragmentación propia de los enfoques disciplinares clásicos. Así, el currículo se convierte en una experiencia vivencial que interpela al estudiante en tanto sujeto activo. Este hallazgo es crucial, pues demuestra que la gamificación es una estrategia

de diseño curricular que resignifica el saber al anclarlo en el contexto, la emoción y la acción. Esta filosofía educativa de innovación transdisciplinar de los videojuegos le permite devenir en una interfaz pedagógica que traduce los contenidos escolares en preguntas reflexivas críticas, creativas, relevantes, motivadoras y éticamente desafiantes.

El tercer objetivo permitió analizar las articulaciones entre los elementos simbólicos, tecnológicos y filosófico-educativos de la experiencia videolúdica para abrir una lectura crítica del videojuego como espacio de resistencia epistémica y cultural. Los videojuegos aparecen como un territorio de disputa donde se negocian identidades, sentidos y formas de saber. Desde esta visión, los videojuegos analizados en este trabajo son prácticas filosóficas encarnadas, donde *el conocimiento está vivo*. En otras palabras, desde esta perspectiva, inspirada en la fenomenología de Merleau-Ponty (2007) y en los enfoques contemporáneos de la educación vivida (van Manen, 1990), los videojuegos analizados en este estudio se comprenden como prácticas filosóficas corporizadas, en las que el conocimiento emerge de la experiencia perceptiva, emocional y reflexiva del estudiante. Cada interacción dentro del entorno videolúdico representa un acto de comprensión, un proceso donde cuerpo, pensamiento y afecto configuran una forma situada de aprendizaje. En esta línea, la experiencia educativa adquiere vitalidad porque el conocimiento se manifiesta en la acción, en la interpretación y en la transformación del propio horizonte de sentido.

La experiencia del estudiante se configura como una travesía simbólica donde se cruzan narrativas ancestrales, desafíos ambientales, decisiones éticas y saberes científicos. En este cruce, la tecnología deja de ser una mediación instrumental para convertirse en territorio pedagógico de las humanidades digitales. Los estudiantes resuelven desafíos y reflexionan sobre su lugar en el mundo, su relación con el entorno y su capacidad para actuar en él. La narrativa del juego, anclada en contextos ecuatorianos genera inmersión y propicia una reapropiación crítica del territorio, la historia y la cultura.

Pese a los resultados positivos generados, la investigación presenta limitaciones importantes. La muestra se circunscribe a una sola institución de formación docente, lo que restringe la posibilidad de extrapolar los hallazgos

a otros niveles o contextos educativos. Además, el carácter estructurado de la encuesta empleada limita la exploración de dimensiones más profundas y subjetivas de la experiencia videolúdica. Si bien el modelo E-MIGA permite una lectura integrada de las dimensiones cognitivas, emotivas, sociales y narrativas, este no captura por completo las tensiones, resistencias o resignificaciones que se generan en el proceso de interacción. Por otro lado, el análisis no contempla una perspectiva longitudinal que permita evaluar el impacto sostenido de los videojuegos sobre el desarrollo profesional de los futuros docentes o sobre su posterior aplicación en entornos escolares reales.

Ante estas limitaciones, se recomienda ampliar el universo de estudio hacia otras instituciones educativas al incluir aquellas ubicadas en zonas rurales o con poblaciones indígenas, para evaluar la pertinencia intercultural de los videojuegos. Asimismo, futuras investigaciones podrían incorporar nuevas metodologías cualitativas más inmersivas, como entrevistas en profundidad o análisis de interacción durante el juego, que permitan acceder a las microexperiencias, emociones y narrativas personales de los estudiantes. En este sentido, la propuesta de estos videojuegos presenta los principios de las humanidades digitales del Sur y evidencia el uso de la tecnología como herramienta para sentir, pensar y actuar de forma transformadora en el mundo.

En síntesis, esta investigación confirma que los videojuegos educativos diseñados desde una filosofía transdisciplinar, contextualizada y éticamente informada, enriquecen los procesos de aprendizaje y contribuyen a la gestión de una pedagogía tecnopolítica situada. Así, enseñar y jugar se entrelazan como formas de resistencia cultural, construcción de sentido y agencia transformadora. Finalmente, se insta a los responsables de las políticas públicas a considerar estas experiencias como insumos para formular lineamientos que promuevan el desarrollo de videojuegos educativos desde marcos pedagógicos críticos, inclusivos y culturalmente situados, que respondan a las necesidades del Ecuador y no a modelos exportados acríticamente desde el Norte Global.

Contribución de los autores

Javier Collado Ruano lideró las tareas de conceptualización, metodología, análisis formal, investigación, escritura-borrador original, validación y visualización. Alicia Gabriela Paredes Benavides participó en la curación de datos, investigación, validación, redacción, revisión y edición. Ángel Torres Toukoumidis contribuyó en la conceptualización, supervisión, administración de proyectos, recursos, software y redacción, revisión y edición.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con la institución o con alguna asociación de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable del manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y la completitud de las citas y las referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

- Aguilar, F., & Collado, J. (Coord.) (2023). *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Abya Yala.
- Aguilar, F., Estrada, A., & Collado, J. (2021). La educación ecuatoriana y la desigualdad en el acceso al aprendizaje virtual en tiempos de COVID-19. En F. Pesante, L. Álvarez, & A. Torres-Toukoumidis (Coords.), *COVIDA-20. Una coalición educativa para enfrentar la pandemia* (pp. 133-42). Pearson.
- Bacalja, A., Nichols, T. P., Robinson, B., Bhatt, I., Kucharczyk, S., Zomer, C., Nash, B., Dupont, B., De Cock, R., Zaman, B., Bonenfant, M., Grosemans, E., Schamroth Abrams, S., Vallis, C., Koutsogiannis, D., Dishon, G., Reed, J., Byers, T., Magdi Fawzy, R., Hsu, H-P., Lowien, N., Barton, G., Callow, J.,

- Liu Z., ... Schnaider, K. (2024). Postdigital videogames literacies: thinking with, through, and beyond James Gee's learning principles [Alfabetización en videojuegos postdigitales: pensar con, a través y más allá de los principios de aprendizaje de James Gee]. *Postdigital Science and Education*, 6(4), 1103-1142. <https://doi.org/10.1007/s42438-024-00510-3>
- Barbecho-Benalcázar, M. M., Uyaguari-Guamán, J. L., & Torres-Toukoumidis, Á. (2020). Análisis descriptivo del juego como herramienta para aprender sobre el patrimonio cultural: estudio de caso. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300033>
- Berry, D. M. (2012). Introduction: Understanding the Digital Humanities [Introducción: comprender las humanidades digitales]. En D. M. Berry (Ed.), *Understanding Digital Humanities* (pp. 1-20). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230371934_1
- Berry, D. M., & Fagerjord, A. (2017). *Digital Humanities: Knowledge and Critique In A Digital Age* [Humanidades digitales: Conocimiento y crítica en la era digital]. Polity Press.
- Burdick, A., Drucker, J., Lunenfeld, P., Presner, T., & Schnapp, J. (2012). *Digital Humanities* [Humanidades digitales]. MIT Press.
- Caillois, R. (2001). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Cardozo, J. F., & Rúa Penagos, J. A. (2023). Métodos y técnicas empleados en investigaciones teológicas latinoamericanas publicadas entre 2018 y 2020. *Perseitas*, 11, 1-32. <https://doi.org/10.21501/23461780.4440>
- Cosgrave, M. (2019). Digital humanities methods as a gateway to inter and transdisciplinarity [Métodos de Humanidades digitales como puerta de acceso a la inter y transdisciplinariedad]. *Global Intellectual History*, 6(1), 24-33. <https://doi.org/10.1080/23801883.2019.1657639>

- D'Antoni, M. (2016). Interculturalidad: juego y metodologías de aula de primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26067>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification." [De los elementos del diseño de juegos a la ludicidad: definición de «gamificación»]. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dravet, F., Pasquier, F., Collado, J., & De Castro, G. (Coord.). (2020). *Transdisciplinariedad y Educación del Futuro. Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad*. Universidad Católica de Brasilia.
- Fiormonte, D., & Sordi, P. (2019). Humanidades digitais do sul e GAFAM. Para uma geopolítica do conhecimento digital [Humanidades digitales del Sur y GAFAM. Hacia una geopolítica del conocimiento digital]. *Liinc Em Revista*, 15(1), 108-130. <https://doi.org/10.18617/liinc.v15i1.4730>
- Fuentes, A. M., & Ríos, M. A. G. (2022). Incidencia de la interculturalidad y los juegos recreativos tradicionales en la convivencia escolar. *Revista Criterios*, 29(2), 76-88. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.2-art5>
- Gadamer, H.-G. (1990). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Gerring, J. (2017). Qualitative methods [Métodos cualitativos]. *Annual review of political science*, 20(1), 15-36. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-092415-024158>
- Gutiérrez de la Torre, S. E. (2020). Bibliotecas y Humanidades Digitales en América Latina. *Revista de Humanidades Digitales*, 5, 113-131. <https://doi.org/10.5944/rhd.vol.5.2020.27826>
- Han, B. C. (2017). *In the swarm: Digital prospects*. MIT press.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens: El juego y la cultura*. Alianza Editorial.

- Játem-Laguado, M. F., Senior-Naveda, A., & Marín-González, F. (2020). Entre el pragmatismo y la hermenéutica crítica. Una interfaz filosófica-metodológica para el estudio de la pedagogía activa. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (90), 232-244.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory* [Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría actor-red]. Oxford University Press.
- Luhmann, J., & Burghardt, M. (2021). Digital humanities—A discipline in its own right? An analysis of the role and position of digital humanities in the academic landscape [Humanidades digitales —¿Una disciplina en su propio derecho? Un análisis del rol y posición de las humanidades digitales en el paisaje académico]. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 73(2), 148-171. <https://doi.org/10.1002/asi.24533>
- Martínez, E. C. (2012). Del juego simbólico al videojuego: la evolución de los espacios de producción simbólica. *Revista de estudios de juventud*, (98), 61-76.
- Merleau-Ponty, M. (2007). *Phenomenology of perception* [Fenomenología de la percepción] (C. Smith, Trad.). Routledge.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/4gmxuDV>
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite: Repenser la réforme, réformer la pensée* [La cabeza bien puesta: repensar la forma, reformar el pensamiento]. Éditions du Seuil.
- Nuñez, M. M., & Remesal, V. N. (2021). La complejidad ludonarrativa en el videojuego: un doble boomerang. *L'Atalante. Revista de estudios cinematográficos*, (31), 7-32. <https://revistaatalante.com/index.php/atalante/article/view/902>

- Sebarroja, J. C. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2008). Mixed methodology across disciplines [Metodología combinada entre disciplinas]. *Journal of mixed methods research*, 2(1), 3-6. <https://doi.org/10.1177/1558689807309913>
- Terrones-Rodríguez, A. L. (2017). La construcción de la instersubjetividad desde la hermenéutica trascendental. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (22), 175-192. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.07>
- Torres-Toukoumidis, A., Romero, L. M., Pérez, M. A. & Björk, S. (2017). Modelo Teórico Integrado de Gamificación en Ambientes E-Learning (E-MIGA). *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 129-145. <https://doi.org/10.5209/RCED.52117>
- Torres-Toukoumidis, A., Ramírez, M. S., & Romero, L. M. (2019). Valoración y evaluación de los Aprendizajes Basados en Juegos (GBL) en contextos e-learning. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(4), 109-128. <https://doi.org/10.14201/eks2018194109128>
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* [Investigación de la experiencia vivida: Ciencias humanas para una pedagogía sensible de la acción]. State University of New York Press.
- Verhelst Hoyos, S. (2024). Glosas introductorias al estudio del cuerpo presente: capitalismo e historia en clave política. *Perseitas*, 12, 219-245. <https://doi.org/10.21501/23461780.4763>