

El uso de videojuegos en el desarrollo de competencias cívicas y éticas en México: el caso de *This War of Mine*

The role of video games in developing civic and ethical skills in Mexico: the case of This War of Mine

Karla Negrete-Huelga

Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México
karla.negrete@uaq.mx
<https://orcid.org/0000-0003-3483-783X>

Mario Armando Vázquez-Soriano

Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México
mario.vazquez@uaq.mx
<https://orcid.org/0000-0001-8325-2868>

Resumen

El artículo explora las acciones cívicas de estudiantes de educación superior, derivadas de dilemas éticos simulados en el videojuego *This War of Mine*, conforme a la tipología de ciudadanía propuesta por Westheimer y Kahne, para identificar el desarrollo de competencias cívicas y éticas. Se parte de la premisa que el videojuego es una herramienta de socialización del aprendizaje de competencias cívicas y éticas, a partir de la interacción y el pensamiento crítico y creativo. Mediante una metodología mixta, el estudio realiza cuestionarios de autoadscripción a tres niveles de compromiso cívico: ciudadanía personalmente responsable, ciudadanía participativa y ciudadanía orientada a la justicia. Posteriormente, se analiza la experiencia de juego y la toma de decisiones de 24 estudiantes hombres y mujeres de educación superior. Los resultados muestran acciones determinadas para cada uno de los tres tipos de perfiles de ciudadanía, siendo concordantes los perfiles personalmente responsables y participativos, mientras que en los orientados a la justicia se identificaron discrepancias entre sus características y las acciones realizadas. Como conclusión, el videojuego logra desarrollar competencias cívicas y éticas a través de la sensibilización, empatía y conciencia crítica hacia la realidad en situaciones de conflictos.

Palabras clave: Ciudadanía, ética, videojuego, dilemas éticos, educación no formal

Abstract

The article examines the civic actions of higher education students, which are informed by simulated ethical dilemmas presented in the video game *This War of Mine*. It utilizes the citizenship typology proposed by Westheimer and Kahne to identify the development of civic and ethical competencies among students. It starts with the idea that video games can be tools for socializing the learning of civic and ethical competencies through interaction, as well as critical and creative thinking. The study employs a mixed-methods approach to conduct self-assessment questionnaires across three levels of civic engagement: personally responsible citizenship (PR), participatory citizenship (P), and justice-oriented citizenship (JO). Following this, the study analyzes the gaming experiences and decision-making processes of 24 male and female higher education students. The results indicate specific actions corresponding to three citizenship profiles, with the personally responsible and participatory profiles being consistent. However, discrepancies were found between the characteristics and actions of the justice-oriented profiles. In conclusion, the video game effectively develops civic and ethical competencies by fostering awareness, empathy, and critical consciousness about the realities of conflict situations.

Keywords: Citizenship, ethics, videogame, ethical dilemmas, non-formal education

1. Introducción

El uso de videojuegos en la educación ha demostrado ser efectivo para abordar temas complejos de forma inmersiva (Escribano, 2012; Fernández, 2012; Rubio-Méndez, 2012). Ejemplos como *SimCity* en urbanismo, *Portal* en física o *Starcraft* en estrategias bélicas ilustran cómo estos pueden simplificar el aprendizaje, mientras que *Minecraft* y *Age of Empires* desarrollan habilidades de simulación y multitarea (Escobar, 2023; Escribano, 2012; Ortiz-Colón *et al.*, 2018; Sedeño, 2010). Algunos videojuegos también promueven competencias éticas y cívicas. Títulos como *Huin Kuin-Os Caminhos da Jiboia* y *Kisima Innitchuna* incorporan valores culturales, mientras que *Hush* y *Darfur is Dying* fomentan la empatía en contextos de conflicto (Anderson *et al.*, 2010; Paredes-Otero, 2018). Este nuevo género combina el entretenimiento con el desarrollo de competencias ciudadanas y la revalorización cultural. Videojuegos como *Ico* o *The Last of Us* incluso promueven la ética del cuidado.

Si bien no existen resultados concluyentes sobre el vínculo entre videojuegos y el aumento de violencia, sí se han observado efectos negativos, como aislamiento social y problemas de atención (Goldstein, 2011), así como la exclusión y radicalización en lugar del compromiso cívico (Dishon & Kafai, 2019). Sin embargo, otros estudios resaltan sus beneficios en el desarrollo de habilidades como la sociabilidad, pensamiento crítico y manejo emocional (Shaw, 2010; Escribano, 2012; Martín-del-Pozo & Martín, 2015).

En Educación Superior, los videojuegos se utilizan principalmente para desarrollar competencias instrumentales, necesarias en el ámbito profesional. Sin embargo, existe una carencia en su uso para fortalecer competencias interpersonales (Sierra-Daza *et al.*, 2023). Además, se ha demostrado que, independientemente de su diseño, los videojuegos pueden aumentar las competencias ciudadanas (Sampedro-Requena & McCullin, 2015; Oceja & González-Fernández, 2020; Planells-de-la-Maza, 2020; Marengo *et al.*, 2021; Ureña, 2022) y facilitar el aprendizaje sociopolítico mediante la vinculación de hábitos y actitudes con variables psicopolíticas, incentivando experiencias de toma de decisiones y participación cívica (Dishon & Kafai, 2019; Marengo *et al.*, 2021). Además, sus narrativas y ro-

les pueden influir en actitudes sociales y políticas (Peña *et al.*, 2018).

Al reflexionar sobre la pertinencia de la ética en el diseño y consumo de videojuegos, es evidente el impacto en la formación de actitudes y normas culturales, tanto positivas como negativas. Por una parte, la separación entre el ámbito social y cultural puede llevar a una marginalización, conocida como el *othering*, que no fomenta un análisis crítico (Shaw, 2010), generando tanto conductas empáticas, como apáticas (Peña *et al.*, 2018). Por otra parte, se sostiene el potencial para enseñar competencias cívicas y éticas, a partir del autococonocimiento, empoderamiento y comportamientos sociales que llevan a gamificar a la ética, desde una enseñanza que “puede ser directa, aprendiendo sobre el valor en sí, o creando mecánicas que fomenten el comportamiento ético de los usuarios” (Labrador, 2015, p. 59).

El videojuego es un medio para aprender valores éticos y ciudadanos mediante el conocimiento de situaciones y escenarios específicos (Da Silveira, 2016). La relevancia de estos juegos es que muestran que, a pesar de la particularidad de cada cultura, existen valores que son comunes al género humano, como el reconocimiento, la empatía, la inclusión y la pertenencia, los cuales permiten el desarrollo de la persona como miembro de una comunidad. En el caso de *This War of Mine (TWoM)*, un videojuego de supervivencia en contexto de guerra, se presentan dilemas éticos que generan empatía hacia poblaciones en conflicto (Aldegani & Detchans, 2018). A través de sus mecánicas, el juego facilita el análisis de competencias éticas y cívicas al sumergir a los jugadores en situaciones que requieren decisiones éticas, promoviendo la reflexión sobre la acción cívica y moral.

Los videojuegos pueden fomentar en el jugador una jerarquización de valores que estimule comportamientos orientados a la interacción social (Aldegani & Detchans, 2018). Según Bautista (2017), un comportamiento guiado por valores confiere a la ciudadanía un sentido de responsabilidad y deber moral, ya que la ciudadanía implica no solo la capacidad de agencia, sino también el uso de las capacidades cognitivas y motivacionales para tomar decisiones razonables. La ambigüedad moral de las acciones en *TWoM* permite al jugador explorar sus propios límites éticos (Aldegani & Detchans, 2018;

Montenegro, 2018). Además, la profunda conexión emocional con los personajes y los dilemas éticos intensifican la reflexión desde una perspectiva personal, más que meramente lúdica (Montenegro, 2018; Pergerson, 2021).

En este contexto, los videojuegos como *TWoM* representan una herramienta potente para examinar cómo los dilemas éticos y las decisiones dentro de un entorno simulado pueden reflejar y moldear la percepción de los valores cívicos. A través de las situaciones complejas y los desafíos morales que plantea, es posible analizar cómo los jugadores interpretan la ciudadanía. Por ello, el objetivo del estudio es explorar las acciones cívicas de estudiantes de educación superior, derivadas de dilemas éticos simulados en el videojuego *This War of Mine*, conforme a la tipología de ciudadanía propuesta por Westheimer y Kahne (2004), para identificar el desarrollo de competencias cívicas y éticas.

2. Marco teórico

2.1 Los videojuegos como herramientas de aprendizaje cívico y ético

Oceja y González-Fernández (2018) proponen un enfoque para analizar el aprendizaje basado en videojuegos, centrado en la evaluación cognitiva de las actividades realizadas voluntariamente por los jugadores. Su análisis parte de la idea de que la motivación en los videojuegos está influida por los sentimientos de autonomía, competencia y conexión, lo que convierte las experiencias de juego en "vehículos adecuados de aprendizaje" (Oceja & González-Fernández, 2018, p. 59), facilitando la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la motivación intrínseca.

Los videojuegos orientados al cambio social buscan no solo enseñar valores sociales y cívicos, sino también sensibilizar a los usuarios sobre problemas sociales, como violencia de género, derechos humanos, riesgos de internet, inmigración o crisis de refugiados (Paredes-Otero, 2018). Independientemente del tema, los escenarios presentados promueven empatía, sensibilización, involucramiento y reflexión (Paredes-Otero, 2018; López-Gómez & Fernández-Lanza, 2023).

En estos juegos, los personajes y la jugabilidad desempeñan un papel crucial. Los personajes actúan como un puente entre el usuario y el mundo digital, promoviendo la identificación emocional y cognitiva que puede llevar al "efecto proteo" (Yee & Bailenson, 2007), donde aspectos como el género o raza del avatar, y la duración de la interacción, intensifican la adopción de comportamientos alineados con el personaje. Esto facilita experiencias emotivas que fomentan la empatía hacia problemas sociales, especialmente en situaciones adversas que requieren ayuda del jugador a través de la resolución de desafíos o toma de decisiones (Paredes-Otero, 2018).

La jugabilidad, entendida como una extensión de la experiencia del usuario, también es clave en estos juegos. A través de la narrativa, el jugador actúa como testigo de eventos y se ve involucrado activamente en decisiones que moldean la historia, interiorizando valores sociales en el proceso (Ramírez-Rodríguez & Correa-Madrigal, 2021). Esta dinámica convierte la jugabilidad en un factor que promueve la socialización y permite analizar la relación del jugador con los personajes desde perspectivas sociales y educativas (González-Sánchez, 2010; Morales-Mora & San-Cornelio-Esquerdo, 2016).

2.2 Competencias cívicas y éticas en los videojuegos

El uso de videojuegos puede ser un recurso valioso para la enseñanza ética. Si bien las decisiones en el juego ayudan a generar reflexiones sobre las consecuencias y valores, el diseño de los videojuegos será importante para crear experiencias que lleven a considerar las implicaciones morales. De ahí la necesidad de desarrollar cuatro principios de diseño para fomentar el pensamiento ético: los vínculos entre el jugador y el personaje, la retroalimentación de las consecuencias, la variedad de perspectivas desde escenarios y diversos roles, así como los espacios de reflexión (Schrier & Gibson, 2010).

La interacción y comunicación dentro de los entornos de juego también son claves en el desarrollo de competencias éticas y sociales, facilitando la colaboración y el entendimiento mutuo, lo cual es esencial para construir comunidades de juego responsables (Zagalo *et al.*, 2015). En este sentido, los videojuegos pueden convertirse en plataformas

para el diálogo ético, permitiendo a los jugadores explorar narrativas que analicen las consecuencias de sus acciones y promuevan un aprendizaje ético activo (Sicart, 2011).

El aprendizaje ético en videojuegos requiere entender las prácticas de los jugadores, quienes se ven inmersos en dilemas éticos que generan un compromiso emocional importante, factor esencial en la toma de decisiones morales (Greene, 2002). Este compromiso puede derivarse de la agencia del jugador, es decir, la capacidad de tomar acciones deliberadas que desencadenan eventos dentro del juego, lo que refuerza el vínculo emocional y el compromiso moral (Rusch, 2007; Švelch, 2010).

El diseño es aún más eficaz cuando el videojuego plantea dilemas sin soluciones claras o información completa, propiciando la disonancia cognitiva ética, donde los jugadores no reciben suficiente información para resolver conflictos morales y deben interpretar el significado de sus decisiones (Sicart, 2010). Estas experiencias promueven respuestas guiadas por emociones morales, como la culpa o la dignidad, en lugar de principios rígidos y objetivos, lo cual explica que los jugadores puedan experimentar emociones éticas relacionadas con sus acciones en el juego (Montenegro, 2018; Greene, 2002; Rorty, 1993; Montada, 1993; Švelch, 2010).

Para analizar estos elementos, se parte de la premisa que el desarrollo de la capacidad de agencia ciudadana se construye a través de competencias adquiridas (Ochman, 2007), lo que permite a los individuos participar activamente en la vida pública (Urquijo-Angarita, 2011). Por lo tanto, se recupera la tipología de ciudadanía de Westheimer y Kahne (2004), que analizan las competencias cívicas a partir de las prácticas que se manifiestan en el entorno público: ciudadanía personalmente responsable (PR), ciudadanía participativa (P) y ciudadanía orientada a la justicia (OJ).

La ciudadanía personalmente responsable se caracteriza por aquellos individuos que buscan ser buenos ciudadanos a través de sus acciones individuales. Esta forma de participación se entiende como un compromiso con el bienestar de la comunidad, aunque no necesariamente implique un involucramiento activo en ella. Así, se manifiesta un enfoque empático a nivel individual, lo que limita el desarrollo de un sentido de colectividad.

En contraste, los ciudadanos participativos se conectan con la comunidad mediante esfuerzos que reflejan su pertenencia. Siguiendo la perspectiva de Tocqueville, se argumenta que la participación ciudadana debe trascender las preocupaciones individuales para involucrarse de manera activa en la vida comunitaria. Por último, los ciudadanos orientados a la justicia, aunque son el grupo menos común, se centran en la corrección de injusticias sociales. Este tipo de ciudadanía se manifiesta a través de acciones colectivas que abordan problemas sociales y promueven la justicia social, a partir de un mayor compromiso cívico que se manifiesta en un pensamiento crítico, activismo y defensa y continuo aprendizaje sobre los temas de justicia social (Westheimer & Kahne, 2004).

Esta tipología revela un espectro de participación que va desde lo individual hacia lo colectivo, afectando la identidad social y los valores cívicos (Guanipa-Ramírez & Angulo-Girardo, 2020). El sentido de pertenencia, clave para la identidad social, se nutre de experiencias en la familia y la escuela, promoviendo la dignidad y el respeto entre individuos (Guanipa-Ramírez *et al.*, 2019). Esta conexión permite a los ciudadanos identificar y proponer soluciones a problemas sociales, económicos y políticos en diversos niveles (Ayala-Enríquez & Gallego-Salazar, 2019).

Las competencias éticas, esenciales para el ejercicio de la ciudadanía, se relacionan con la capacidad de discernir acciones virtuosas y viciosas (Bautista, 2001). A medida que más individuos se forman en valores éticos, se fortalece la justicia y equidad en la comunidad política (Bautista, 2017). Por tanto, si se considera que uno de los fines de la política es formar ciudadanos virtuosos, el desarrollo de competencias ciudadanas guiadas por virtudes éticas se vuelve un asunto de interés social y político actual, ya que “en la medida en que un mayor número de individuos se forme en valores éticos, una comunidad política podrá ser más justa, equitativa y libre” (Bautista, 2017, pp. 176-177).

De manera similar, la empatía es un elemento clave en el desarrollo de competencias éticas. Puede analizarse desde dos enfoques: uno cognitivo (Deutsch & Madle, 1975) y otro emocional-afectivo (Batson & Coke, 1981; Hoffman, 1987). Desde la perspectiva afectiva, la empatía se entiende como la respuesta hacia la situación de otra persona,

activada por motivaciones tanto altruistas como egoístas, especialmente en contextos de ansiedad o miedo (Batson & Coke, 1981). Así, la empatía implica identificar y comprender las circunstancias del otro, adoptando su perspectiva y atendiendo a su contexto para responder adecuadamente a su situación (Ayala-Enríquez & Gallego-Salazar, 2019).

3. Marco Metodológico

3.1 Selección de videojuego

Para los criterios de selección se consideró un videojuego que cumpliera con características de juegos para el cambio social, para la toma de decisiones frente a dilemas cívicos y éticos. Basado en los principios de diseño de Schrier (2017), se buscó un juego que favoreciera la creación de vínculos entre jugadores y personajes, que ofreciera retroalimentación de las consecuencias, y que presentara una variedad de escenarios, roles y perspectivas. También se consideró que su narrativa incluyera disonancia cognitiva ética, generando situaciones con información insuficiente para la toma de decisiones.

TWoM, publicado en 2014 por el estudio polaco *11 bit studio*, fue seleccionado por cumplir con estas características. No sigue las condiciones de victoria convencionales, su objetivo es establecer una conexión emocional con el jugador, situándose en un contexto similar al sitio de Sarajevo (1992-1996). El jugador controla a un grupo de civiles que lucha por sobrevivir en medio de una guerra, enfrentando la escasez de recursos como alimentos, agua y medicinas. El jugador se ve obligado a tomar decisiones para gestionar los recursos y asegurar la supervivencia, mientras se enfrenta a otros personajes pidiendo ayuda, o escenarios en los que se puede conseguir fácilmente recursos a través del hurto.

La narrativa inicial proporciona poca información, plantea situaciones inciertas en las que no es posible anticipar si colaborar con otros será beneficioso. Las reacciones de los personajes son impredecibles, lo que añade profundidad a la experiencia moral y ética del juego. Cada personaje tiene una narrativa propia, y el juego refleja su estado de ánimo, salud y cansancio en función de

las decisiones del jugador. El jugador observa las reacciones de los personajes, como la simpatía o el deseo de ayudar a otros. Este juego facilita la reflexión sobre dilemas éticos, ya que “las acciones de un personaje también afectan la supervivencia y la moral del resto del grupo” (Kirkpatrick & Schiltz, 2016, p. 1).

3.2 Recolección de datos

Con un enfoque mixto, de diseño secuencial con prioridad cualitativa, el estudio se conformó por dos etapas. En primer lugar, un cuestionario de autoadscripción que concentraba las características de los tipos de ciudadanía propuestos por Westheimer y Kahne (2004), el cual permitió conocer la autopercepción de los participantes y las posibles acciones que podrían tomar durante el videojuego. En la segunda etapa, el videojuego fue puesto a disposición de los participantes mediante dispositivos móviles tipo Tablet, durante dos semanas, estimando una duración de juego entre 20 y 30 horas. Se implementaron bitácoras de experiencia de uso de *TWoM* que permitieron tanto el registro escrito y visual, mediante capturas de pantalla del videojuego, de 10 situaciones y dilemas éticos que tuvieron que enfrentar, así como las reflexiones subjetivas, mediante pensamientos y percepciones sobre las acciones realizadas. Posteriormente, las bitácoras fueron analizadas y codificadas mediante Atlas.ti.

La población con la que se trabajó estuvo conformada por un grupo de 24 estudiantes de educación superior de la ciudad de Querétaro, México, tanto hombres como mujeres, que se ubicaban entre el sexto y noveno semestre de sus estudios profesionales y que en el periodo comprendido de agosto a diciembre de 2016 tomaban cursos curriculares relacionados con educación ética y cívica. Su involucramiento fue parte de las actividades diseñadas con el fin de encontrar formas idóneas de promover en ellos el desarrollo de agencia moral y participación ciudadana.

Basado en la teoría fundamentada, se exploran las experiencias y procesos sociales, para entender cómo los participantes interpretan y actúan en situaciones específicas, identificando temas recurrentes y categorías emergentes. Al considerar la diversidad y complejidad de datos que cada

participante enfrenta en distintos escenarios, esta perspectiva permitió reconocer cómo percibían y asumían sus decisiones éticas desde una perspectiva subjetiva.

4. Resultados

En un grupo de 24 estudiantes de educación superior, los cuestionarios de autoadscripción indicaron una mayor prevalencia de ciudadanos personalmente responsables (PR), con 15 participantes que se identificaron como enfocados en el cumplimiento de sus obligaciones individuales, como el pago de impuestos. Se identificaron 6 estudiantes con ciudadanía participativa (P), caracterizados por una mayor participación en actividades comunitarias, y 3 con ciudadanía orientada a la justicia (OJ), quienes manifestaron realizar acciones en pro de la justicia social. Aunque la muestra no es equitativa en cuanto a la representación de cada tipo de ciudadanía, estos resultados concuerdan con la teoría de Westheimer y Kahne (2004), que sugiere que los ciudadanos orientados a la justicia son los menos comunes, mientras que los personalmente responsables son más frecuentes.

Luego de categorizar el tipo de ciudadanía de los participantes, se analizaron las bitácoras de experiencia, y se revelaron diferentes formas de interpretar la empatía y el sentido de pertenencia en una comunidad conformada por los personajes sobre los que se toman decisiones y que van apareciendo a lo largo del juego. En los ciudadanos personalmente responsables, existía incertidumbre sobre los actos a realizar cuando se presentaban situaciones de ayuda a otros, cuestionando si ayudar a otros les resultaría beneficioso.

Estos jugadores demostraron una empatía enfocada hacia sus personajes, más que hacia la comunidad. El vínculo afectivo se fortalecía cuando los jugadores compartían características con sus personajes, lo que generaba reacciones como preocupación por el bienestar, o tristeza y enojo cuando los personajes morían, en sintonía con el efecto Proteo.

No quería exponer tanto a Katia, tal vez por el hecho de ser mujer (ParticipantePR-19_1).

Me preocupaba mucho el que alguno de mis personajes falleciera, y cuando comenzaron a aparecer personas tocando la puerta y pidiendo ayuda ese miedo aumentó, si decidía ayudarlos mis personajes se irían sin que yo supiera de ellos (ParticipantePR-3_5).

También se observa el sentido de responsabilidad, a través del deber ser, respecto a cumplir un rol dentro en la comunidad (Westheimer & Kahne, 2004). A menudo, se presenta en conjunto la búsqueda de beneficios para los personajes o la satisfacción derivada de evitar conductas negativas. Por otro lado, los participantes expresaron sentimientos de incomodidad e inseguridad al realizar acciones negativas para garantizar la supervivencia.

Después de la ayuda que habíamos recibido no podía negarme a ayudar al hermano de este niño, así que decidí ayudarlo. Lo bueno es que no ocurrió nada y Anton regresó a salvo y sin ninguna herida. No hubo beneficio, pero se sintió bien (ParticipantePR-16_1)

Los niños vinieron a pedirme auxilio, pero esto es una de las cosas que no sé qué pasa conmigo, no quería hacerlo, e iba a decirle que no, hasta que me di cuenta que no podía simplemente decirle que no, era necesario que ayude a las personas lo más que pueda (ParticipantePR-12_5).

En sí existió la decisión de ayudar a una víctima con el propósito del bien general de la comunidad (...) pero no esperaba ese desenlace, pensé que entre la víctima y Katia (personaje) podrían contra el soldado, y así ayudar a alguien y a su vez beneficiarme a mí misma (ParticipantePR-11_2).

Por tanto, los jugadores PR muestran una empatía basada en la conexión emocional con sus personajes e incertidumbre respecto a las decisiones a tomar para obtener beneficios a nivel personal. Buscan cumplir su rol con sentido de responsabilidad hacia la comunidad tratando de hacer las acciones correctas, pero cuestionando si estas serán beneficiosas a nivel personal.

En el caso de los ciudadanos participativos (P), aunque también se identifican acciones orientadas al beneficio personal, la incertidumbre es menos

prevalente en comparación con los ciudadanos PR, y se evidencia un sentido de responsabilidad más acentuado hacia la comunidad. La empatía adquiere un matiz distinto, ya que, ante situaciones que afectan a terceros, se observa una mayor conciencia colectiva. La incertidumbre, sin embargo, se manifiesta en decisiones críticas, como el sacrificio de personajes debido a la escasez de recursos o en situaciones urgentes donde el beneficio personal es crucial para la supervivencia.

Dos niños llegaron a pedir cualquier tipo de remedios/medicinas para su madre que estaba muriendo, ni siquiera lo pensé y le di las medicinas que teníamos (ParticipanteP-2_1).

...Tuvimos varias visitas al refugio, las cuales todas fueron de gran apoyo y pude percibir la humanidad, aún cuando la necesidad puede nublar la conciencia de cualquiera (ParticipanteP-6_1).

Me sentí pésimo al ver que esto sucedió y no me di cuenta, y por eso la niña fue atacada. Ahora veo que hay que voltear a ver a los demás ya que podemos salvar a alguien (ParticipanteP-23_1).

Creo que ayudar a otros siempre puede ser bueno y en estos momentos del juego los personajes estaban relativamente bien, entonces decidí ayudar (ParticipanteP-8_3).

Esto no niega que persistan acciones de beneficio personal, que impliquen conductas éticas negativas, causando daños a terceros. Sin embargo, este tipo de conductas son menos frecuentes en los jugadores P. Algunos incluso no cuestionaron las situaciones en las que se actuaba en contra de un tercero, sino que se enfocaron completamente en la búsqueda de su supervivencia.

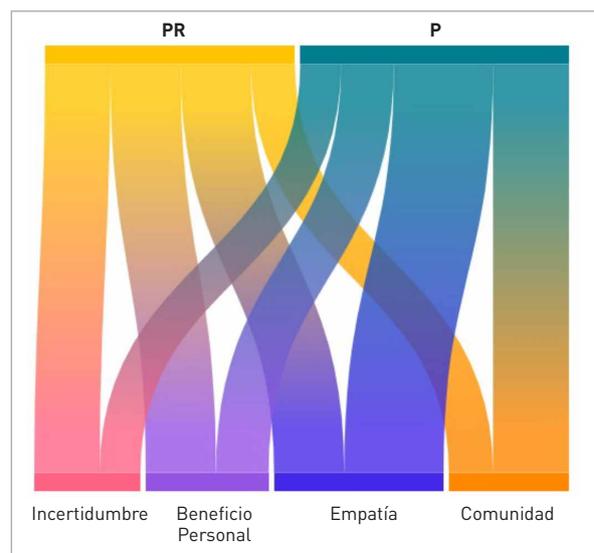
Me rogaron que no lo hiciera, pero les limpié la casa sin pensarlo mucho, no los herí porque no me presentaron ningún obstáculo, pero la verdad lo que encontré me sirvió mucho en los próximos días que siguió el juego. la verdad no me arrepentí, ni sentí culpa jamás (ParticipanteP-14_1).

Para mi punto de vista, si yo estuviera en esta posición yo sí hubiera robado hasta incluso matado para mi supervivencia. En estos momentos solo los más fuertes llegan a salir y los más débiles mueren (ParticipanteP-25_1).

El hospital está lleno de enfermos y muertos. Es fácil robar cosas en este lugar sin ser detenido (ParticipanteP-8_8).

En resumen, los participantes de ciudadanía P muestran mayor empatía que los PR, no sólo hacia sus personajes, sino también hacia otros terceros, lo que manifiesta su sentido de comunidad. Nuevamente se observan conductas de beneficio personal, e incluso con conductas éticas negativas que no mostraban una postura de incertidumbre o arrepentimiento; sin embargo, estas son menores en relación a las acciones que demuestran empatía, y menores que las acciones de los jugadores PR (Figura 1).

Figura 1: Comparativo de resultados de los jugadores personalmente responsables (PR) y participativos (P)



Fuente: Elaboración propia

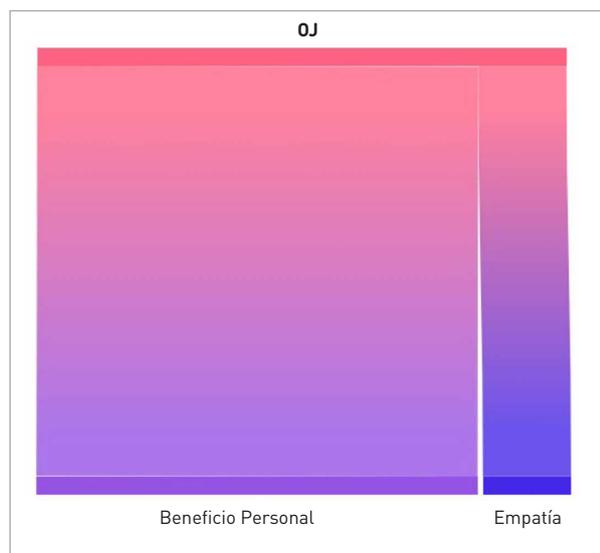
Por su parte, los jugadores de ciudadanía orientada a la justicia (OJ) evidencian comportamientos contrarios a los esperados. Si bien la muestra se conforma por pocos casos, resalta que en este grupo no se realizaron acciones a favor de la comunidad, sino que los actos registrados tuvieron un carácter de beneficio personal y únicamente una acción estuvo relacionada con la empatía (Figura 2).

Decidí robarles porque se me hizo fácil hacerlo en el juego, aparte de que una vida joven puede hacer más cosas con los recursos que unos ancianos en una guerra (ParticipanteOJ-10_1).

En varias ocasiones tuve que matar inocentes por comida o medicinas, o usar mi arma para defenderme sin saber si el otro iba a dispararme también. Sin embargo, el instinto de supervivencia hacía que decidiera realizar acciones que considero inmorales (ParticipanteOJ-13_5).

Estos jugadores realizaron acciones como robo, asesinato, o decidieron no ayudar a otros en búsqueda de supervivencia. Además, reconocieron pocas veces que este tipo de acciones eran inmorales, generando reflexiones sin conciencia ética, dando prioridad a su supervivencia en todas las acciones realizadas o justificando las acciones por estar en una guerra.

Figura 2: Resultados de los jugadores orientados a la justicia (OJ)



Fuente: Elaboración propia

Posterior al registro de acciones, se solicitó a los participantes realizar reflexiones en torno a la experiencia de juego. En general, se observan apreciaciones sobre la guerra, la empatía y la vida cotidiana. Se resalta una respuesta emocional y ética ante las experiencias simuladas en el juego, que reflejan los dilemas y dificultades de la vida real en contextos de guerra y crisis humanitaria. Las reflexiones finales muestran un fomento de la conciencia crítica, la empatía y la ética en temas sociales y éticos.

Día con día ininidad de personas mueren por causas posibles de controlar y erradicar si hu-

biese un buen control y organización de toma de decisiones. Sin embargo, los gobiernos y la sociedad misma sigue apoyando iniciativas pobres para atacar problemáticas -presentes en el videojuego- que definen el día a día de la comunidad mexicana sin necesidad de estar en guerra como lo muestra el videojuego (ParticipantePR-2_4).

Tenemos que ser conscientes de que muchas veces los daños colaterales son los daños principales, ya que la humanidad está destinada a sobrevivir, y el hecho de que nos destruyamos los unos a los otros, es causa suficiente para hacer algo al respecto y buscar involucrarse, aún más cuando existen las redes sociales y otros instrumentos que facilitan la cooperación y la búsqueda de los derechos humanos (ParticipanteP-6_5).

Las reflexiones evidencian situaciones a las que los jugadores no se han enfrentado en su vida cotidiana y que generan una disyuntiva en la supervivencia, lo cual, a su vez, genera una apreciación de la vida real.

Me atrevo a decir que nadie sabe qué se siente eso hasta que lo vive en carne propia, porque nos pueden contar muchas cosas, pero nunca será lo mismo hasta que estamos en la situación personalmente y hacemos lo que nunca imaginamos (ParticipantePR-22_3).

En la vida real no pasa esto muy seguido y las personas siguen lastimando a los demás sin sentir remordimiento (ParticipanteP-23_4).

5. Discusión y conclusiones

TWoM, considerado como un videojuego para el cambio social, muestra la sensibilización de los participantes ante problemáticas de carácter social (Paredes-Otero, 2018). El estudio confirma el potencial de los videojuegos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas, que proponen diversos estudios (Escribano, 2012; Fernández, 2012; Oceja & González-Fernández, 2018; Schrier, 2017; Sicart, 2011; Zagalo *et al.*, 2015). *TWoM* evidencia la revalorización, el aprendizaje social y la concien-

tización de las situaciones de guerra que viven los seres humanos en otros países, promoviendo una empatía crítica y una conciencia social que pueden trasladarse a la vida cotidiana (Peña *et al.*, 2018; Escobar, 2023).

Al analizar los resultados, también se observó la circulación de emociones relacionadas con la ética de sus acciones dentro del juego, como la incertidumbre o la culpa (Montenegro, 2018; Greene, 2002; Rorty, 1993; Montada, 1993, Švelch, 2010), que contribuyen al desarrollo de una conciencia ética activa y reflexiva. La experiencia del usuario en su interacción con la narrativa permite que la jugabilidad se convierta en una herramienta para el análisis social y educativo (González-Sánchez, 2010; Morales-Mora & San-Cornelio-Esquerdo, 2016).

Asimismo, el videojuego aborda la concientización desde la toma de decisiones de los jugadores y sus consecuencias, que conllevan la autorreflexión en torno a las habilidades sociales y la empatía. En este sentido, los hallazgos concuerdan con los estudios previos de Shaw (2010), Escribano (2012), Martín-del-Pozo, Martín (2015) y Schrier (2017), respecto al desarrollo de la sociabilidad y el fomento a la reflexión.

Ahora bien, teniendo en cuenta los tipos de ciudadanía (Westheimer & Kahne, 2004) se observó una conexión positiva entre la autoadscripción del jugador y las acciones dentro del videojuego, debido al efecto emocional provocado por las decisiones tomadas. De esta manera, se reconoció que, en el nivel más básico, el tipo ciudadanía personalmente responsable (PR), las decisiones corresponden a motivaciones egoístas (Batson & Coke, 1981), generando mayor empatía hacia los personajes que hacia los otros miembros de la comunidad. Mientras tanto, los jugadores participativos (P), desarrollaron un mayor número de acciones con motivaciones altruistas (Batson & Coke, 1981), lo que enfatiza sus principios de colectividad y demuestran una sensibilidad con la realidad social, así como la promoción de la cohesión (Ayala-Enríquez & Gallego-Salazar, 2019).

Sin embargo, en los jugadores del tipo ciudadanía orientada a la justicia (OJ), los resultados revelan una discrepancia entre la autopercepción cívica y las acciones realizadas. Aunque se esperaba una

mayor empatía, reflexión crítica y compromiso colectivo, los hallazgos indican una tendencia hacia el individualismo, con decisiones centradas en el beneficio personal, donde las reflexiones de empatía hacia la colectividad estuvieron ausentes. Algunos jugadores bajo esta categoría que realizaron acciones perjudiciales hacia otros, lo hicieron sin cuestionar los motivos de dichas acciones, limitándose a la supervivencia de sus personajes. Además, realizaron otras acciones que implicaron la omisión de ayuda a otros, priorizando la recolección de víveres, sin procurar el cuidado de la salud mental o física de los personajes.

Este comportamiento podría explicarse con la construcción del *othering*, como una visión del videojuego separada a la actividad dentro del videojuego, que impide que los jugadores se vean como agentes críticos (Shaw, 2010), y promuevan conductas apáticas (Peña *et al.*, 2018). Sin embargo, para el caso específico de jugadores del tipo ciudadanía orientada a la justicia, a pesar de la naturaleza cualitativa de la investigación, se considera como limitante la muestra obtenida, por lo que será pertinente su ampliación en futuras investigaciones con el fin de corroborar los hallazgos de este estudio. Otra limitante del estudio refiere a que la narrativa del videojuego no conlleva a la realización de movilizaciones colectivas, en las que podría observarse el perfil OJ, lo que restringe parcialmente su análisis.

Como reflexión final, destacamos que los videojuegos para el desarrollo efectivo de competencias éticas y cívicas no son suficientes por sí mismos para promover una ciudadanía más participativa y con sentido de comunidad. Tomar una elección moral para un personaje ficticio en un videojuego es diferente de hacer una elección moral para uno mismo en el mundo real, porque en el primer caso se trata de una experiencia mediada. Si bien los videojuegos pueden ayudar a que el jugador conozca y se sitúe en otros contextos sociopolíticos que detonan la reflexión sobre las causas de determinados problemas sociales y la razón que mueve sus actos personales, se requiere que su implementación vaya acompañada con la realización de acciones cívicas que incidan efectivamente en la realidad social inmediata del jugador, así como un diagnóstico previo de sus competencias.

Referencias

- Aldegani, E., & Detchans, G. (2018). La construcción de la comunidad y la toma de decisiones morales en entornos digitales. El caso del videojuego *This War of Mine*. *Quaderns de Cine*, 13, 23-36. <https://doi.org/10.14198/qdcine.2018.13.03>
- Anderson, E., McLoughlin, L., Liarokapis, F., Peters, C., Petridis, P., & De Freitas, S. (2010). Developing serious games for cultural heritage: a state-of-the-art review. *Virtual Reality*, 14, 255-275. <https://doi.org/10.1007/s10055-010-0177-3>
- Ayala-Enríquez, P., & Gallego-Salazar, D. (2019). Propuesta educativa para la formación ética y ciudadana en el nuevo modelo educativo del Tecnológico de Monterrey. En E. González-Esteban, J.C. Siurana, J.L. López-González & M. García-Granero (Eds.), *Ética y democracia: desde la razón cordial* (pp. 139-147). Comares. <https://bit.ly/3vbr8jc>
- Batson, C., & Coke, J. (1981). Empathy: a source of altruistic motivation for helping? In P. Rushton & R.M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: social, personality and developmental perspectives*. LEA. <https://bit.ly/3RR6imO>
- Bautista, O. (2001). *La ética en los servidores públicos*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/41AuLQs>
- Bautista, O. (2017). *Fundamentos de la ética en el servicio público*. Instituto Nacional de Administración Pública. <https://bit.ly/3RSLDP8>
- Da Silveira, G. (2016). *Jogos Digitais como Ferramenta Cultural: Uma proposta interdisciplinar* [Conferencia]. XV Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, São Paulo, Brasil. <https://bit.ly/3TzLKQS>
- Deutsch, F., & Madle, R. (1975). Empathy: Historic and Current Conceptualizations, Measurement, and a Cognitive Theoretical Perspective. *Human Development*, 18(4), 267-287. <https://bit.ly/3NFUWjc>
- Escobar, M. R. (2023). *Aprendizaje mediado por videojuegos: La potencialidad de Portal para el estudio del movimiento del plano*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. <https://bit.ly/3Z2CKpG>
- Escribano, F. (2012). Jóvenes y videojuegos, Estado del arte. *Revista de Estudios de Juventud*, 98, 9-22. <http://bit.ly/3v7fgDn>
- Fernández, C. (2012). Los juegos de aventuras gráficas y conversacionales como base para el aprendizaje. *Revista de Estudios de Juventud*, 98, 101-117. <https://bit.ly/3GSCyPY>
- Goldstein, J. (2005). Violent video games. En J. Raessens & J. Goldstein, *Handbook of computer game studies*. (pp. 341-358). MIT Press. <https://bit.ly/3UlfKdm>
- González-Sánchez, J. (2010). *Jugabilidad. Caracterización de la experiencia del jugador en Videojuegos* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://bit.ly/41AoYuc>
- Greene, J. D. (2002). *The Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Truth About Morality and What to Do About It*. [Tesis doctoral, Princeton University]. <https://bit.ly/4hCnaIV>
- Guanipa-Ramírez, L., Albites-Sanabria, J., Aldana-Zavala, J., & Colina-Ysea, F. (2019). Educación para la ciudadanía y la democracia: El equilibrio del poder. *Iustitia Socialis*, 4(6), 71-89. <http://dx.doi.org/10.35381/racj.v4i6.290>
- Guanipa-Ramírez, L., & Angulo-Girardo, M. (2020). La identidad social en la educación: hacia una participación ciudadana. *Desde el Sur*, 12(1), 155-166. <http://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0010>
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-80). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5782.003.0038>
- Kirkpatrick, J., & Schiltz, S. (7 de febrero de 2016). Review - This War of Mine. *E-International Relations*. <https://bit.ly/4et0JmB>
- Labrador, E. (2015). Jugar con un propósito. En R.S. Contreras (Coord.). *Repensemos el juego* (pp. 55-60). Institut de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/3TDOqld>
- López-Gómez, S., & Fernández-Lanza, S. (2023). Un estudio empírico sobre juegos serios para el cambio social. *REIDOCREA*, 12(10), 117-125. <https://doi.org/10.30827/digibug.81002>

- Marengo, L., Imhoff, D., Godoy, J.C., Cena, M. & Ferreira, P. (2021). Videojuegos y socialización política, evaluación del potencial de los videojuegos para promover aprendizajes sociopolíticos. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 130, 151-168. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi130.4896>
- Martín-del-Pozo, M., & Martín-López, J. L. (2015). Propuesta didáctica en torno a Habilidades para la Vida y videojuegos: Los Sims 2, Comunicación Efectiva y aprendizaje colaborativo. *Press Button. Revista de videojuegos*, 1, 90-126. <https://bit.ly/3GVH9B3>
- Montada, L. (1993). Understanding oughts by assessing moral reasoning or moral emotions. En G. Noam & T. Wren (Eds.), *The Moral Self* (pp. 292-310). MIT Press. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.10235>
- Montenegro, J. (14 de febrero de 2018). *This War of Mine*: El conflicto entre el jugador y el individuo. *Start. Videojuegos en perspectiva*. <https://bit.ly/3Z3Le05>
- Morales-Mora, J., & San-Cornelio-Esquerdo, G. (2016). La jugabilidad educativa en los serious games. Pautas para el diseño de videojuegos con un propósito educativo y de cambio social. *Paperback*, 10. <https://bit.ly/3NGRnJc>
- Oceja, J. & González-Fernández, N. (2018). Videojuegos y aprendizaje. ¿Por qué la gamificación y los juegos educativos no son suficientes? En A. Torres-Toukoumidis & L. Romero-Rodríguez (Eds.), *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación* (pp. 55-70). Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/3H1Ep52>
- Oceja, J., & González-Fernández, N. (2020). Estudiantes universitarios y videojuegos: Cultura del medio percibida, uso y preferencias en función del género. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(66), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4181>
- Ochman, M. (2007). Alternativas teóricas de la participación ciudadana en las decisiones públicas. En F. Mariñez-Navarro (Comp.), *Ciudadanos, decisiones públicas y calidad de la democracia* (pp. 75-103). Limusa-EGAP. <https://bit.ly/3twd9Zv>
- Ortiz-Colón, A., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión [Gamification in education: an overview on the state of the art]. *Educação E Pesquisa*, 44, e173773. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Paredes-Otero, G. (2018). Los serious games como herramientas educo-informativas para el diseño de la conciencia social. En A. Torres-Toukoumidis & L. M. Romero-Rodríguez (Eds.), *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación* (pp. 303-327). Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/3H1Ep52>
- Peña, J., Hernández, J. F., Khan, S., & Cano, A. P. (2018). Game perspective-taking effects on players' behavioral intention, attitudes, subjective norms, and self-efficacy to help immigrants: *The case of Papers, Please*. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(11), 687-693. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0030>
- Pergerson, C. (2021). How This War of Mine Creates Empathy for Virtual Characters. *ART 108: Introduction to Games Studies*. San Jose State University. <https://bit.ly/303MsSw>
- Planells-de-la-Maza, A. J. (2020). Los videojuegos como mundos ludoficcionales críticos: el caso de la crisis política española en el ocio digital móvil (2008-2015). *Comunicación y Sociedad*, e7365. <https://doi.org/10.32870/cys.v2020.7365>
- Ramírez-Rodríguez, Y., & Correa-Madrigal, O. (2021). Análisis Sistemático de la Jugabilidad en el Proceso de Desarrollo de Videojuegos. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 15, 286-305. <https://bit.ly/41AsUes>
- Rorty, E. (1993). What it takes to be good. En G. Noam & T. Wren (Eds.), *The Moral Self* (pp. 28-55). MIT Press. <https://bit.ly/3CkOsDn>
- Rubio-Méndez, M. (2012). Retos y posibilidades de la introducción de los videojuegos en el aula. *Revista de Estudios de Juventud*, 98, 118-134. <https://bit.ly/48bdAay>
- Rusch, D. (2007). Case study: Emotional Design of the Videogame "Silent Hill - Restless Dreams". Trabajo presentado en *MIT5 Conference*. <https://bit.ly/3CqPAW7>
- Sampedro-Requena, B., & McCullin, K. (2015). Videojuegos para la inclusión educativa. *Digital Education Review*, (27), 122-137. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.122-137>
- Schrier, K. & Gibson, D. (Eds.) (2010). *Ethics and Game Design: Teaching Values through Play* (pp. 1-15). Information Science Reference IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-845-6>

- Schrier, K. (2017). Designing role-playing video games for ethical thinking. *Educational Technology Research and Development*, 65(4), 831-868. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9489-7>
- Sedeño, A. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación [Videogames as cultural devices: development of spatial skills and application in learning]. *Comunicar*, 34, 183-189. <https://doi.org/10.3916/c34-2010-03-18>
- Shaw, A. (2010). What is Video Game Culture? Cultural studies and game studies. *Games and Culture*, 5(4), 403-424. <https://doi.org/10.1177/1555412009360414>
- Sicart, M. (2010). Values between Systems: Designing Ethical Gameplay. En K. Schrier & D. Gibson (Eds.), *Ethics and Game Design: Teaching Values through Play* (pp. 1-15). Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-845-6.ch001>
- Sicart, M. (2011). Beyond choices: The design of ethical gameplay. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 1(3), 1-13. <https://doi.org/10.4018/jgcms.2009070101>
- Sierra-Daza, M., Martín-del-Pozo M., & Fernández-Sánchez, M. R. (2023). Videojuegos para el desarrollo de competencias en Educación Superior. *Revista Fuentes*, 25(2), 228-241. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22687>
- Švelch, J. (2010). The Good, The Bad, and The Player: The Challenges to Moral Engagement in Single-Player Avatar-Based Video Games. En K. Schrier & D. Gibson (Eds.), *Ethics and Game Design: Teaching Values through Play* (pp. 52-63). Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-845-6.ch004>
- Ureña, O. (2022). Transitar por la ciudad de los Santos. Uso del videojuego Grand Theft Auto V (Rockstar Games, 2013) como posible recurso didáctico para la enseñanza de la seguridad vial en el contexto costarricense. *Perspectivas*, (25), 1-13. <https://doi.org/10.15359/rp.25.6>
- Urquijo-Angarita, M.J. (2011). El ciudadano como agente. En P. Ayala & S. Leetoy (Coords.), *Repensar la ciudadanía. Los desafíos de un nuevo pacto global* (pp. 121-150). Tecnológico de Monterrey. <https://bit.ly/3GV6omW>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of Citizen? The politics of educating for democracy. *Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Yee, N., & Bailenson, J. N. (2007). The Proteus Effect: The effect of transformed self-representation on behavior. *Human Communication Research*, 33(3), 271-290. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2007.00299.x>
- Zagalo, N., Sicart, M., & Ferreira, E. (2015). Communication in Videogames: Editorial Note. *Comunicação e sociedade* (Braga.), 27, 13-16. [https://doi.org/10.17231/comsoc.27\(2015\).2087](https://doi.org/10.17231/comsoc.27(2015).2087)

Sobre los autores:

Mario Armando Vázquez Soriano es doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Querétaro y profesor investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Karla Negrete Huelga es doctora en Investigación de la Comunicación por la Universidad Anáhuac México. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro, miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (nivel 1) y del Cuerpo Académico Política y Sociedad.

¿Cómo citar?

Negrete-Huelga, K., & Vázquez-Soriano, M. A. (2024). El uso de videojuegos en el desarrollo de competencias cívicas y éticas en México: el caso de *This War of Mine*. *Comunicación y Medios*, 33(50), 86-97. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2024.75762>