



# VIDEOJUEGOS Y SOCIEDAD DIGITAL:

NUEVAS REALIDADES  
DE ESTUDIO PARA  
LA PERCEPCIÓN DEL  
PASADO HISTÓRICO

César San Nicolás Romera  
Miguel Ángel Nicolás Ojeda  
(comps.)



Proyecto de investigación I+D+I:  
Historia y videojuegos: el impacto  
de los nuevos medios de ocio  
sobre el conocimiento del pasado  
medieval (HAR2011-25548)





**César San Nicolás Romera  
Miguel Ángel Nicolás Ojeda  
(comps.)**

# **Videojuegos y sociedad digital: nuevas realidades de estudio para la percepción del pasado histórico**

**Colección Historia y Videojuegos nº 1**



Videojuegos y sociedad digital : nuevas realidades de estudio para la percepción del pasado histórico / Juan Francisco Jiménez Alcázar ... [et al.]; compilado por César San Nicolás Romera ; Miguel Ángel Nicolás Ojeda. - 1ª ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN: 978-987-544-670-0

1. Diseño de Videojuegos. 2. Educación no Formal . 3. Nuevas Tecnologías. I. Jiménez Alcázar, Juan Francisco II. San Nicolás Romera, César, comp. III. Nicolás Ojeda, Miguel Ángel, comp.

CDD 794.8

Primera edición, 2015

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multa, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujesen, plagien, distribuyan o comuniquen públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.



Proyecto de investigación I+D+I: Historia y videojuegos: el impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento del pasado medieval (HAR2011-25548). Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

Colabora Proyecto de Extensión: “Play & Level Up: la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento histórico en el aula a través de los videojuegos”, Fac. Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Colección Historia y Videojuegos, 1

Edición a cargo de la Universidad Nacional de Mar del Plata

© Los autores

I.S.B.N.: 978-987-544-670-0

Diseño e impresión: Compobell, S.L.

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (U.E.)*

## ÍNDICE

Presentación .....	7
<i>César San Nicolás Romera y Miguel Ángel Nicolás Ojeda</i>	
Entre la huida y el seguimiento. Monstruos como modelos iconográficos de la Edad Media a través de los videojuegos .....	11
<i>Juan Francisco Jiménez Alcázar y Gerardo Rodríguez</i>	
¿Para qué sirven las encuestas? Análisis de caso.....	41
<i>Andrés Pereira Barreto y Victoria Orellana Psijas</i>	
La mediación lúdica-digital: una nueva forma de reducir la brecha educativa	53
<i>Gabriel Detchans y Victoria Orellana Psijas</i>	
La protección de la juventud y la infancia en el ámbito de los videojuegos: contenidos, edades y publicidad .....	81
<i>Esther Martínez Pastor</i>	
¡¡Luces, cámara, play!! El videojuego como medio de comunicación audiovisual” .....	93
<i>Gabriel Detchans y Samuel Di Marco</i>	
Las narrativas publicitarias participativas de los videojuegos inspirados en el pasado histórico medieval: propuesta metodológica para su estudio en entornos comunicativos online.....	111
<i>César San Nicolás Romera, Miguel Ángel Nicolás Ojeda y Josefa Ros Velasco</i>	
Videojuego e historia: el resurgir del héroe .....	129
<i>María Ángeles Martínez García y Antonio Gómez Aguilar</i>	



## PRESENTACIÓN

Si algo define el fenómeno del videojuego en la actualidad quizás sea su capacidad de haberse convertido en una forma cotidiana de conocimiento. Lo que en su origen aparecía como una forma de entretenimiento radicada en la dimensión lúdica de cada uno de nosotros como intervinientes reales o potenciales, se ha transformado, dentro del contexto sociocultural contemporáneo, en un artefacto generador de contenidos y capaz de desplazar, desde un punto de vista historiográfico, el propio discurso científico del conocimiento del pasado y sus acontecimientos definidores.

Para poder convertirse en un fenómeno con una dimensión comercial, cultural, antropológica y, al cabo, comunicativa, el videojuego recurre a los códigos y los procedimientos de conceptualización, creación, difusión, promoción y exaltación propios de los discursos persuasivos sociales. El uso de elementos del audiovisual codifica el videojuego como una propuesta expresiva que necesita dotarse de unos argumentos sólidos, de unos mecanismos narrativos seductores y finalmente de una gestión eficaz de toda la información tangible sobre la que basa su propuesta de entretenimiento. Y es precisamente esa información de base la que sirve para dar sentido a un tipo de videojuego que se nos presenta como un modelo concreto de forma de transmitir la realidad de forma simulada que genera una idea específica del pasado histórico en sus usuarios. Una idea del pasado que, bien radica en la fidelidad, bien en la interpretación narrativa de dicho pasado. Sea cual sea el género que profesen dichos videojuegos inspirados en el conocimiento del pasado, todos ellos convergen en el carácter atrayente del videojuego como canal comunicativo que inaugura una nueva pedagogía del conocimiento de los hechos y acontecimientos acaecidos, sustituyendo así el tradicional papel que había jugado hasta ahora la literatura o el cine.

El estudio del pasado histórico medieval es el eje vertebrador de esta obra colectiva configurada por siete capítulos, donde trece autores analizan el fenómeno del videojuego desde las disposiciones de múltiples disciplinas científicas. Las interpretaciones sociológica, antropológica, comunicativa, legislativa, publicitaria e histórica, desde las que se plantean los trabajos, permiten analizar el videojuego desde una doble óptica cultural. Por un lado, reconoce la interpretación de los modos y formas de representación de la cultura y del pasado histórico en las narrativas audiovisuales. Por otro, analiza algunas de las particularidades que definen la cultura propia del videojuego y su poliédrica composición: lúdica, educativa, comunicativa, mediática, comercial, tecnológica e interactiva. Ante esta complejidad, esta obra ofrece distintas propuestas metodológicas desde las que abordar la investigación del videojuego. Distintos interrogantes muestran el interés particular de cada capítulo y constituyen un trabajo final que aborda el estudio del videojuego y la historia medieval desde lo general a lo particular. Entre otros intereses, los autores se cuestionan por los modos de proceder y estudiar cómo el videojuego media entre jugadores y entre éstos y las propias narrativas del juego, fomentando así la interactividad entre todos los actores. La dimensión comunicativa y comercial del estudio ofrece una comprensión del videojuego como un medio audiovisual que exige, en primer lugar, conocer y reflexionar sobre las leyes que interceden en la protección de los jugadores, especialmente la juventud y la infancia, frente a los contenidos de los juegos y la publicidad referida al medio según sus temáticas y modalidades de juego. Finalmente, el videojuego, la historia y la Edad Media, se presentan como la especificidad del estudio de este trabajo. El reconocimiento del rol activo de los jugadores en las propuestas lúdicas del videojuego son la base de los planteamientos metodológicos propuestos para analizar cómo las semánticas de los videojuegos medievales escapan de las narrativas planteadas en las distintas plataformas de juego y son modificadas y extendidas por los jugadores más allá de su escenario natural. Los jugadores encuentran en internet el medio perfecto en el que propagar sus propias propuestas narrativas en diferentes formatos: vídeos, gráficas, textos, fotografía, etc. A la vez, los jugadores, convertidos en fans, participan en el desarrollo de estrategias de promoción *transmedia* encaminadas, tanto a favorecer la participación en la promoción publicitaria de los videojuegos como a fomentar la interactividad, entre jugadores, a través de plataformas tecnológicas propuestas por la industria. En este escenario, lúdico, educativo, comunicativo y comercial, el análisis histórico del videojuego plantea el estudio de la representación de





la historia medieval en las narrativas de los videojuegos y lo hace desde dos posibles vértices: la representación del héroe histórico y la comprensión de la monstruosidad como modelo iconográfico de la Edad Media.

Esta obra que el lector tiene ahora en sus manos se gesta con el objetivo de divulgar entre la comunidad científica hispana algunas de las líneas de trabajo y de las conclusiones materializadas a lo largo del desarrollo del proyecto de investigación interdisciplinar e interuniversitario “Historia y videojuegos. El impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento del pasado medieval” (HAR2011-25548), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España durante los años 2011-2015 ([www.historiayvideojuegos.com](http://www.historiayvideojuegos.com)).

*César San Nicolás Romera*  
*Miguel Ángel Nicolás Ojeda*



# ENTRE LA HUIDA Y EL SEGUIMIENTO. MONSTRUOS COMO MODELOS ICONOGRÁFICOS DE LA EDAD MEDIA A TRAVÉS DEL VIDEOJUEGO<sup>1</sup>

**Juan Francisco Jiménez Alcázar**

Universidad de Murcia, España.

**Gerardo Rodríguez**

Universidad Nacional de Mar del Plata/ CONICET, Argentina.

El concepto de *monstruosidad* es uno de los parámetros que definen a una sociedad y a una civilización, pues representa sus miedos, sus modelos y sus paradigmas. Lo *monstruoso* termina de concretar las líneas que dibujan los cánones de belleza o virtud en cualquier grupo social, por ahondar incluso un poco más en la afeción que tiene esa idea. Pues el “monstruo” no deja de ser otra cosa que eso: un símbolo. En español su significado está muy bien descrito en las diferentes acepciones que especifica el DRAE: desde la alteración del “orden regular de la naturaleza”, hasta la persona con apariencia fea o moralmente reprobable. En todas ellas se puede insistir: ese “orden natural” queda concretado por los modelos de cosmogonía que cada civilización posee, y por consiguiente, sus actos morales pueden ser igualmente definitorios para la reducción del concepto de “monstruo”.

---

1 Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación I+D+i *Historia y videojuegos: el impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento del pasado medieval*, HAR2011-25548, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.



En este trabajo proponemos un recorrido por discursos e imágenes referidos a *lo monstruoso*, especialmente ligados al mundo medieval, plasmados en los videojuegos de contenido histórico, tanto si se trata de guiones vinculados a un pasado veraz o verosímil como si lo es de aspectos legendarios que retrotraigan a un universo onírico inspirado en ese ámbito del Medievo. Para ello repasaremos brevemente el concepto gestado y transformado a lo largo de los siglos desde el periodo romano hasta la actualidad, pues lo que hoy concebimos como atroz en su sentido más laxo, se ha forjado en lo que intrínsecamente es la cultura occidental. Y el videojuego culmina, hasta la fecha, ese proceso.

Para que el aserto tenga validez es fundamental tener claro que el videojuego es ya un medio de ocio sólidamente establecido y difundido, con un futuro muy claro hacia la novedad permanente, salud asegurada además por la fidelidad de unas generaciones pertenecientes al grupo de los nativos digitales o generación multimedia<sup>2</sup>.

La sociedad occidental y el mercado global que han generado el medio, lo han producido, comercializado y consumido, se guían por parámetros concretos de libertades y respeto por las minorías, donde no se observa de buena manera el uso de términos como *negro*, *moro* o *viejo* (en este último ejemplo para el caso español). Evidentemente no puede ser de otra forma, pero reflexionemos un momento sobre lo que representa en el ámbito de la iconografía, en una palabra, en el de la imagen. En cambio, ese mismo espectro no concretado posibilita el desarrollo de una amplia gama de seres cuyas identidades aparecen difusas.

Es la relación de valores, tanto en su espacio positivo como en el más peyorativo de los posibles, lo que nos indica lo que podemos considerar como *monstruo* que, como concepto, es más amplio que *monstruoso*. Es clave por cuanto nos define con total nitidez la imagen que tenemos del otro<sup>3</sup>, o lo que es igual y por

---

2 Insistir en este punto puede resultar hasta reiterativo e incluso molesto por impertinente. De todas maneras, procede aludir a algún título de la cada vez más extensa bibliografía sobre el particular. Levis, D.: *Los videojuegos, un fenómeno de masas. Qué impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual*, Barcelona, Paidós, 1997. Morduchowicz, R.: *La generación multimedia. Significación, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*, Buenos Aires, Paidós, 2008. Jenkins, H.: *Fans, bloggers y videojuegos. La cultura de la colaboración*, Barcelona, Paidós, 2009. Lacasa, P.: *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*, Madrid, Morata, 2011. Revuelta Domínguez, F.I.: *Socialización virtual a través de los videojuegos: etnografía virtual sobre el uso de juegos on-line y videojuegos*, EAE, 2012. Martínez Cantudo, R.: *La generación que cambió la historia del videojuego*, Madrid, Síntesis, 2015.

3 León Vega, E. y Sabido Ramos, O. (coords.): *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*, Barcelona, Anthropos, 2009, en especial el estudio de E. León: "El monstruo", pp. 61-96.

consiguiente, de nosotros mismos. En este sentido, la actualidad involucra esas perspectivas que van desde la belleza hasta el horror donde se está desarrollando el motivo estético del “monstruo” como medio para superar la dualidad yo-otro<sup>4</sup>. Es evidente y claro que ese concepto navegará en todo momento entre la dicotomía de la seducción y el espanto<sup>5</sup>, y en ese elemento de dos caras es donde hay que ubicar la fascinación que generan en la actualidad determinados iconos considerados, sin duda alguna, como monstruosos por lo extraordinario. Posiblemente se trate de una reacción primaria de curiosidad ante lo excepcional<sup>6</sup>.

Asco, desagrado o violencia son palabras que se asociaron al mundo de estos seres híbridos, que en muchas oportunidades juegan a ser Dios, poniendo en juego una gran capacidad creadora y/o destructora. No en vano, el *Monstruo*, sin más, es una más de las formas en las que se denominó siempre en el ámbito cristiano a la Bestia, al Maligno, a Lucifer, al Demonio<sup>7</sup>.

Pero no solamente son seres monstruosos; también hay personajes bestiales por sus actitudes y valores negativos, que demuestran su monstruosidad en el desarrollo del juego. Y de la vida. Por eso es fundamental considerar al monstruo como un elemento esencialmente humano, imaginado por nuestra especie y coexistente con ella. Allí donde hay alguien habrá demonios<sup>8</sup>. Es muy interesante esta cuestión, pues se trata de generar y experimentar emociones<sup>9</sup>, y en el caso del videojuego, de la presencia de *emociones G* o *gameplay emotions*<sup>10</sup>, con una particular incidencia en el horror más que en el terror<sup>11</sup> por cuanto incide en el objetivo de este trabajo.

---

4 Moreno Serrano, F.A.: “El monstruo prospectivo: el otro desde la Ciencia Ficción”, *Revista Signa*, 20 (2011), pp. 471-496.

5 Santiesteban Oliva, H.: *Tratado de monstruos. Ontología teratológica*, México, Plaza y Valdés, 2003, p. 15.

6 Insúa Cereceda, M.: “De asombros, horrores y fatalidades: algunos apuntes acerca de las relaciones de monstruos (siglos XVII y XVIII)”, en M. Insúa y L. Peres (eds.), *Monstruos y prodigios en la literatura hispánica*, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana/Vervuet, 2009, p. 150.

7 Para un acercamiento al tema, véase: Andrade, G.: *Breve historia de Satanás*, Madrid, Ed. Nowtilus, 2014.

8 Ruiz Capellán, R.: “Donde no hay nadie no hay diablo”, *Cuadernos del CEMYR*, 11 (2003), pp. 237-276.

9 Tost, G. y Boira, O.: *Vida extra. Los videojuegos como nunca los has visto*, Barcelona, Grijalbo, 2015, p. 134.

10 Perron, B.: *A Cognitive Psychological Approach to Gameplay Emotions*, 2005, p. 3. <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.94.5006&rep=rep1&type=pdf>>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2015.

11 Ramírez Moreno, C.: *Maestros del terror interactivo*, Madrid, Ed. Síntesis, 2015, p. 9. Centrado el estudio en el fenómeno del *survival horror*, el autor se acerca a este género con gran acierto.



La definición de “monstruoso” es uno de los mejores reflejos de lo que es, o fue, una sociedad en su conjunto, un grupo social o un individuo en su plano más particular. Se trata de un concepto específico de lo que son sus recelos, sus turbaciones, sus prejuicios... Fealdad y miedo se concretan como paradigmas de la esencia de esa condición de su propio ser. En último término, monstruoso es un referente de carga altamente peyorativa en origen y sin matices. Posiblemente sea uno de los elementos más útiles para definir lo que somos por medio de lo que no queremos ser, un espejo claro de lo que representa el concepto del *otro* a lo largo del tiempo, y que hoy desempeña ese rompimiento de moldes en cuanto se refiere a la concreción de monstruo para eliminar las barreras de la alteridad<sup>12</sup>.

En este sentido, hay que indicar que si la concreción de la idea es altamente ilustrativa para la definición propia, por defecto y en consecuencia, también lo es para esbozar en unos términos claros el símbolo de lo diferente<sup>13</sup>, y conviene insistir en ello. Pocos elementos hay para aludir al “otro” como lo que se rechaza o contempla con admiración. O preocupación. Pero sobre todo hay que evitar la confusión de lo monstruoso con lo grotesco<sup>14</sup>, ya que incluiría un matiz burlesco que no tiene nada que ver con el sentido de horror implícito en el concepto que manejamos.

Vamos a navegar entre la imagen de lo monstruoso en el periodo medieval, el generado por el mundo occidental en el siglo XIX tras la Ilustración y el Romanticismo, el que se origina en el seno de los acontecimientos políticos y bélicos del siglo XX, y el que en la actualidad se gesta a la luz del concepto que tenemos del pasado y de nuestro propio modelo respuesta de nuestros temores. Es muy sencillo de entender. De niños son unos los monstruos que nos acechan en sueños; muy distintos los que tenemos de adolescentes, aún más los que nos acompañan de mayores y radicalmente diferentes de los que nos llevan de la mano en el final de nuestras vidas. Puede resultar poco prosaico lo que acabamos de referir, pero creemos que es la mejor de las comparaciones posibles, pues al fin y al cabo son referentes vitales los que esbozan la percepción que tenemos de las cosas y de las situaciones, y aquí incluimos la concepción que poseemos del pasado. La presente aportación se concreta en que pocos medios más directos y ejemplarizantes para la “expresión del monstruo” que el videojuego, pues la tecnología digital va a permitir darle forma, gesto, color y sonido a ese concepto de intrínseco rechazo.

12 Moreno Serrano, F.A.: ob. cit.

13 León Vega, E.: “El monstruo”, ob. cit. Ver nota 2.

14 Clásicas son las páginas de M. Bajtin sobre lo grotesco en el periodo medieval y moderno: *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*, Madrid, Alianza, 1987, *passim*.

El monstruo se origina ante una necesidad antropológica. A veces es imaginado y otras no, pues responde al paradigma “miedo” o “rechazo”. Incluso podríamos decir que es “creación obligada” de cada uno de nosotros y de cada una de las épocas que los genera. Desde esta perspectiva, no había mayor monstruosidad para determinadas culturas que la cobardía (modelo de la misma la tenemos con los infantes de Lara en el *Cantar del Mio Cid*), y en cambio, el pacifismo ha cobrado una intensa presencia en nuestro mundo actual donde ese monstruo es la violencia física o psicológica en su sentido más amplio.

El mundo de los videojuegos ofrece una gran cantidad de seres monstruosos que permiten valorar cómo estos fenómenos de alteridad tienen una valoración ambivalente, dado que es posible observar, a partir de ellos, reacciones que van de la repugnancia a la aceptación, desde el rechazo por la desmesura al reconocimiento ejemplarizante de su propia monstruosidad.

En los títulos de guion medieval, reconocibles como gráficamente *medievales* desde las propias carátulas que los publicitan, es posible reconocer héroes, villanos, monstruos y heroínas –que bien pueden seguirse en la saga de *Juego de Tronos* como icono actual, en su sentido más amplio, de ese reflejo de lo *medieval*– que evidencian esa presencia de lo monstruoso como fenómeno que rompe con los parámetros de la realidad a la vez que permite la inclusión en ella.

## 1. *MONSTRUM FATALE*

Elegimos la conocida frase que dedicó Horacio a la reina Cleopatra para iniciar lo más característico del concepto: extraordinario, con todas las connotaciones posibles. Lo rayano con lo horrible, lo prodigioso o lo portentoso, desenvuelto el concepto en su campo semántico<sup>15</sup>, o directamente inserto en él, es la definición de lo monstruoso. Posiblemente sea este el significado más identificado con lo que comúnmente se entiende como *monstruo*; pero no podemos dejar de lado el hecho de representar lo no habitual en la naturaleza. De facto, lo que no se corresponde con lo esperado, con la visión “natural” de un mundo “lógico”, es lo que es definido como el punto de inicio para los miedos. El temor se origina en la percepción de lo desconocido y se deriva hacia el pánico con la representación iconográfica, mental o física, de lo que se asume como origen del recelo inicial. Esto termina siendo mucho más decisivo en la configuración del concepto “monstruo” que la aplicación de los cánones de beldad o fealdad, aunque unos y otros –modelos e ideas– deban ser pondera-

---

15 Insúa Cereceda, M.: ob. cit., p. 150.

dos de igual forma. La divergencia se halla en que es posible que el aspecto no coincida con lo profundo del ser<sup>16</sup>. Es el eterno debate entre la bella y la bestia.

No podemos decir que el periodo medieval, y además en su sentido cronológico más general, sea la etapa más floreciente para la génesis de modelos “monstruosos”. Si acaso, la irracionalidad cantada por los románticos hizo más que la propia realidad para que percibiésemos el Medievo como un vivero incansable de “monstruos”, y que han acabado en nuestras insaciables mentes de paradigmas asombrosos que generan una estructura de pensamiento pasional, y que es el equilibra el actual mundo de relativismo que nos rodea. Las reconstrucciones del pretérito medieval a través de mitologías, inventadas o no, caso de la tolkiniana para el primer caso o de las nórdicas en el segundo, han derivado en la recuperación de iconos extraordinarios que encontraron hace ya algunas décadas en los videojuegos un espacio de evolución y desarrollo incomparable; todos los ciclos míticos son producto de la inventiva humana, pero nos referimos como “mitología no inventada” a la existente de forma coetánea en el momento de su presencia cultural. Y el monstruo es inherente a la construcción de ese universo paralelo que, para esas civilizaciones, influían de forma determinante en las propias vidas: he ahí el primer escalón del temor. Eran y son los monstruos de la comunidad o colectivos.

## 2. MONSTRUOS COLECTIVOS, MONSTRUOS INDIVIDUALES

El monstruo se genera. Pero ¿quién lo crea? Para ello es preciso que estén definidos los tipos de miedos o lo que los origina. Sabedores de dónde están los puntos de temor, es sencillo diseñar un constructo que sea referente de la sospecha. Vinculados al espacio temporal del Medievo, la diversidad de civilizaciones que confluyeron hace imposible delimitar un único modelo de “monstruo”. Qué duda cabe que para los romanos del siglo V, no cabía esperar otra cosa de Atila como personaje individual, donde la imaginación llevaba por derroteros fáciles de inventar a un individuo dotado de inefables cualidades para realizar el mal, en sentido genérico. Era la encarnación física del Maligno, *monstruo* por definición y con innumerables sinónimos que convergen en el mismo concepto, tal y como hemos indicado con anterioridad. Si acaso, este sería el más conocido “monstruo colectivo” para el orbe cristiano del momento,

---

16 Merece una atención específica el número 977 (2012) de la revista *Crítica*, que lleva como título del monográfico: *Repaso a nuestros miedos*. En concreto nos interesó mucho el artículo del sociólogo J. Martínez Cortés: “La construcción social del miedo. ¿El miedo se aprende en la sociedad?”, pp. 19-22.



paradigma que nos ha llegado hasta hoy. La prueba la tenemos en el reciente videojuego de *Attila*, perteneciente a la saga de *Total War*, hecho que analizaremos más adelante. Pero lo que podemos ver con claridad es el asiento de todas estas imágenes de la Antigüedad, ya fraguadas en la iconografía típicamente altomedieval<sup>17</sup>.

El temor de la Condenación Eterna para el creyente en Cristo hacía brotar múltiples representaciones de ese mal. Dos ejemplos. El ocio estaba contemplado como un camino de perdición hacia el *Monstruo* (pecado vía a la Bestia); volveremos sobre esta cuestión más adelante. El segundo caso es igualmente conocido: el de la percepción de la mujer, sobre todo por el grupo eclesiástico. Extraído de la Biblia, era un pozo sin fondo de recursos malignos (Eva, la inductora al pecado) que no hacía otra cosa sino reproducir los monstruos individuales de cada monje que los manifestaba, fruto de las tentaciones carnales o de una misoginia recalcitrante<sup>18</sup>. En ambos casos es muy interesante el hecho de tener claro qué era “monstruoso”, básicamente porque en la actualidad cualquier acto contrario a la integridad física o mental de las mujeres está tildado como un hecho retrógrado y “medieval”; nosotros lo calificamos sencillamente de inaceptable. En cambio el *ocio* no es así, y ya expondremos qué razones nos llevan a pensar así.

Los pensamientos milenaristas y el Apocalipsis fueron una fuente inagotable generadora de monstruos, y sus representaciones gráficas en miniaturas y esculturas se cuentan a millares, fundidas con elementos extraídos de la mitología greco-latina y de Oriente Medio, componiendo algunos de los contenidos de los *Bestiarios*; los grifos habitaban como gárgolas los espacios altos de las construcciones góticas y algunos espacios pintados en paredes o pergaminos. No olvidemos estos detalles, pues serán igualmente fuente de inspiración para los engendros que podemos encontrar en el imaginario del videojuego.

Los siglos XI y XII, sobre todo este último con la renovación ideológica general de la civilización occidental<sup>19</sup>, trasladó los temores del Milenio hacia una perspectiva más generosa de la naturaleza, que se comenzaba a asumir con otros parámetros. Sin entrar en más detalles, era el preámbulo para otra de las

---

17 Leclercq-Marx, J.: “Los monstruos antropomorfos de origen antiguo en la Edad Media. Persistencia, mutaciones y recreaciones”, *Anales de Historia del Arte*, 1 (2010), pp. 259-274.

18 Del Val Valdivieso, M<sup>a</sup> I.: “El mal, el demonio, la mujer (en la Castilla bajomedieval)”, en M. Santo Tomás Pérez (coord.), *Vivir siendo mujer a través de la Historia*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2005, pp. 13-40.

19 Haskins, Ch.: *El renacimiento del siglo XII*, Barcelona, Ático de los Libros, 2013.



épocas de mayor generación de monstruos en Occidente<sup>20</sup>. La Peste Negra concentró todo el foco de atención de los pavores de la crisis del siglo XIV. Los cuatro jinetes del Apocalipsis camparon a sus anchas en esa compleja centuria, y vertebraron un verdadero elenco de “monstruos” físicos y mentales que ha extendido su presencia hasta hoy. La epidemia, entendida como una manifestación de una comunidad pecadora, colmataba todos los pánicos posibles: la muerte horrible por bubónica o pulmonar, las dos tipologías de peste, hizo que la representación gráfica fuese dirigida hacia ese punto, mucho más que cualquier otra distorsión bélica o de hambruna, hacia unos grupos sociales acostumbrados a convivir con estos factores. La enfermedad<sup>21</sup> era en sí misma un monstruo. Los lazaretos (poblados por *gafes* según el término castellano del XV), pertenecían a ese mismo órgano generador de esperpentos para aquellas sociedades temerosas del dolor físico y de la condenación del alma. Estos leprosos son parte de ese imaginario colectivo, apartado hoy desde el mismo momento en que somos conscientes del origen, desarrollo y tratamiento de la dolencia.

Los monstruos poblaban las tierras incógnitas; y también los mares<sup>22</sup>. Son esos mismos pavores los que daban libertad de pensamiento para la generación de prodigios. Y es precisamente ese proceso el que se convirtió en el referente para la ampliación del bestiario tras el descubrimiento de América<sup>23</sup>. La cultura renacentista no dio la espalda a este tipo de monstruosidades, aunque en esencia eran incompatibles con los modelos de equilibrio natural propuestos como cánones de belleza y desarrollo vital. Existieron ejemplos que no hay que contemplarlas como excepciones, y que nos hace indicar que más que monstruos lo que *siempre hay es monstruosidades*. Los monstruos retratados por Dante<sup>24</sup>

20 Casanova Alameda, M.: “Los monstruos en el pensamiento medieval europeo”, *Santes Creus: Boletín del Archivo Bibliográfico de Santes Creus*, 19 (2001-2002), pp. 35-49.

21 Sendrail, M.: *Historia cultural de la enfermedad*, Madrid, Espasa-Calpe, 1983.

22 Van Duzer, Ch.: “Guía de los monstruos marinos en los mapas medievales y renacentistas”, en I. Camarero y M<sup>a</sup> M. Delgado (coords.), *Al-Andalus hoy: siete estudios y un contexto*, Ed. Alfar, 2015, pp. 147-157 (libro electrónico).

23 Es muy interesante la obra de P. Martínez García sobre la unidad discursiva entre las crónicas de los viajeros bajomedievales y atlánticos altomodernos: *El cara a cara con el otro: la visión de lo ajeno a fines de la Edad Media y comienzos de la Edad Moderna a través del viaje*, Frankfurt, 2015. Véase también: Paniagua Pérez, J.: “Los ‘Mirabilia’ medievales y los conquistadores y exploradores de América”, *Estudios Humanísticos. Historia*, 7 (2008), pp. 139-159.

24 Pérez Díez, E.: “La lógica de lo monstruoso en el *Infierno* de Dante”, *Culturas populares*, 5 (2007). <<http://www.culturaspopulares.org/numcontent.php?numdisplay=5>>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2015.

tanto por sus taras físicas como sobre todo morales *a priori* no tenían cabida en un mundo artificialmente inundado de armonía, pero no fue así. La obra de Ambroise Paré, que llevaba por título *Monstruos y prodigios*<sup>25</sup>, no deja lugar a dudas, y pasa por ser un modelo literario renacentista, además de muchos ejemplos pictóricos que forman parte esencial de la cultura de ese movimiento, como *El Jardín de las Delicias*. En definitiva, era algo intrínseco de todo el imaginario humanístico, pues al “héroe” le solía acompañar con contraposición el “monstruo”<sup>26</sup>. Lógicamente este fue un momento que asentó otros paradigmas de “desviación de lo natural”, pero además en diversos frentes. Por un lado, el “monstruo colectivo” del turco para Occidente, sobre todo después de la caída de Constantinopla y el desembarco de Mehmet II en Otranto, se hizo real y fue constante durante el XVI y buena parte del XVII por el mero hecho de la amenaza real; baste recordar los sitios de Viena de 1529 o 1683. En este sentido, y centrado nuestro objetivo sobre cómo aparecerá el *monstruo* para Occidente que fue Solimán el Magnífico, vale con que observemos la forma y manera en que lo podemos ver en el videojuego *Assassin's Creed. Revelations* (Ubisoft, 2011), donde un joven príncipe alude al comienzo del juego a las bondades y tolerancia que se respiraba en aquella Constantinopla virtual de 1511. El otro “monstruo colectivo” tuvo dos caras: la Reforma protestante generó el monstruo papal y, por el contrario, los católicos originaron el monstruo luterano. Todo terminaba en el mismo plano del pecado, donde el nefando ni tan siquiera se mencionaba.

Para el caso español tenemos un ejemplo excepcional y que es modelo de todo lo que queremos decir. La conversión general de la población mudéjar a comienzos del siglo XVI en todos los territorios de la Corona castellana, derivó en la formación de un nuevo tipo social: el *morisco*. Contemplado como un enemigo oculto, como un elemento quintacolumnista, en el seno de la sociedad cristiana vieja y en el caso del reino de Granada, donde eran en determinadas comarcas la población mayoritaria, el problema adquirió tintes dramáticos<sup>27</sup>. Las políticas de integración, extremas en algunos momentos, no habían dado

---

25 Paré, A.: *Des Monstres et Prodiges*, 1585. Edición en español utilizada: *Monstruos y Prodigios*, Madrid, Siruela, 1993.

26 Muy sugerente el artículo de E.A. Villanueva Muñoz, al que remitimos: “Monstruos del Renacimiento español. La *Casa de los Tiros* en Granada”, *Cuadernos de Arte. Universidad de Granada*, 38 (2007), pp. 61-80.

27 Pérez de Perceval, J.M.: *Todos son uno. Arquetipos, xenofobia y racismo. La imagen del morisco en la Monarquía Española durante los siglos XVI y XVII*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses, 1997.

resultado y la prórroga de cuarenta años acordada en 1526 se cumplió en 1566, en pleno contexto del Concilio de Trento. El ambiente de sospecha por parte de los cristianos viejos y la presión social hacia los moriscos (cristianos nuevos) hizo que estos se sublevaran en las Navidades de 1568. Las referencias en todo momento ubicaban al morisco como un monstruo que acechaba al cristiano viejo, y que había que aplastar sin compasión. Pero si esta era la perspectiva del cristiano, no lo era menos de parte morisca. Se había difundido entre esta minoría mayoritaria que el fin de la dominación cristiana iba a anunciarse con una serie de fenómenos extraordinarios, como una serie de partos monstruosos en la comarca de Baza<sup>28</sup>.

Pero de todas formas, el morisco, siendo contemplado como una amenaza real, se asumía como un problema de índole interno, doméstico. Perceval alude a esta cuestión al referirse los coetáneos como “ganado no domesticado”<sup>29</sup>. En este sentido, y en el mismo plano de su ascensión como individuos brutos y primitivos en sus manifestaciones, tenemos lo referido por Mármol al aludir al castigo de Aben Aboo o, sobre todo, a Farax Aben Farax en la represión por la sublevación<sup>30</sup>. Más que monstruos estaban contemplados como animales capaces de realizar monstruosidades.

Pero un nuevo momento de cambios hizo eclosionar un diferente tipo de monstruosidad y que deriva en uno de los objetivos de la presente aportación. El desasosiego barroco generó que enanos, individuos de aspecto deplorable, retorcido y crudamente real inundasen la iconografía pictórica<sup>31</sup>. La época es más que interesante y, de hecho, no envidió en absoluto al Medievo como momento de génesis de fenómenos monstruosos<sup>32</sup>. Este síntoma reflejaba a todas luces que lo extraordinario de la naturaleza comenzaba a ser contemplado como algo propio de ella. Es muy importante que tengamos esta cuestión clara,

28 González Alcántud, J.A.: “Monstruos, imaginación e historia. A propósito de un romance”, *Gazeta de Antropología*, 8 (1991). <[http://www.ugr.es/~pwlac/G08\\_08JoseAntonio\\_Gonzalez\\_Alcantud.pdf](http://www.ugr.es/~pwlac/G08_08JoseAntonio_Gonzalez_Alcantud.pdf)>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2015.

29 Pérez de Perceval, J.M.: “Animalitos del Señor. Aproximación a una teoría de las animalizaciones propias y del otro, sea enemigo o siervo, en la España imperial (1550-1650)”, *Áreas*, 14 (1992), pp. 171-184.

30 Martínez Góngora, M.: *El hombre atemperado: autocontrol, disciplina y masculinidad en textos españoles de la temprana modernidad*, Nueva York, Peter Lang, 2005, p. 179.

31 *Ibidem*. Véase también: López Gutiérrez, L.: *Portentos y prodigios del Siglo de Oro: maravillas de la Naturaleza, lugares insospechados, historias misteriosas, duendes, licántropos, brujas, espectros, monstruos, luces extrañas*, Madrid, Ed. Nowtilus, 2012.

32 Mancera Rueda, A. y Galbarro García, J.: *Las relaciones de sucesos sobre seres monstruosos durante los reinados de Felipe III y Felipe IV (1598-1665)*, Nueva York, Peter Lang, 2014.

pues mientras para el hombre medieval y del Renacimiento la deformación era anti-natural, a partir de los estudios de la Naturaleza del XVII, esta sencillamente generaba criaturas. La norma que no se cumplía era la prueba evidente de la multiplicidad del mundo y del universo que por entonces se comenzaba a entender desde una óptica que hoy vemos cotidiana. Esta cuestión es crucial para comprender la realidad de unas desproporciones que en la actualidad tienen cabida por cuanto explican las aspiraciones individuales de cada uno de nosotros. Es muy interesante esta cuestión, pues la Literatura del Siglo de Oro español retrató también como pocos esos conceptos. Los monstruos poblaron las obras de Lope de Vega, las quimeras fueron compañeras de don Quijote y el propio Calderón de la Barca posee una obra titulada *El mayor monstruo del mundo* referido a los celos<sup>33</sup>, y aún mejor y relacionado con el tema morisco, *El Tuzaní del Alpuxarra*, también conocida como *Amar después de la muerte*<sup>34</sup>. Si cabe, este puede ser uno de los mejores referentes para lo que intentamos decir, pues estas obras literarias buscaban el retrato instantáneo de lo que vertebraban los temores de aquellas gentes, tal y como ahora lo podemos encontrar con la recreación virtual en un videojuego.

La Ilustración generó monstruos, tal y como retrató mejor que nadie el maestro Goya. La necesidad de explicarlo todo y la imposibilidad de hacerlo, la brutalidad de los sentimientos más primarios del Hombre y la incapacidad de encauzarlos por unas elites intelectuales muy separadas del conjunto social hicieron que la Revolución Francesa generase sus propios monstruos. Pero en esta ocasión, el *monstruo* era algo a lo que había que destruir para evitar los miedos, para alcanzar la libertad: el Antiguo Régimen. En consonancia con lo anteriormente mencionado, esa revolución generó su propia bestia, y Napoleón fue conocido en el continente europeo como el *Monstruo*. La reacción absolutista en buena parte de la Europa Occidental tuvo al liberalismo como su propio engendro, aquello que atentaba contra el orden natural de las cosas, y a cada fracaso liberal le sobrevino casi de inmediato un aluvión de descalificaciones a cual más peyorativa. Es muy interesante el caso de un opúsculo breve firmado en 1824, recién restaurado el Absolutismo fernandino después

---

33 La obra puede consultarse en red: <[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-mayor-monstruo-del-mundo--1/html/fee4d270-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_1.htm](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-mayor-monstruo-del-mundo--1/html/fee4d270-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.htm)>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2015. Véase también Caamaño Rojo, M.J.: “*El mayor monstruo del mundo*, de Calderón: reescritura y tradición textual”, *Criticón*, 86 (2002), pp. 139-157.

34 Sieber, D.E.: “El monstruo en su laberinto: cristianos en las Alpujarras de *Amar después de la muerte*”, en F. Sevilla y C. Alvar (eds.), *Actas XIII Congreso AIH*, tomo I, 1998, pp. 740-746.

del Trienio Liberal en España, que se tituló *El Monstruo más deforme, más feroz y venenoso que han visto jamás los siglos descrito por un liberal desengañado*<sup>35</sup>. La descripción no podía ser más expresiva, donde “las tres principales cabezas del monstruo se apellidan materialismo, soberanía popular y libertad de imprenta”, teniendo el liberalismo como nombre de una de ellas; continúa diciendo: “El monstruo es hermafrodita, y reúne la malignidad de entrambos sexos: y aunque el Supremo Hacedor sabiamente haya negado la fecundidad a los monstruos, el filosofismo liberal es tan monstruo, que hasta en esto deja de conformarse con las leyes de la naturaleza (...). Es ovíparo y vivíparo, y por tanto, no es estraño (sic) que se multipliquen tanto sus hijos, los que son todos bastardos, negros, astutos, orgullosos y malignos...” Hablamos pues de todo aquello que no encajaba en una sociedad de orden rígido como lo era la del Antiguo Régimen.

La primera mitad del XIX interesa sobremanera, pues es el caldo de cultivo para los iconos de monstruos “medievales” que tendremos presentes en la cultura actual. Como punto de inicio para esas deformidades, esos accidentes de la Naturaleza, o en el caso de *Frankenstein* de Mary Shelley del atentado de construir monstruos *ex profeso*, es significativo, por cuanto nuestra iconografía actual bebe de estos engendros, divulgados y asentados para el público en general tras aparecer por todo el rosario de películas del siglo XX. Drácula es otro ejemplo excelente. Bram Stoker retrató sus propios miedos y sentimientos reprimidos en un mundo victoriano en lo que terminó por convertirse en un referente para la “cultura vampírica”, presente y persistente en la moda “gótica” actual. No podemos separar en ningún tiempo la estrecha relación entre el Arte y el terror<sup>36</sup>, y estos dos casos son la mejor prueba.

El siglo XX podría ser el mayor caldo de cultivo para generar monstruos. Guerras inéditas e inauditas, afectaciones científicas revestidas de progresos, ideologías inefables... En último término y como en todos los casos anteriores, reflejo de nuestros temores. Pero por primera vez se retomaban modelos y se aplicaban a soluciones antropológicas, artísticas y literarias que han definido el complejo y diverso mundo cultural de hoy día. Un mayor conocimiento del Universo, la aplicación de la energía atómica en su plano más mortífero, y el

35 *Carta del liberal arrepentido a su confesor*. Se puede consultar íntegramente en la red: <[http://books.google.es/books?id=RIL3y4XDR8EC&pg=PA14&clpg=PA14&dq=Ver%C3%A9is+el+monstruo&source=bl&cots=3fXOpK4im&sig=OxtPvtxqq\\_YX1G5cPp7If3Wyr9Q&hl=es&sa=X&ei=1RYIVPvTB0PC7gaL1YDgDg&ved=0CDsQ6AEwBQ#v=onepage&q=Ver%C3%A9is%20el%20monstruo&f=false](http://books.google.es/books?id=RIL3y4XDR8EC&pg=PA14&clpg=PA14&dq=Ver%C3%A9is+el+monstruo&source=bl&cots=3fXOpK4im&sig=OxtPvtxqq_YX1G5cPp7If3Wyr9Q&hl=es&sa=X&ei=1RYIVPvTB0PC7gaL1YDgDg&ved=0CDsQ6AEwBQ#v=onepage&q=Ver%C3%A9is%20el%20monstruo&f=false)>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2015.

36 Ramírez Moreno, C.: ob. cit., pp. 13 y ss.

progreso imparable de la ciencia ha derivado en la génesis de monstruos que reflejan nuevamente nuestros temores (en el caso de los alienígenas, fenómenos paranormales y catástrofes naturales o provocadas por la acción humana, caso de las bombas atómicas o del terrorismo) a la par que se convive con quimeras forjadas al gusto de modas concretas. El Milenio no tuvo ningún punto original, pues no generó ninguna ola de grandes temores. Los acontecimientos del 11-S sí que lo hicieron, y nuestro mundo global fue el caldo de cultivo para actualmente vivamos en pleno momento de gestación de grandes monstruos, siempre duales. Si Occidente es para el terrorista islámico un monstruo por sí mismo, para Occidente el terrorismo lo es de forma específica por cuanto atenta (nunca mejor dicho) contra los valores característicos que lo definen (derecho a la vida y libertad de pensamiento, igualdad de la mujer...).

El monstruo surge porque hay un referente. Y cuando no existe se crea. Lo normal es que se reflexione y siempre se encuentre, y aunque sea en apariencia invisible logra reproducir los temores actuales<sup>37</sup>. No es nuevo; siempre ha sido así, pero por no hacer alusión a hechos muy pretéritos, bastará con que recordemos todo el elenco de amenazas monstruosas generadas por la cultura japonesa, desarrollada por su propia idiosincrasia y por haber sido el único pueblo atacado con pruebas atómicas. Godzilla será luego comparable a catástrofes naturales como el reciente *tsunami*, que volvió a actualizar la energía atómica descontrolada con el caso de la central de Fukushima. Se necesita un “malo”, perverso y a ser posible dotado con toda la aberración concretada posible para el cultivo del “monstruo”. Se piensa, se dibuja, se diseña... se termina jugando con él, o contra él.

Pues bien, todo el repaso que hemos hecho hasta el momento, de forma somera pero significativa, es la explicación para los “monstruos” que aparecen en el medio de mayor impacto cultural en la actualidad. El videojuego asume la importancia de difusión y asiento de contenidos culturales (o lo que es lo mismo, de iconos y modelos) que en el siglo XX tuvo el cine y la televisión, donde el género específico de terror terminó por absorber esos paradigmas de lo monstruoso.

Era necesario realizar esta exposición para comprender la realidad del concepto *monstruo* en la actualidad. La Historia que hoy refleja el ámbito del videojuego como un elemento diversificado y global del ocio cultural, conserva y

---

37 Fernández Vega, J.: “El monstruo amable: nuevas visiones sobre la derecha y la izquierda”, *Nueva sociedad*, 244 (2013), pp. 154-161. El autor plantea una tendencia concreta de tipo ideológico, pero puede ser modelo para cualquier otra cosa.



nutre de modelos diferentes una serie de iconos como fuente de donde beben los desarrolladores del medio atendiendo en muchas ocasiones a lo esperado por los usuarios, que no es otra cosa que esos modelos asumidos como monstruosos a través de la tradición histórica.

### 3. EL JEFE FINAL

Uno de los aportes que origina esa “necesidad de monstruos” como reflejo de desarrollo antropológico tanto del grupo como del individuo, es la generación de “enemigos” a los que hay que ubicar en el apartado de “monstruos”. La progresión del mercado del videojuego desde los años 80 del pasado siglo ha pergeñado una serie de iconos visuales (en ocasiones también auditivos) que mucho tienen que ver con la presencia cultural de “monstruos” reconocidos como tales por nuestra sociedad, en tanto que reflejan una realidad específica como manifestación cultural en que se ha convertido todo este universo del nuevo medio de ocio. El hecho propio del *ocio* no es ya una puerta del pecado, como en la etapa medieval (muestra palpable de lo cambiante que resulta el referente para hacer y deshacer monstruos), sino que en sí mismo es esencia e identidad cultural. En origen, la evolución de los videojuegos se restringía a duelos entre máquina y jugador a través de la habilidad de este último para superar pruebas que imponía aquel primitivo *software*. Pero pronto, la existencia de una historia, o incluso del propio reto, generó la necesidad de un enemigo. La causa última por la que se origina un “monstruo” en la pantalla vino condicionada por la precisión de una prueba que lograrse definir una cota de consecución en el juego, o lo que es lo mismo: de culminar con éxito el citado juego. Vencer con experiencia de juego de haberlo hecho. Y no se trata de eliminar a todo enemigo posible, sino de vencer a la encarnación de todos ellos: el malvado mayúsculo, derrotar al *Final boss* (jefe final o monstruo final).

En este sentido, hay que especificar que se trata de un “elemento protagonista” en el desarrollo del videojuego que responde a la propia reacción de la máquina. No había una mente humana detrás, sino simplemente una IA (inteligencia artificial) más o menos evolucionada. No se pretendía crear específicamente un monstruo-resumen o un monstruo-conclusión de todos los existentes hasta la fecha, tal y como hemos expuesto. Ahora era el tiempo del brote de un monstruo original.

Ahí comenzó la generación de un fenómeno *monstruo* en el universo del videojuego. Teníamos grandes logros al derrotar a una gran nave espacial o vencer a un gran conjunto de píxeles que configuraban un constructo digital



ciertamente bestial, normalmente relacionado con el mundo de los insectos. Este modelo de gran insecto monstruoso se va a reproducir en una de las películas de Disney más recientes, *Wreck-it Ralph!!! –Rompe Ralph!!!* en España y *Ralph el Demolidor* en Iberoamérica (R. Moore (dir.), 2012, Walt Disney Animation Studios, Estados Unidos)–. En realidad, se fundamenta todo en el concepto del *villano*, contrapunto del héroe, y el citado film de animación digital es un buen ejemplo con Turbo, el “malo” de la película finalmente vencido; volveremos sobre este ejemplo. Si hemos visto que a lo largo de la Historia, ese ser abyecto encarnaba el Mal, con todos los vicios y defectos, entre ellos solía ser el de la fealdad y deformidad, en una civilización como la nuestra donde la imagen es básica para el acto de la comunicación (de ahí el éxito del fenómeno videojuego), la monstruosidad es parte inherente de ese ámbito maléfico, incluso mucho más que el engañoso buen aspecto que en ocasiones adoptaba ese monstruo con el fin último de cometer el acto nocivo. Pero normalmente es el aspecto desagradable el que termina por definir a ese *villano*.

La vinculación del mal al monstruo ha sido algo habitual, como hemos visto con anterioridad. Lo original del videojuego como elemento de ocio es que la diversidad de aspectos que representan la monstruosidad es fiel reflejo de nuestro mundo, tan abierto y plural. De hecho, el videojuego retoma a su modo la forma en la que se va a poder jugar con monstruos. Y ahí radica la novedad del tema.

Suele ser un “monstruo” por apariencia y por la dificultad añadida para su derrota, como la nave-nodrizas en *Phoenix*. Se ubican en el plano del juego arcade normalmente o de CRPG (*computer/console role playing game* o videojuego de rol), donde el rescate de la princesa (caso de *Dragon’s Lair* con Daphne) se convierte en el reto fundamental. En las aventuras gráficas también existe, pero es más bien la apariencia de personaje acumulador de inmoralidad y maldad, como en *Halo 3*, donde 343 Guilty Spark se convierte en el contrapunto del Masterchief. En este caso, y referido a la saga *Assassin’s Creed*, el monstruo está asumido por un grupo, el de los templarios, y puntualmente y según la aventura, van apareciendo diversos “monstruos” malvados que pondrán en aprietos a Altaïr, Ezio, Connor, Kenwood o Avelin de Grandpré (según el título y el momento de la historia).

En último término, no representa novedad alguna en este último caso por cuanto responde al típico malvado de la narrativa tradicional. La aportación del medio “videojuego” es la incorporación de elementos monstruosos al desarrollo de la experiencia de juego. Si siempre había atraído, como acto maléfico de nuestros pareceres, el “malo”, el “monstruo” (convertidos en muchos casos en

anti-héroes), las posibilidades tecnológicas digitales han permitido visualizar y oír en algunos casos la monstruosidad del engendro. Un ejemplo muy evidente es la serie de personajes que aparecen en *Dante's Inferno*, y a los que hay que vencer para completar el juego. Es la adaptación ciertamente libre pero inspirada en los círculos infernales de la *Divina Comedia*; por ejemplo, aparece Cleopatra, dibujada como un verdadero monstruo que contrasta con el aspecto angelical de Beatriz en el momento de su salvación. Aquella *monstrum fatale* a la que se refería Horacio pero con vida virtual, y que nada tiene que ver con el personaje que aparece en otros títulos como *Cleopatra, reina de Egipto* (expansión del juego *Faraón*, de *Impressions Games*, 1999) o *Cleopatra, el destino de una reina* (Kheops Studio, 2007)<sup>38</sup>.

Centraremos el objetivo sobre aquellos planos de los videojuegos que tienen diferentes “jefes finales” en correspondencia con la multiplicidad de posibilidades que ofrecen los numerosos títulos que ambientan su desarrollo en épocas pasadas o en su legendario recuerdo. Por ello, es imprescindible aludir a la tipología de videojuegos de contenido histórico en tanto que serán los que ofrezcan opciones de reproducir o desarrollar un “monstruo”. Dejamos a un lado los *mods*, o modificaciones libres de títulos ya existentes realizados por individuos aislados o en grupo, que abre todo tipo de perspectivas, y permanecemos en el marco de los juegos originales.

#### 4. EL MONSTRUO SIMPÁTICO

Los recursos *transmedia* van a posibilitar esa difusión de imágenes terroríficas, iconografía de monstruos deformes y de exageradas y desproporcionadas facciones. La tecnología digital, ya investida como arte en el seno de la industria cultural, permitirá la plasmación de esos personajes ya culturalmente inéditos y de los que nuestra civilización se ha apropiado. Los monstruos actuales tienen una doble faceta, y es la novedad de nuestra cultura: además del carácter peyorativo de unos, otros tienen un espíritu que inspira ternura o simpatía. Posiblemente el cambio de perspectiva sobrevino con ET, un alienígena ciertamente feo pero que el guión de la película de Spielberg se encargó de hacerlo un personaje entrañable y familiar. Coincidió con el inicio del de-

---

38 Véase nuestro estudio “Sexualidades jugadas. El sexo en los videojuegos históricos”, en *I Jornadas interdisciplinarias sobre Estudios de Género y Estudios Visuales*, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2014. <<http://historiayvideojuegos.com/?q=node/67>>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2015.

sarrollo del videojuego como instrumento de ocio<sup>39</sup>. Pero lejos de representar un caso único, el éxito de la saga de *Star Wars*, que también daba el salto a las primeras consolas y que ha continuado su excelente salud hasta hoy, produjo otra serie de monstruos “simpáticos”, ubicados también en la estantería de los personajes favoritos por parte de muchos seguidores de la serie. Posiblemente sea Chewbacca, copiloto del Halcón Milenario junto a Han Solo (Harrison Ford), el mejor ejemplo de ese engendro con seguidores (¡cuántos disfraces del personaje de *Star Wars* se han vendido en el mundo desde entonces!). No es comparable este tipo de “monstruos” a los protagonistas de series tradicionales de televisión como *La familia Addams* (en Iberoamérica *Los locos Addams*, ACB, 1964-1966), y que saltó a la pantalla grande ya actualizado (1991), o *La familia Monsters* (*Los Munsters* en Iberoamérica, CBS, 1964-1966, inolvidable Yvonne de Carlo), *sitcom* parecida a los Addams pero que utilizaba personajes tópicos de las películas de terror.

No se trataba de un hecho nuevo, pues Frankenstein no puede ser un canto más amargo al amor y a la compasión. En estos casos actuales se trata de una identificación, un seguimiento del personaje: el fenómeno fan al que nos referimos en todo momento. Es la mitificación de personajes malvados de ficción. Los zombies, con juegos de todo tipo –*Resident Evil 2*, *Dead Rising*, *Left 4 Dead*–, y series de gran éxito –*Walking Dead* (AMC, 2010 y continúa)–, la exaltación de asesinos en serie (*Dexter*, Showtime, 2006-2013), la saga *Crepúsculo*, etc., son fruto de ese movimiento amplio de seguidores que se extiende por todo el mundo. Y casi todos tienen su correspondiente *crossmedia* en el universo del videojuego. Un caso más vinculado al elemento *transmedia* es el de *Monstruos S.A.* (Pixar, 2001), pero en este caso dirigido a un público infantil.

De este producto hay que extraer un ejemplo paralelo que ha derivado en un muñeco, auténtico personaje generador de fans: *Sackboy*. Se trata del protagonista de un título de *sandbox*, *Little Big Planet* (cuya tercera edición fue comercializada en noviembre de 2014). Con su correspondiente versión femenina (*Sackgirl*) no es un monstruo al uso, pues se trata de un avatar genérico del videojuego. Lo más interesante es que asume indumentarias de otros personajes

---

39 Es conocido un título de Atari (*ET, the Extra-Terrestrial*, 1982), como uno de los productos *crossmedia* pioneros del videojuego. Y también como uno de los grandes fracasos, pues su escasa calidad técnica hizo del juego un fracaso comercial. Buena parte de la producción fue enterrada en un vertedero de Alamogordo, en el estado de Nuevo México (USA), y fue una de las causas de la quiebra comercial de la empresa Atari. <<http://www.vandal.net/noticia/1350650292/encuentran-los-cartuchos-de-et-en-la-excavacion-de-nuevo-mexico/>>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2015.

de videojuegos, como es el caso de los protagonistas de *Assassin's Creed*. La referencia la hacemos porque este último título de la canadiense Ubisoft, está indicada en la clasificación europea PEGI para usuarios mayores de 18 años. Pero Sackboy utiliza en alguna ocasión los trajes de Altaír o de Ezio; por lo tanto, en un juego (LBP) que no tiene recomendación de edad alguna, el usuario debe conocer previamente el otro título. Se trata de esta interacción necesaria para la extensión y asiento global del videojuego como fenómeno cultural.

En este mismo sentido, y ya contemplado como un producto *transmedia* completo, existe una película de animación digital titulada *Rompe Ralph!*, y que ya hemos mencionado, donde se convierte en personaje principal al *final boss* de un supuesto videojuego de consola. Incluso en una escena de la película, existe una reunión de “malos anónimos” (un guiño espléndido de humor) que reúne a los villanos y resto de “monstruos” de algunos videojuegos. El “Jefe final” verdadero termina siendo otro personaje, Turbo, convertido en el clímax del guion en un auténtico monstruo con forma de macro-insecto al que Ralph vence. Esta sinopsis no es más que la mostración de la importancia del fenómeno del “monstruo” necesario para la narración y para el marco cultural. Precisamente este contexto es el que basa el guion de otra película reciente, *Pixels* (Sony Pictures Home Entertainment, 2015), donde algunos de los videojuegos más conocidos de los 80 asumen ese protagonismo y, de hecho, la derrota alienígena llega cuando es vencido el gran *jefe final*, Donkey Kong<sup>40</sup>. Un personaje se convierte en referente en el mismo momento en que el resto lo identifica con una definición de sus características muy claras, extendidas y entendidas por la mayoría de los usuarios.

Un ejemplo aún más definitorio por cuanto extendido de su iconografía es el caso referido de *Assassin's Creed*. En este caso no existe un “monstruo deforme”, sino la quimera del mal menor necesario en aras de evitar el mal mayor, en este caso encarnado en forma de “monstruo colectivo”, los templarios. La metamorfosis del asesino que busca venganza y matar a los verdaderos “monstruos” halla cabida en el elenco iconográfico del espacio fan. Con todo, Altaír es un asesino, ¿es un monstruo? Pero un ejecutor del modelo del mal representado en la Orden Templaria “no puede” ser un monstruo moral... Es una dicotomía que el guion del videojuego plantea y que no resuelve nada más que un maniqueísmo simple por parte del usuario, que en definitiva es lo que busca el diseñador.

---

40 Sobre el origen y desarrollo de este juego y el personaje maléfico, véase Martínez Robles, D.: *De Super Mario a Lara Croft. La historia cultural de los videojuegos*, Palma de Mallorca, T. Dolmen Editorial, 2015, p. 42. El héroe que manejaba el jugador terminó por configurar uno de los iconos de nuestra época, Mario.

## 5. EL MONSTRUO MEDIEVAL EN EL VIDEOJUEGO

No obstante, los “monstruos”, entendidos en su plano más claro (engendros deformes, encarnación del mal, amorales...), encuentran su verdadero desarrollo en los juegos de rol. Los títulos de estrategia vinculados a desarrollos más o menos historicistas del pasado no son el mejor de los escenarios para que los diseñadores den rienda suelta a su imaginación, más que nada porque perderían de forma inmediata el rasgo de verosimilitud histórica que buscan este tipo de productos (la saga *Total War*, *Age of Empires*, *Empire Earth*...). Por lo tanto, son las aventuras gráficas y sobre todo los de rol los que asumen el caldo de cultivo para la aparición de monstruos entendidos como concepto identificable de esperpentos peligrosos, asquerosos y repulsivos. La razón no es otra que la aplicación de narraciones extraídas de las mitologías medievales (*Beowulf* es un buen ejemplo, título desarrollado por Ubisoft y comercializado en 2007), a las que hay que añadir el discurso creativo de Tolkien y Lewis, y de forma más reciente de George R. Martin y su *Juego de Tronos*. *Beowulf* toma como guion el poema épico anglosajón anónimo escrito en *inglés antiguo*, donde los versos narran el enfrentamiento del héroe con un troll monstruoso, Grendel<sup>41</sup>. Hay que entender que las posibilidades generadas por los relatos de Tolkien, Lewis y Martin aprovechan un terreno abonado por las ideas preconcebidas que el común de la sociedad tiene sobre el Medioevo, época identificada con lo extraordinario, tiempo de prodigios y de sucesos inexplicables, donde lo mágico y lo artúrico campan a sus anchas en las mentes deseosas de saciar fenómenos que los saque de la rutina. Son monstruos que se diseñan para videojuegos con base en estas obras y en estas mitologías con el fin de completar la existencia de un “jefe final” que haga evolucionar al héroe que maneja el usuario, y en último término, completar la partida.

Pero la conclusión más evidente de todo esto, es que la realidad de esta iconografía plasmada ahora en el medio “videojuego” alcanza un éxito que ha llegado para quedarse en nuestra cultura. Por poner un ejemplo, los orcos tolkinianos ya “tienen” aspecto reconocido, pues en último término los “hemos visto”, con mayor éxito incluso que los aparecidos en las obras cinematográficas de Peter Jackson. No terminan de ser monstruos “controla-

---

41 La madre del *troll*, es aún más terrible, y a la que derrota también. Y al final del poema, *Beowulf* muere de las heridas sufridas en un combate contra un dragón (nuevo monstruo). Sobre las adaptaciones cinematográficas del poema: Conde Silvestre, J.C.: “Estrategias y recursos para la reelaboración de un poema heroico medieval en el siglo XXI: los *Beowulfs* de Robert Zemeckis y Caitlín R. Kiernan”, *Miscelánea Medieval Murciana*, XXXIII (2009), pp. 9-31.

dos”, imágenes de todo aquello que ha representado un presunto pretérito ya desaparecido o ubicado en mundos (o galaxias) muy muy lejanos.

Ese “Medieval” retratado en los videojuegos de rol (caso del exitoso *World of Warcraft*) no deja de ser un elemento de ocio, recreación de mundo oníricos que buscan la huida con la imaginación y la sustracción de las preocupaciones cotidianas (el ocio en definitiva). Como hasta la fecha lo había sido. El monstruo sigue existiendo, pero investido de una capa de lo políticamente correcto que impide asumir una forma definida y que encuentra en el silogismo, en el circunloquio o en el silencio, su desarrollo más claro.

Es complejo que un videojuego de estrategia, tanto si es en tiempo real (RTS) o por turnos (TBS), contemple en su desarrollo un “monstruo” tal y como pensamos que nos lo vamos a encontrar. Es el caso de la saga *Total War* (The Creative Assembly), los de *Civilization* de Sid Meier (de Microprose a 2K Games, pasando por Atari como empresas propietarias del título), o los de *Europa Universalis* (Paradox). Si acaso, el monstruo queda restringido al parámetro histórico que tenemos en la actualidad de determinados personajes históricos, siempre al amparo de la nacionalidad o de la interpretación histórica sugerida. Nos podemos referir sin temor a equivocarnos a esa inspiración del Maligno hecho hombre en Hitler, Stalin, Calígula, Nerón o Atila. Precisamente, el caudillo huno da título a un producto de la saga *Total War*, desarrollado por la misma compañía británica de la serie y que lleva el nombre de uno de los mayores “monstruos” para Occidente: *Total War: Attila*. Se comercializó en febrero de 2015, y en la nota de prensa que la empresa dio en su presentación en la Feria de Londres (*Eurogamer Show*) de septiembre de 2014 se puede leer: *Se acerca la Edad Media. Una época de hambre, enfermedad y guerra en la que los refugiados escapan por miles de una oleada de destrucción y muerte. Las desesperadas tribus bárbaras se unen contra el debilitado poderío de un Imperio romano moribundo y dividido, y la luz de una civilización se pierde. En las grandes estepas de Escitia se reúne un ejército enorme y aterrador, liderado por un rey guerrero cuya sed de conquista es inigualable (...) El azote de Dios, el heraldo del Apocalipsis, Atila el Huno*<sup>42</sup>.

Este desarrollo en videojuegos no es nuevo. En *Age of Empires II* (Ensemble Studios, 1999), en su expansión *The Conquerors*, podemos localizar a los hunos como una de las civilizaciones incorporadas al juego; o en ese mismo juego original, en su primera versión, contamos con la posibilidad de jugar a la campaña de Gengis Khan. Siendo uno de los grandes generales de la Historia,

42 *3D Juegos*. 25 de septiembre de 2014. <<http://www.3djuegos.com/noticia/146970/0/total-war-attila/pc-y-mac/anunciado-para-2015>>.

también fue uno de los más sanguinarios, aunque para nosotros, occidentales, tendrá unos matices mucho más profundos los ofrecidos por el rey bárbaro. Podríamos continuar con otros muchos hasta llegar a los que desarrollan hechos actuales, y así podríamos contemplar a Sadam Hussein como otro de los grandes monstruos históricos<sup>43</sup> desde la óptica de Occidente. Pero como en este caso, sabemos de la necesidad que existe de generar monstruos para alinear a una opinión pública. Es muy parecido este último caso al que se creó en los países de la Triple Entente en las primeras semanas de la I Guerra Mundial, tras las matanzas de civiles en suelo belga por tropas alemanas. De esta forma se generó en el imaginario colectivo un “monstruo” coronado por un casco *pickelhaube*, y de hecho y con posterioridad, ha quedado como símbolo de la guerra, el militarismo y la agresión en sentido general<sup>44</sup>. Para el caso de los videojuegos históricos, con desarrollo de títulos de conflictos posteriores, queda relegado a la identificación con el primer gran conflicto mundial.

## 6. LAS POSIBILIDADES DE LA AVENTURA GRÁFICA Y EL JUEGO DE ROL

Qué duda cabe que la potencialidad gráfica de los títulos de aventura y de juego de rol logra asumir el reto de reproducir y darle vida virtual a todo tipo de monstruos y monstruosidades.

Las razones principales se asientan sobre unas bases lógicas: en este tipo de juegos, la figuración y el dramatismo se perciben a través de la ambientación y recreación virtual de personajes. Por lo tanto, el “monstruo” va a ser reproducido según la imaginación del desarrollador, que a su vez debe responder a su propio criterio y al deseo del potencial usuario de identificar a esa figura “monstruosa”. Poco sentido tiene considerar particularmente a un engendro maléfico y que el videojugador lo suponga como un auténtico bufón. Por lo

---

43 Ya realizamos un acercamiento hacia el personaje en los videojuegos en: “La visión del musulmán en los videojuegos de contenido histórico”, en *IX Estudios de Frontera*, Jaén, Diputación Provincial de Jaén, 2014, pp. 317-336.

44 Las referencias de los aliados a sus enemigos alemanes en la primera gran conflagración mundial se concretaban en el apelativo hunos, hecho que evidencia el definido concepto que se tenía en nuestra herencia cultural de lo que supuso la irrupción de Atila en el siglo V. Localizamos reflexiones interesantes, incluidas las reproducciones de carteles británicos de la I Guerra Mundial, en: <[http://www.mundohistoria.org/temas\\_foro/primer-guerra-mundial/propaganda-los-hunos-del-kaiser](http://www.mundohistoria.org/temas_foro/primer-guerra-mundial/propaganda-los-hunos-del-kaiser)>. Fecha de consulta: 14 de octubre de 2015. Podemos enlazar directamente con un discurso del káiser de 1900 donde se refirió a los hunos como ejemplo de fiereza para sus tropas, hecho que derivó en pocos años a ser difundido por la prensa y que encontró en el contexto bélico su desarrollo.

tanto, el concepto de lo “monstruoso” se va a configurar hasta ser absorbido por el medio. Y tanto ha sido así, que incluso el éxito de un videojuego, y su correspondiente saga, ha llegado a alterar la consideración de lo que *a priori* podemos tildar como villano, como un perfecto monstruo. Nos referimos a *Assassin's Creed*. Las facciones modélicas de sus personajes, en todas sus ediciones, no encajan con el modelo de “monstruo” deforme habitual para el occidental, y hacen que el asesino se convierta en un héroe, donde el asesinato no sea monstruoso en tanto que justifica el mal menor para evitar un mal mayor, que en el guion del juego está encarnado por la Orden Templaria.

El “monstruo” queda limitado en este juego a los caballeros templarios, donde las formas externas ocultaban un enérgico espíritu del Mal. Es algo muy parecido a lo que hemos mencionado anteriormente al aludir a Atila. El *bárbaro* se configura como un monstruo definido para Occidente, y al que cabe contraponer similar actitud desmedida y cruel. Tenemos el caso del videojuego *Ryse. Son of Rome* (Crytek, 2013), destinado para un usuario mayor de 18 años según la clasificación europea PEGI, y que desarrolla un auténtico festín de sangre a costa de matar bárbaros invasores del olimpo romano.

En otro orden de cosas, y aún con este tipo de juegos de aventura gráfica (y sin propósito de hacer ningún exhaustivo repaso por los títulos existentes en el mercado), consideramos muy oportuno recurrir al ámbito apocalíptico que se desarrolla en *Wolfenstein. The new order* (Machine Games, 2014). En un mundo imaginado y en un futuro inexistente pero virtualmente posible, la Alemania nazi había vencido en la II Guerra Mundial, y el juego, un *shooter* en primera persona, consiste en combatir en la resistencia. Lo interesante de este caso es la propia identificación de una cruz gamada como el ejemplo del mal, pero con mayor precisión e interés lo asume el personaje de *Calavera* (Wilhelm Strasse), un líder nazi absolutamente abominable tanto en sus acciones como en sus facciones. Los *supersoldados* generados por la presunta tecnología desarrollada por los nazis alemanes asumen finalmente esa configuración de monstruos creados por la mente. Son los reflejos de esos grandes engendros mecánicos clásicos que aparecen en los animes japoneses apocalípticos.

Esa modelación de personajes o conceptos tradicionales a la pantalla digital solo adapta algo ya existente. No es ninguna novedad en ese sentido. Lo original vendrá condicionado por la incorporación de las interpretaciones privadas de los desarrolladores. Si para Dante el Infierno tenía unos habitantes y no otros, hoy no es distinto. El interés se centra en cómo se ve reflejado ese “monstruo”. Escojamos ese mismo ejemplo. Existe un título en el que se adopta como usuario el personaje del escritor italiano con el fin de rescatar a Beatriz del Averno; se



trata de *Dante's Inferno* (Visceral Games, 2010). Los monstruos que nos asaltan y a los que hemos de vencer a modo de sucesión de *jefes finales*, responden a los que aparecen en la obra, pero con una interpretación ciertamente peculiar y actualizada de lo que podemos considerar como monstruoso. Baste ver la imagen de esa *monstrum fatale* que era Cleopatra, tal y como aludimos con anterioridad, con unas dimensiones extraordinarias, piel morada y unos ojos insuflados de sangre que aterran por su expresión.

Y este ejemplo nos da pie a referirnos a los que traspasan el universo de la cultura grecolatina hacia el mundo medieval y, en consecuencia, actual. La imagen de una Medusa<sup>45</sup> o de un Can Cerbero, no es muy distinta de la que puede proyectar el *troll* Grendel de *Beowulf*. Ese ideario es el que se ve engrandecido por la imaginación de los desarrolladores, teniendo además como amparo las obras de Tolkien y, de forma más reciente, de G.R. Martin. Todo el elenco de la iconografía de tradición medieval, como si de un *bestiario* se tratase, va a pasar por las tabletas de los diseñadores gráficos y ahí a nuestra cultura. Esos miedos, esos terrores, sin ser distintos, ahora comienzan a tener forma definida.

Son los videojuegos de rol los que terminan por asumir esos iconos de monstruos del pasado legendario y son adaptados a nuestra civilización. Tienen mucha consideración los que se desarrollan en el marco tolkiniano, como el de la serie sobre *El Señor de los Anillos* o más reciente de la *Guerra del Norte* (Snowblind Studios, 2011), aunque todo el universo artúrico también tiene su papel en este ámbito; basta con observar a los monstruos que combaten en *Rey Arturo* (FX Interactive, 2010), caso de los gigantes de las montañas, huargos o los espectros de ultratumba. En este sentido se configura y pergeña un extenso elenco de monstruos, aberraciones y quimeras que toma como modelos los que se hallan en figuraciones de la etapa medieval (bestiarios repartidos en miniaturas, capiteles, tímpanos y bajorrelieves) y que nos llegan recopilados en el amplio espectro del videojuego.

Es el “monstruo” como elemento ecléctico de cultura, hoy universalizada y mezclada por los diferentes aportes, como el japonés, con su dosis apocalíptica de grandes catástrofes y que termina por configurar un original medio de iconos propio de nuestro mundo. El pasado lo vemos a través de ese prisma, y posiblemente este fenómeno no varíe en los próximos años.

---

45 Es muy interesante el análisis realizado por M. Ferri Gandia sobre el desarrollo icónico del animador Ray Harryhausen: “Alma en suplicio. La Medusa animada de Ray Harryhausen”. *Con A de animación*, 3 (2013), pp. 122-142.



## 7. CONCLUSIONES

Hemos afirmado que en los videojuegos de estrategia no existen muchas posibilidades de que aparezcan monstruos deformes, por la propia idiosincrasia del tipo de juego y sus características. Son historias verosímiles. Las aventuras gráficas que dan cabida a imaginación y a la transformación de la realidad, a la manera de molinos convertidos en gigantes, asumen junto a los de rol el protagonismo de la imagen del monstruo. Todos son de épocas pasadas, y tal y como hemos referido a lo largo de esta aproximación, reflejaron los temores y los miedos propios de cada etapa, básicamente por desconocimiento del mundo que les rodeaba o de sorpresa ante sucesos inesperados (esa “alteración del orden natural”). Sus manifestaciones fueron en todo momento objeto de representación gráfica, escrita u oral, siendo una de las tradiciones universales más extendidas (el Tío Saín, el Sacamantecas, el Hombre del Saco... todos básicamente con la misión de controlar mediante el discurso el comportamiento de los más pequeños). La clave, en último término, era la respuesta ante unos modelos de repulsa ante lo peligroso para el individuo o para el grupo.

La novedad del *monstruo* retratado en el videojuego no es solo el hecho de ser una cuestión actualizada de todo el proceso anteriormente expuesto, sino de lo inédito que resulta el que se pueda representar con las perspectivas e imágenes concretas, y hacerlas reconocibles de forma general a través de una iconografía gestada a raíz de múltiples fuentes con el fin de lograr una mayor calidad narrativa: desde los conceptos y modelos tradicionales hasta los emanados de la imaginación de creativos y desarrolladores<sup>46</sup>. En este sentido, se conduce de forma original lo que siempre había existido: la narración por medio de símbolos icónicos que eran reconocidos tanto por el artesano y/o artista como por el receptor del mensaje, pasando por el intermediario narrativo en el caso de que se precisase (sacerdote, por ejemplo).

Muchos de estos monstruos no basan su éxito en el terror, sino en la dimensión de lo que se conoce como fenómeno *fan*. Solo así se puede explicar que personajes de videojuego salten de las pantallas y se conviertan en referentes de mercadotecnia, caso de las figuras de la saga *Halo* o, para el caso que nos ocupa, de *Assassin's Creed*. En último término, la persona que compra un producto de estas características tiene un muñeco que representa a un asesino sobre su estantería.

---

<sup>46</sup> Acerca de esta cuestión, véase Pérez Latorre, Ó.: *El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*, Barcelona, Laertes, 2011.

Es el mejor escaparate de la cultura actual. Los monstruos se ubican en el mismo plano que los héroes, confundándose en ocasiones. Si esta iconografía es así, ¿dónde podemos encontrar a los verdaderos monstruos si ya queda claro que no aparecen en las pantallas, no los podemos ver? De nuevo son los miedos interiores del individuo y del grupo los que los esbozan, pero no los perfilan: el cáncer, enfermedades crueles con la mente y con el cuerpo, discapacitados por nacimiento o por accidente, la muerte propiamente dicha... Son monstruos ocultos porque no se enseñan y no salen en las consolas. Únicamente se puede encontrar en cine y literatura algún caso que intenta abordar estos pavores, pero siempre con la intención de exponer la crueldad inherente a la existencia de esos miedos interiores.

Hemos querido realizar una reflexión sobre cómo aparecen los modelos “monstruosos” y el “monstruo” propiamente dicho en el medio que mejor identifica nuestra civilización, el videojuego por cuanto aúna imagen, sonido y tecnología digital. Con un universo iconográfico procedente de una tradición clásica y medieval, se vertebraba una serie de imágenes que recupera los miedos más identificados para la cultura occidental. La Historia los ha ido definiendo, y si acaso, es la imaginación de los desarrolladores y las posibilidades de la tecnología digital la que termina por asentar ese ámbito de dibujos plagados de deformidades, exageraciones, taras, fealdades, desproporciones además de espíritus corrompidos y viciosos, que al fin y al cabo, la monstruosidad no solo es imagen visual sino también conceptual.

No hemos considerado los videojuegos del género de terror<sup>47</sup>, pues en sí mismos encarnan una diversidad de monstruos que tiene mayor vinculación con el universo cinematográfico que con el estrictamente videolúdico; de la misma manera que hemos desestimado el fenómeno “zombie” por su lejanía respecto a nuestro objetivo. No obstante, mucho debe el lenguaje del videojuego al del cine, pues modelos de monstruos pasarán de manera directa de un formato al otro. El desarrollo tecnológico permite esos logros, y los avances hechos en el fotograma recalcan en los diseños de los artistas videográficos; uno de los mejores ejemplos lo hallamos en el orco del *Señor de los Anillos*, adoptado y adaptado en diferentes títulos de rol.

Pero básicamente, y tras todo lo mencionado en esta aportación, queremos concluir con dos consideraciones que pensamos muy interesantes y que merecen nuestra atención. El *monstruo*, como concepto genérico y asumido como miedo, termina instalado en la mente de muchos historiadores. Es

---

47 Ramírez Moreno, ob. cit. Ver nota 11.

el orco el ejemplo que escogemos. El pánico a la irrupción del videojuego como medio de asunción de contenidos históricos para el futuro jugador y para el común social, está más extendido de lo que a primera vista pueda parecer. Para muchos profesionales, el futuro estará inundado por individuos que pensarán que el pasado estaba poblado por esas criaturas extrañas y ciertamente monstruosas, debido a que no habrá parámetros que los saque del error; se trata, insistimos, de un medio de ocio, de un canal de comunicación, donde solo se confunde con la veracidad en momentos de enfermedad mental. El adolescente es eso, adolescente, pero no es tonto ni ingenuo y sabe perfectamente que un orco o cualquier tipo de monstruo solo reside en la imaginación y en la perversión de algunas mentes. En realidad todo esto se resume en que el Monstruo se hace visible en el personaje de la Ignorancia. El terror a lo desconocido termina generando monstruos, como la misma razón.

En segundo lugar, debemos tener claro que vencer al *Jefe Final* tiene un reflejo evidente en nuestros propios límites y reservas de lo que percibimos. Miedos y temores diseñan día a día esos monstruos de los que huimos o a los que nos enfrentamos<sup>48</sup>. Es en este estadio en donde hay que ubicar el auténtico monstruo presente en el videojuego. Si nos damos cuenta, el *Jefe Final* es la reproducción de nuestro reto, una meta que deseamos cruzar. La derrota del Gran Monstruo al final de una partida termina por representar la victoria sobre nuestro propio límite. En último término, somos nosotros mismos los generadores de monstruos que definen nuestras experiencias vitales. Nosotros somos, pues, los mayores monstruos vistos en un espejo. El videojuego es sencillamente una herramienta que nos permite verlo, y el pasado histórico una fuente inagotable de héroes y villanos que encuentra en nuestros modelos individuales y colectivos un cimiento de cultura original.

## BIBLIOGRAFÍA MENCIONADA

ANDRADE, G.: *Breve historia de Satanás*, Madrid, Ed. Nowtilus, 2014.

CAAMAÑO ROJO, M.J. (2002): "El mayor monstruo del mundo, de Calderón: reescritura y tradición textual", *Criticón*, 86, pp. 139-157.

---

48 Es la teoría sostenida por G. Jones: *Matando monstruos. Por qué los niños necesitan fantasía, super-héroes y violencia imaginaria*, Barcelona, Crítica, 2002. En este estudio, el autor argumenta que es una salida como medio para superar los miedos y los terrores, así como válvula de escape para la violencia implícita.

- Carta del liberal arrepentido a su confesor*. Tortosa, Impr. Joaquín Puigrubí, 1824. <[http://books.google.es/books?id=RIL3y4XDR8EC&pg=PA14&pg=PA14&dq=Ver%C3%A9is+el+monstruo&source=bl&ots=3fXOpK4im&sig=OxtPvtxqq\\_YX1G5cPp7If3Wyr9Q&hl=es&sa=X&ei=1RYIVPvTB0PC7gaL1YDgDg&xved=0CDsQ6AEwBQ#v=onepage&q=Ver%C3%A9is%20el%20monstruo&f=false](http://books.google.es/books?id=RIL3y4XDR8EC&pg=PA14&pg=PA14&dq=Ver%C3%A9is+el+monstruo&source=bl&ots=3fXOpK4im&sig=OxtPvtxqq_YX1G5cPp7If3Wyr9Q&hl=es&sa=X&ei=1RYIVPvTB0PC7gaL1YDgDg&xved=0CDsQ6AEwBQ#v=onepage&q=Ver%C3%A9is%20el%20monstruo&f=false)>
- CASANOVA ALAMEDA, M.: “Los monstruos en el pensamiento medieval europeo”, *Santes Creus: Boletín del Archivo Bibliográfico de Santes Creus*, 19 (2001-2002), pp. 35-49.
- CONDE SILVESTRE, J.C.: “Estrategias y recursos para la reelaboración de un poema heroico medieval en el siglo XXI: los *Beowulfs* de Robert Zemeckis y Caitlín R. Kiernan”, *Miscelánea Medieval Murciana*, XXXIII (2009), pp. 9-31.
- FERNÁNDEZ VEGA, J.: “El monstruo amable: nuevas visiones sobre la derecha y la izquierda”, *Nueva sociedad*, 244 (2013), pp. 154-161.
- FERRI GANDIA, M.: “Alma en suplicio. La Medusa animada de Ray Harryhausen”. *Con A de animación*, 3 (2013), pp. 122-142.
- DEL VAL VALDIVIESO, M<sup>a</sup> I. (2005): “El mal, el demonio, la mujer (en la Castilla bajomedieval)”, en M. Santo Tomás Pérez (coord.), *Vivir siendo mujer a través de la Historia*, Valladolid, Universidad de Valladolid, pp. 13-40.
- GONZÁLEZ ALCANTUD, J.A. (1991): «Monstruos, imaginación e historia. A propósito de un romance», *Gazeta de Antropología*, 8, 1991. <[http://www.ugr.es/~pwlac/G08\\_08JoseAntonio\\_Gonzalez\\_Alcantud.pdf](http://www.ugr.es/~pwlac/G08_08JoseAntonio_Gonzalez_Alcantud.pdf)>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2015.
- HASKINS, Ch. (2013): *El renacimiento del siglo XII*, Ático de los Libros, Barcelona (1<sup>a</sup> ed. 1927 en inglés).
- INSÚA CERECEDA, M.: “De asombros, horrores y fatalidades: algunos apuntes acerca de las relaciones de monstruos (siglos XVII y XVIII)”, en M. Insúa y L. Peres (eds.), *Monstruos y prodigios en la literatura hispánica*, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana/Vervuet, 2009, pp. 149-165.
- JENKINS, H.: *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*, Barcelona, Paidós, 2009.
- JIMÉNEZ ALCÁZAR, J.F. y RODRÍGUEZ, G.F. (2014): “La visión del musulmán en los videojuegos de contenido histórico”, en *IX Estudios de Frontera*, Jaén, Diputación Provincial de Jaén, pp. 317-336.
- “Sexualidades jugadas. El sexo en los videojuegos históricos”, en *I Jornadas interdisciplinarias sobre Estudios de Género y Estudios Visuales*, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2014. <<http://historiayvideojuegos.com/?q=node/67>>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2015.

- JONES, G.: *Matando monstruos. Por qué los niños necesitan fantasía, super-héroes y violencia imaginaria*, Barcelona, Crítica, 2002.
- LACASA, P.: *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*, Madrid, Morata, 2011.
- LECLERQ-MARX, J.: “Los monstruos antropomorfos de origen antiguo en la Edad Media. Persistencia, mutaciones y recreaciones”, *Anales de Historia del Arte*, 1 (2010), pp. 259-274.
- LEÓN VEGA, E. y SABIDO RAMOS, O. (coords.): *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*, Barcelona, Ed. Anthropos, 2009.
- LEVIS, D.: *Los videojuegos, un fenómeno de masas. Qué impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual*, Barcelona, Paidós, 1997.
- LÓPEZ GUTIÉRREZ, L.: *Portentos y prodigios del Siglo de Oro: maravillas de la Naturaleza, lugares insospechados, historias misteriosas, duendes, licántropos, brujas, espectros, monstruos, luces extrañas*, Madrid, Ed. Nowtilus, 2012.
- MANCERA RUEDA, A. y GALBARRO GARCÍA, J.: *Las relaciones de sucesos sobre seres monstruosos durante los reinados de Felipe III y Felipe IV (1598-1665)*, Nueva York, Peter Lang, 2014.
- MARTÍNEZ CANTUDO, R.: *La generación que cambió la historia del videojuego*, Madrid, Síntesis, 2015.
- MARTÍNEZ CORTÉS, J.: “La construcción social del miedo. ¿El miedo se aprende en sociedad?”, *Crítica*, 977 (2012), pp. 19-22.
- MARTÍNEZ GARCÍA, P.: *El cara a cara con el otro: la visión de lo ajeno a fines de la Edad Media y comienzos de la Edad Moderna a través del viaje*, Frankfurt, 2015.
- MARTÍNEZ GÓNGORA, M.: *El hombre atemperado: autocontrol, disciplina y masculinidad en textos españoles de la temprana modernidad*, Nueva York, Peter Lang, 2005.
- MARTÍNEZ ROBLES, D.: *De Super Mario a Lara Croft. La historia cultural de los videojuegos*, Palma de Mallorca, T. Dolmen Editorial, 2015.
- MORDUCHOWICZ, R.: *La generación multimedia. Significación, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- MORENO SERRANO, F.A. (2011): “El monstruo prospectivo: el otro desde la Ciencia Ficción”, *Revista Signa*, 20, pp. 471-496.
- PANIAGUA PÉREZ, J.: “Los ‘Mirabilia’ medievales y los conquistadores y exploradores de América”, *Estudios Humanísticos. Historia*, 7 (2008), pp. 139-159.
- PARÉ, A.: *Des monstres et Prodiges*, 1585. Edic. en español: *Monstruos y Prodigios*, Madrid, Siruela, 1993.

- PÉREZ DE PERCEVAL, J.M.: “Animalitos del Señor. Aproximación a una teoría de las animalizaciones propias y del otro, sea enemigo o siervo, en la España imperial (1550-1650)”, *Áreas*, 14 (1992), pp. 171-184.
- *Todos son uno. Arquetipos, xenofobia y racismo. La imagen del morisco en la Monarquía Española durante los siglos XVI y XVII*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses, 1997.
- PÉREZ DÍEZ, E.: “La lógica de lo monstruoso en el *Infierno* de Dante”, *Culturas populares*, 5 (2007). <<http://www.culturaspopulares.org/numcontent.php?numdisplay=5>>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2015.
- PÉREZ LATORRE, Ó.: *El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*, Barcelona, Laertes, 2011.
- PERRON, B.: *A Cognitive Psychological Approach to Gameplay Emotions*. 2005. <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.94.5006&rep=rep1&type=pdf>>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2015.
- RAMÍREZ MORENO, C.: *Maestros del terror interactivo*, Madrid, Ed. Síntesis, 2015.
- REVUELTA DOMÍNGUEZ, F.I.: *Socialización virtual a través de los videojuegos: etnografía virtual sobre el uso de juegos on-line y videojuegos*, EAE, 2012.
- RUIZ CAPELLÁN, R.: “Donde no hay nadie no hay diablo”, *Cuadernos del CEMYR*, 11 (2003), pp. 237-276.
- SANTIESTEBAN OLIVA, H.: *Tratado de monstruos. Ontología teratológica*, México, Plaza y Valdés, 2003.
- SENDRAIL, M.: *Historia cultural de la enfermedad*, Madrid, Espasa-Calpe, 1983.
- SIEBER, D.E.: “El monstruo en su laberinto: cristianos en las Alpujarras de *Amar después de la muerte*”, en F. Sevilla y C. Alvar (edits.), *Actas XIII Congreso AIH*, tomo I, 1998, pp. 740-746.
- TOST, G. y BOIRA, O.: *Vida extra. Los videojuegos como nunca los has visto*, Barcelona, Grijalbo, 2015.
- VAN DUZER, Ch.: “Guía de los monstruos marinos en los mapas medievales y renacentistas”, en I. Camarero y M<sup>a</sup> M. Delgado (coords.), *Al-Andalus hoy: siete estudios y un contexto*, Ed. Alfar, 2015, pp. 147-157 (libro electrónico).
- VILLANUEVA MUÑOZ, E.A.: “Monstruos del Renacimiento español. La *Casa de los Tiros* en Granada”, *Cuadernos de Arte. Universidad de Granada*, 38 (2007), pp. 61-80.





# ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS ENCUESTAS? ANÁLISIS DE CASO

**Andrés Pereira Barreto**

**Victoria Orellana Psijas**

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

La encuesta es una técnica de recogida de datos mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra de individuos. A través de ellas se pueden conocer las opiniones, las actitudes y los comportamientos de un grupo humano. Tal como lo señalaron Benney y Huhes (1970) la encuesta es “la máquina de excavar” de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales utilizan en gran medida las opiniones y confesiones de los entrevistados. Como características fundamentales de una encuesta, Sierra Bravo destaca:

- La encuesta es una observación no directa de los hechos sino por medio de lo que manifiestan los interesados.
- Es un método preparado para la investigación.
- Permite una aplicación masiva que, mediante un sistema de muestreo, puede extenderse a una nación entera.
- Hace posible que la investigación social llegue a los aspectos subjetivos de los miembros de la sociedad.

Antes de trabajar en el diseño de un videojuego que hiciera hincapié en la enseñanza de tópicos históricos locales, el Grupo de Extensión realizó un diagnóstico del panorama actual en la comunidad educativa a la cual iba dirigido el proyecto.



La búsqueda de bibliografía en libros y revistas especializadas resultó negativa, ya que la temática abordada no ha sido aún objeto de estudio —o al menos no se encontraron documentos que así lo acrediten— y por eso se propuso la construcción de una herramienta propia, una encuesta que interrogue a los miembros de la comunidad educativa estudiada. Se hacía necesario medir este grupo humano en su propio entorno: había que indagar sobre usos, costumbres y grados de conocimiento del mundo de los videojuegos. Para ello se armó una batería de preguntas que permitiera averiguar el comportamiento de adolescentes y adultos en éste tipo de programas y su posible uso como herramienta pedagógica.

Se identificaron entre los encuestados dos grupos con características disímiles: *docentes* y *alumnos*. El primer segmento fue interrogado acerca de los niveles de uso y conocimiento personal sobre videojuegos, pero también se inquirió sobre su potencial utilización como herramienta pedagógica. El otro grupo fue abordado de manera similar sobre usos y costumbres, pero además se exploró la opinión de los padres en relación a la frecuencia y duración del tiempo de juego, los lugares donde se practica y con quiénes se comparte la afición. La metodología empleada para armar las encuestas se basó en el aporte de todos los miembros del Grupo de Extensión: cada uno contribuyó con diferentes preguntas y luego se consensuaron entre todos para armar el cuestionario definitivo. En este sentido la discusión favoreció el esclarecimiento de algunas dudas sobre los objetivos del proyecto, dado que el nivel de conocimiento sobre videojuegos no era uniforme dentro del grupo.

Uno de los temas más discutidos fue establecer una tipología de videojuegos, dado que era necesario contar con una clasificación que permitiera, en la consulta, descubrir qué tipo de juegos son los más utilizados. El mercado de los videojuegos está en constante ebullición. Periódicamente aparecen novedades cada vez más sofisticadas, con mayores posibilidades para el jugador. Abordar una clasificación que englobe todos los tipos de videojuegos existentes resultó ser una tarea sinuosa. A la variedad de la oferta empresarial se suman los alcances poco claros de cada producto que, en muchos casos, tienen un “tipo” general con “toque” secundario dentro del mismo juego. Es frecuente encontrar que las etiquetas de los paquetes de los juegos indican “Juego de rol con toques de arcade” o “Juego de aventuras con acción” o comentarios similares. Esto sin duda representa una dificultad a la hora de preceder a una clasificación. No obstante, algunos autores arriesgan una clasificación que define y ordena la oferta de videojuegos, estableciendo sus límites y alcances. A continuación se describen algunas que se citan en la bibliografía y sirvieron como base en la elaboración de la encuesta.

Rodríguez (1995) cita dos clasificaciones que aún son de utilidad. La primera es de Martín, que ordena los videojuegos de la siguiente manera:

ARCADE
AVENTURA
ESTRATEGIA
ROL
SIMULADORES
EDUCATIVOS
DE MESA

Más completa es la de Estallo

ARCADE
PLATAFORMA
LABERINTOS
DEPORTIVOS
ACCIÓN
SIMULADORES INSTRUMENTALES
SIMULADORES SITUACIONALES
ESTRATÉGICOS

García Fernández (2005) ha propuesto una tercera:

ARCADE
SIMULACIÓN
ESTRATEGIA
DE MESA

Esta última es sencilla en apariencia, pero incluye varios sub-tipos en cada categoría. Así la primera abarca: a) Plataformas; b) Laberintos c) Deportivos y d) “Dispara y Olvida”; la segunda contiene a los simuladores a) instrumentales b) deportivos c) Simulador de Dios y la tercera abarca a) aventuras gráficas y b) Rol.

Finalmente, merece citarse una clasificación propuesta por la revista *Micromanía*, una publicación española especializada en videojuegos, a partir de la



oferta comercial. Aunque no proviene del campo académico, está realizada por periodistas que en forma cotidiana analizan el tema:

ESTRATEGIA
ACCIÓN
AVENTURAS
ROL
VELOCIDAD
SIMULACIÓN
DEPORTIVOS

Hemos definido los alcances de cada tipo de juego para entender qué objetivos persigue cada uno y que características debería tener para estar dentro de esta clasificación:

### ***ESTRATEGIA***

*Herederos de los juegos de estrategia militar, permiten al jugador cumplir objetivos militares pero también económicos manejando las variables que cada juego propone. También existen variantes deportivas. Un subtipo muy difundido son los Tycoon, donde el participante construye un universo desde cero: ciudades, empresas, líneas de ferrocarril, zoológicos, etc. Ejemplos: Saga Age of Empires, Commandos, Saga Civilization, Battlefield, Sim City.*

### ***ACCIÓN***

*También llamados **Shooter**, se juega detrás de un arma y “se vive” en primera o tercera persona. Tiene misiones que cumplir con un argumento general de toda la historia. Su amplia difusión y aceptación le ha permitido escapar de las fronteras de lo militar para trabajar en otras como el terror y el humor. Ejemplos: Counter strike, Wolfestein, Unreal, Splinter Cell.*

### ***AVENTURAS***

*Para cumplir los objetivos del juego el jugador debe resolver enigmas y descubrir secretos, consultar mapas o recoger objetos que lo ayudarán. Ejemplos: Tomb Rider, Silent Hill.*

### ***ROL***

*Es la adaptación de los juegos de mesa a un videojuego. El jugador interpreta a un personaje que tiene características específicas y, a través de la aventura, lo hace crecer y fortalecerse. Ejemplos: Diablo, Sacred*

### **VELOCIDAD**

*Dentro de este tipo pondremos a aquellos juegos cuyo objetivo es competir y llegar a una meta lo antes posible. Ejemplos: Need for speed, F1, Grand Prix, Moto GP*

### **SIMULACIÓN**

*Permite al jugador –manejar– máquinas como aviones, naves espaciales, barcos, trenes, etc. Se imitan los controles reales. Ejemplo: Flight Simulator, Silent Hunter*

### **DEPORTIVOS**

*Recrea las instancias de un deporte dado permitiendo al jugador disputar, con las mismas reglas, una competencia con jugadores recreados digitalmente. Ejemplos: Toda la saga de FIFA, NBA*

A los efectos de la realización de la encuesta y considerando que los términos utilizados se acercan más a los que manejan usuarios y textos de los fabricantes, se decidió utilizar ésta última tipología.

Se optó por armar preguntas que, en el caso de los docentes, indagaba sobre:

- Datos personales y área de desempeño.
- Información sobre lugares donde juega, frecuencia, duración, preferencia de juegos y dispositivos utilizados.
- Opinión acerca de la utilización de videojuegos como herramienta pedagógica, áreas de aplicación y formas de implementación.

En el caso de los alumnos:

- Datos personales, sobre los padres y actividades extraescolares.
- Si manifiesta jugar, se consulta sobre los lugares donde lo hace, cantidad de tiempo, tipos de juego que prefiere y dispositivo que utiliza.
- Maneras en que interactúa con otros jugadores (jóvenes o adultos)
- Actitud de los padres ante los juegos
- Opinión acerca de ver a los videojuegos como otra forma de aprender

Definida la herramienta de relevamiento, los miembros del grupo se distribuyeron las escuelas seleccionadas y procedieron a la implementación de la consulta. Se entregaron los cuestionarios a cada alumno del curso seleccionado y al docente a cargo. Las respuestas obtenidas se volcaron en una tabla Excel preparada a tal fin.

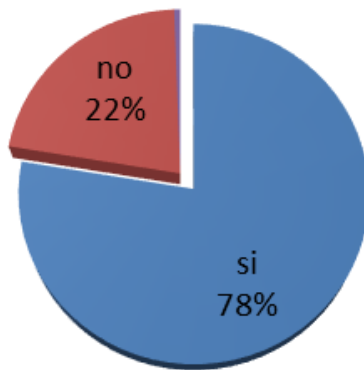


Los tipos de respuesta se dividieron en tres:

1. aquellas que respondían una sola posibilidad;
2. las que tenían más de una respuesta válida, por ejemplo los tipos de dispositivo utilizados para jugar
3. las de respuesta abierta o de múltiples respuestas.

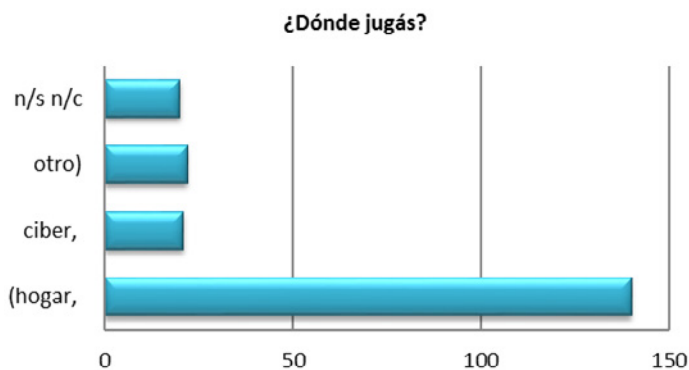
En el segundo tipo se contabilizaron todas las respuestas dadas para que, al momento de representarlas en un gráfico, se pudiera observar ese universo. El tercer caso se representa aquellas preguntas que admiten varias contestaciones y deja responder libremente al encuestado. Para procesar estas respuestas hubo que interpretar posteriormente la intención de los entrevistados y establecer así grupos de aseveraciones. Los resultados de la encuesta descubrieron un panorama interesante sobre el grupo estudiado en algunas escuelas municipales periféricas de la ciudad de Mar del Plata.

### ¿Jugás habitualmente con videojuegos?

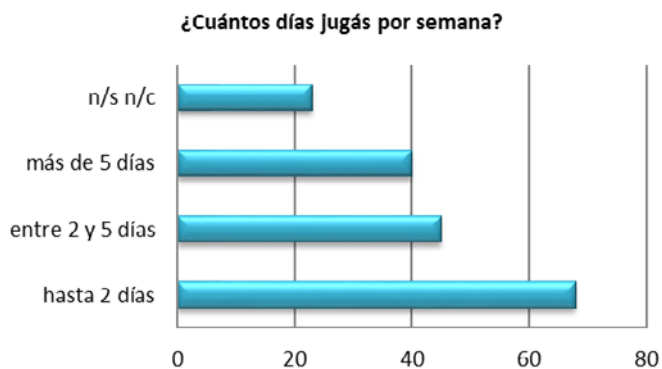


El análisis de las repuestas indicó que el hogar es lejos el lugar principal elegido para jugar, por sobre un establecimiento comercial u otros lugares como casa de amigos, parientes, plazas etc. (Gráfico 1) Esta práctica se realiza en promedio dos días a la semana (Gráfico 2) y dura hasta dos horas (Gráfico 3). Se debe tener en cuenta en este sentido, que la consulta no indaga sobre el tiempo conectado a internet a través de dispositivos móviles u otros medios a las redes sociales. Sólo se pregunta sobre el segmento de tiempo ocupado por el juego.

**GRÁFICO 1**



**GRÁFICO 2**



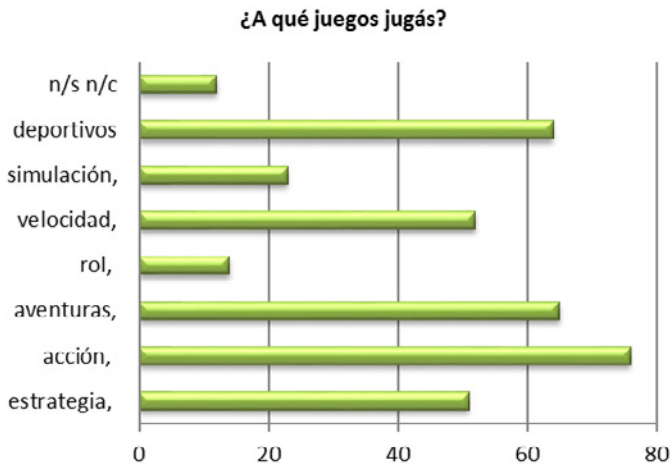
**GRÁFICO 3**





En cuanto a los tipos de juegos elegidos los alumnos (Gráfico 4), las respuestas fueron múltiples y variadas debido a la diversidad de juegos preferidos. Esta respuesta de varias opciones arrojó que los juegos de *Acción* son los más jugados por el grupo consultado. Un poco más atrás quedaron los *Deportivos y Aventuras* y en tercer lugar quedaron aquellos denominados juegos de *Velocidad y de Estrategia*.

#### GRÁFICO 4

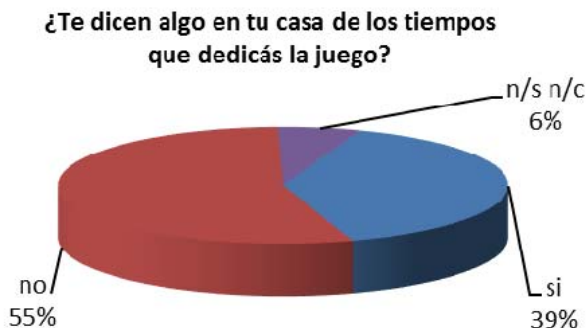


Se debe aclarar que la encuesta no acompañó, por razones prácticas, una definición de tipologías de juegos para el encuestado. Tampoco el encuestador tuvo la oportunidad de exponer, antes de distribuir las preguntas, los límites y alcances de cada definición. Por lo tanto, queda a futuro el desafío de asegurar que las clasificaciones sean bien entendidas para favorecer la calidad de las respuestas.

Sobre la actitud que asumen los padres cuando los jóvenes juegan en su casa pueden observarse en el Gráfico siguiente (Gráfico 5). Dada la diversidad de respuestas se consensuó representar las respuestas como: *negativas* o *positivas* entendiendo que si los responsables no le dicen nada por jugar, o sea NO, es que están de alguna manera aprobando la actividad. En cambio, mientras que en el SI los chicos son reprendidos o reciben comentarios desfavorables de sus padres, es porque están en desacuerdo con su actitud. Los resultados arrojaron que los padres de más del 50% de los alumnos tienen una actitud positiva sobre el comportamiento, es decir que no manifiestan disconformidad si ven jugar a sus hijos. La mayoría de los encuestados aseguran que juegan en forma individual, o sea “contra la máquina” y los menos lo hacen con otros jugadores a través de una red.

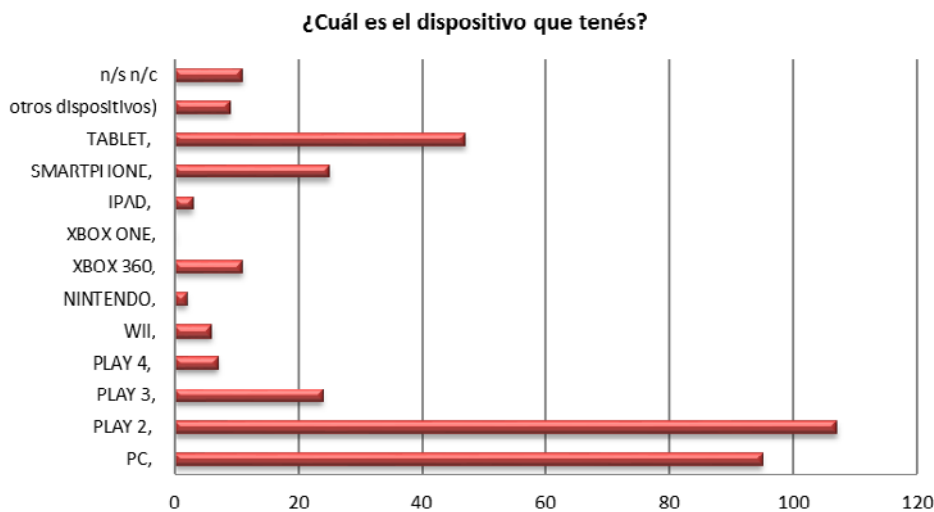


**GRÁFICO 5**



En cuanto a los dispositivos utilizados para jugar, encontramos que la gran mayoría juega a través de una PC o de la PlayStation 2 (Gráfico 6). Bastante más lejos quedaron la Tablet y la Play Station 3. Se observa que los más utilizados son los dispositivos antiguos: por ej. La Play Station 2 apareció en 2000 y se dejó de fabricar en 2013; este dispositivo hoy se encuentra en el mercado del usado a precios accesibles (\$3000). Ya que el relevamiento se realizó en zonas de recursos medios, tenderíamos a concluir que el tipo de plataforma más usada responde a la realidad económica. Esto podría corroborarse si se aplicara este cuestionario en otras zonas de la ciudad.

**GRÁFICO 6**



Un 80% de los jóvenes reconocen que en su entorno hay parientes que comparten la afición a los videojuegos (Gráfico 7), pero solo la mitad de éstos juegan con ellos frecuentemente (Gráfico 8).

GRÁFICO 7

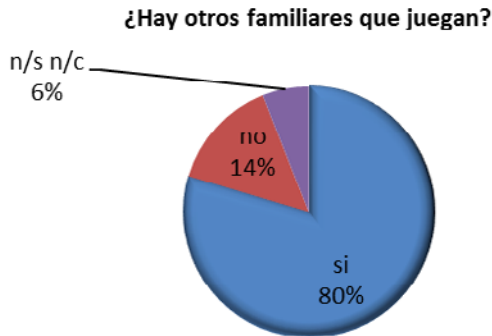
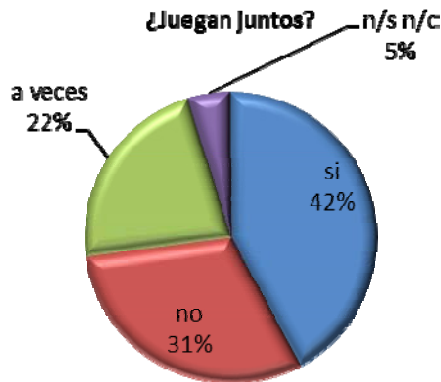


GRÁFICO 8

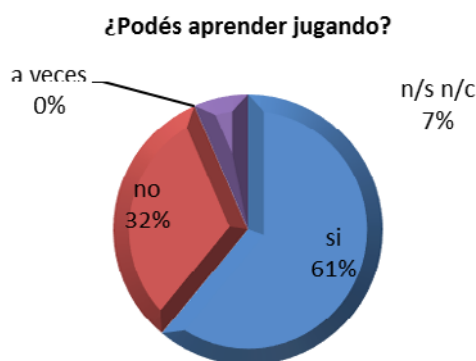


Por último, la pregunta dirigida a explorar sobre el uso de los juegos como medio de aprendizaje, demostró que un alto porcentaje se muestra optimista (Gráfico 9) ante la posibilidad de adquirir conocimientos a través de los videojuegos o al menos se manifiesta dispuesto a intentarlo.

Las encuestas realizadas a los profesores también aportaron información a considerar para el objetivo del proyecto. La mayor parte de los docentes no juega, ni conoce el mundo de los videojuegos. Muy pocos admiten que los

utilizarían como herramienta didáctica y una parte importante ni siquiera respondió si utilizaría videojuegos como estrategia para la enseñanza. Sin embargo, contestaron afirmativamente a la posibilidad de recibir capacitación para aplicarlos. La comparación de los resultados de estas encuestas, entre docentes y alumnos, arroja claros indicios de que existen amplias diferencias de conocimiento y uso de los videojuegos entre los grupos consultados. Las respuestas de los alumnos muestran una actitud positiva hacia los juegos en sus múltiples formas, consideran la posibilidad de aprender con los videojuegos y los utilizan una cantidad de tiempo adecuada. Los docentes encuestados en cambio, se encuentran lejos de utilizar eficazmente esta alternativa de enseñar a través del uso de videojuegos, pero manifiestan una actitud abierta y receptiva para experimentar con esta posibilidad.

## GRÁFICO 9



## BIBLIOGRAFÍA

- BENNEY, M., HUGHES, E.C. (1970): *On sociology and the interview*, Preface, American Journal of Sociology.
- ESTALLO, J.A. (1995): *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*, Barcelona, Planeta.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, F. (2005): *Videojuegos: un análisis desde el punto de vista educativo*. En: <http://craig.com.ar/biblioteca/Videojuegos.%20An%20E1lisis%20desde%20el%20punto%20de%20vista%20educativo%20-%20Fern%20E1ndez.pdf>. Fecha de consulta: 5, abril, 2015.
- HUANCA ROJAS, F.: *Influencia de los juegos de internet en el comportamiento de los adolescentes de la ciudad de PUNO – 2010*. En: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3800986.pdf>. Fecha de consulta: 5, abril, 2015.



- MARTÍN, A. et al. (1995): *Actividades lúdicas. El juego, alternativa de ocio para jóvenes*, Madrid, Popular.
- RODRÍGUEZ, E. (2002): *Jóvenes y videojuegos: espacio significación y conflictos*, Madrid, Fundación de Ayuda contra la drogadicción. En: <http://mmf.campus-virtual.com/contexto/pdf/P100002.pdf>. Fecha de consulta: 5, abril, 2015.
- SIERRA BRAVO, R. (2002): *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica: metodología general de su elaboración y documentación*, Madrid, Paraninfo.
- TAYLOR, S.J. (1994): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós. En colaboración con Bogdan R.

# LA MEDIACIÓN LÚDICA-DIGITAL: UNA NUEVA FORMA DE REDUCIR LA BRECHA EDUCATIVA

**Gabriel Detchans**  
**Victoria Orellana Psijas**

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

*“La humanidad sólo existe porque hubo un proceso de mediación a lo largo de su historia.”*

Reuven Feuerstein.

*“Quienes desdeñen los juegos estarán en fuerte desventaja durante los próximos años. Estarán menos preparados para dar forma al futuro.”*

Jane McGonigal.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han producido en el mundo cambios en las vivencias individuales y colectivas provenientes de la transición a una nueva sociedad con altos niveles de incertidumbre y ausencia de soporte sociales permanentes en un mundo globalizado y desigual<sup>1</sup>. El planeta se encuentra unido por redes y nodos personales e institucionales dentro de una infraestructura analógica-digital que lentamente transforma los medios tradicionales en ambientes hyper-textuales donde los fonemas encapsulan el pensamiento a través de la lengua oral, el alfabeto encripta el habla y los grafos se convierten en símbolos binarios. A su vez, estos son traducidos a señales electromagnéticas y fotolumínicas surcando el hiperespacio mediante cables submarinos y satélites extendidos por todo el globo para comunicar a seres reales en un entorno virtual.

---

1 Bauman, Z.: *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 2005.



Los sujetos se enfrentan a la paradoja de tener que adquirir las competencias necesarias para alcanzar el éxito en este mundo nuevo sin poder abandonar aquellas que resultaban imprescindibles en el antiguo, sufriendo así una doble presión sobre su estructura identitaria que corre el riesgo de colapsar de manera similar a las antiguas instituciones (familia-escuela-estado) que no le dan respuesta a los nuevos interrogantes ni le ofrecen soluciones a los antiguos problemas.

La desigualdad educativa toma una nueva forma en este mundo líquido<sup>2</sup>, esta sociedad del conocimiento<sup>3</sup>, que se anuncia para todos pero deja afuera a muchos. En este contexto cambiante investigadores provenientes de diferentes campos aportan nuevos conceptos y significados que nos permiten ampliar nuestro utillaje mental con el fin de analizar estos fenómenos, formular teorías y proponer prácticas a seguir para promover el cambio social y disminuir la desigualdad. Entre estos conceptos se destacan sociedad del conocimiento<sup>4</sup>, sociedad de la información<sup>5</sup>, sociedad informacional<sup>6</sup>, entorno tecnocultural<sup>7</sup>, brecha digital<sup>8</sup>, brecha informacional<sup>9</sup>, brecha educativa<sup>10</sup>, alfabetización digital<sup>11</sup>, alfabetización informática<sup>12</sup>, alfabetización en redes<sup>13</sup>, alfabetización informacional<sup>14</sup>, construcción colaborati-

2 Bauman, Z. y Mazzeo, R.: *Sobre la educación en un mundo líquido*, Buenos Aires, Paidós, 2013.

3 Drucker, P.: *The Age of Discontinuity Guidelines to our Changing Society*, New York, Transaction Publishers, 1969/1992, 2ª edición.

4 Idem.

5 Masuda, Y.: *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*, Madrid, Fun-desco-Tecnos, 1984.

6 Castells, M.: “La era de la información. Economía, sociedad y cultura” en: *La sociedad red*, vol. 1, Madrid, Alianza Editorial, 1997.

7 Cabello, R.: *Argentina Digital*, Los Polvorines, UNGS, 2008.

8 Schiller, H. I.: *Information inequality*, Nueva York, Routledge, 1996.

9 Castells, M.: “La era de la información. Economía, sociedad y cultura”, en: *La sociedad red*, vol. 1, Madrid, Alianza Editorial, 1997.

10 Judengloben, M.I., Arriesta, M.E y Falcone, J.: *Brechas educativas y sociales: un problema viejo y vigente*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2003.

11 Tuman, M.C.: *Literacy online: the promise (and peril) of reading and writing with computers*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1992.

12 Tuckett, H.W.: “Computer literacy, information literacy and the role of the instruction librarian”, en: *Coping with information illiteracy: bibliographic instruction for the information age*. Michigan, Pieran Press, 1989, pp. 21-31.

13 McClure, C.: “Network literacy: a role for libraries”, *Information Technology and Libraries*, 13-2 (1994), pp. 115-125.

14 Snavely, L. y Cooper, N., “The information literacy debate”, *Journal of Academic Librarianship*, 23-1 (1997), pp. 9-20.

va de conocimiento<sup>15</sup>, mediación de aprendizaje<sup>16</sup>, mediación de conflicto, dinámicas colaborativas mediadas por tecnología<sup>17</sup>, aprendizaje asistido por computadora<sup>18</sup>, entornos virtuales de aprendizaje<sup>19</sup>, gamificación<sup>20</sup> y ludoterapia<sup>21</sup>.

No hay que olvidar que aún con todas las enormes ventajas y beneficios que tiene la *World Wide Web* también existen peligros y desventajas: se pueden generar dinámicas de exclusión (desde el *cyber-bullying* hasta el odio racial) a través de las redes sociales y de amenazas a la libertad y a la democracia (uso del anonimato de la web para la planificación de atentados y golpes de estado) pasando por el robo de datos electrónicos, el terrorismo económico, la ciberguerra y la distribución de material pornográfico de menores de edad. Razón de más para no considerar el fenómeno de la brecha únicamente como una brecha digital (problema de acceso a la infraestructura) o aún como una brecha informacional (problema de capacidades meta-informacionales) sino más bien hay que pensar en **una brecha educativa** que contenga ambos conceptos pero que además incorpore el fallo de las estrategias pedagógicas antiguas para ocuparse adecuadamente de la formación de los individuos y generar las condiciones para reducir la desigualdad existente entre los mismos.

---

15 Findely, C.: *Collaborative Networked Learning: On-line Facilitation and Software Support*, Burlington, Digital Equipment Corporation, 1988.

16 Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B., & Miller, R.: *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*, Baltimore, University Park Press, 1980 (2004, 2ª edición). Feuerstein, R., Klein, P.S., Tannenbaum, A.J.: *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, London, Freund Publishing House Ltd., 1999.

17 Caldeiro, G.: *El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnologías. Ponencia en formato electrónico publicada en el sitio web del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina*, 2013. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-red-trabajo-colaborativo-entornos-mediados-por-tecnologia>, y consultado el 18 /02/2015.

18 Skinner, B.F.: "The Science of Learning and the Art of Teaching", *Harvard Educational Review*, 24-2 (1954). Vaquero, A.: "Análisis del proceso de información en enseñanza programada y aplicación a las máquinas de enseñar", *Revista de Automática*, 15 (1973), pp. 29-35.

19 Pérez, S.: "Los medios y los modos: una mirada semiótica a los Entornos Virtuales de Aprendizaje." en: *Libro de Actas del II Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales: Perspectivas teóricas y metodológicas*, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, 2009.

20 Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., and Dixon, D.: "Gamification: Toward a Definition", en: *29th CHI Conference on Human Factors in Computing Systems: Workshop Proceedings*, Vancouver, 7-11 de Mayo de 2011. Ponencia en formato electrónico disponible en: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>, y consultado el 18/02/15.

21 Axline, V.: *Terapia de juego, la dinámica interna de la infancia*, Boston, Houghton Mifflin, 1947.



En este artículo proponemos una nueva estrategia pedagógica que denominamos mediación lúdica-digital. La mediación lúdico-digital es ideal para implementar dentro de la escuela pero también puede ser usada con éxito fuera del ámbito escolar. Ofrece respuestas tanto a las situaciones de aprendizaje como a las de conflicto y puede usarse para la alfabetización informacional y la juego-terapia. Surge de combinar el uso de los videojuegos con la práctica de la mediación.

La eficacia de los videojuegos como herramienta pedagógica deriva, en parte, de su vínculo con la función educativa de la recreación. El juego es una forma de utilizar la mente articulando realidad y fantasía, conocimiento y emoción. Es un impulso vital primario que desde la infancia motiva a las personas a explorar el mundo y conocerlo. Brinda elementos para reconocer el ambiente y adaptarse al mismo. Permite, a través del pensamiento, generar acción autónoma y advertir los propios límites.

En efecto, la actividad lúdica en la infancia desemboca en un proceso cognoscitivo complejo marcado por el necesario proceso de negociación con los compañeros para acordar las reglas que todos deben obedecer. Estos juegos operan como facilitadores de la adquisición de convenciones sociales y éticas.

Durante la adolescencia y la adultez la capacidad de organización lógica es mucho mayor con lo que los juegos suelen ser mucho más complejos y desafiantes a nivel intelectual, lo cual a su vez implica la adquisición de nuevas competencias, promoviendo el aprendizaje colaborativo y estimulando la creatividad.

Combinar el poder de los videojuegos con las técnicas de mediación permite ofrecer a la comunidad escolar en su conjunto un amplio menú de herramientas y prácticas sumamente efectivas al momento de enfrentarse a los desafíos que implican los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela dentro del contexto actual. Veremos entonces en estas páginas la necesidad de desarrollar entonces un acercamiento a los que es la mediación lúdica digital y al contexto que le da origen, a fin de poder comprenderla y hacer uso de ella como práctica docente, recurso educativo y estrategias de aprendizaje.

## **2. SOBRE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LA BRECHA DIGITAL**

Uno de los principales desafíos a vencer en el complejo mundo del siglo XXI consiste en proveer a los individuos de la información que necesitan y los medios para manejarla en forma adecuada. Es una necesidad educativa que ha estado presente desde el comienzo de los tiempos pero que se ha vuelto progresivamente más aguda con la mayor disponibilidad de acceso y el aumento



de los volúmenes de información existente en el planeta. Según el investigador Berrio Zapata:

*“La era de la electricidad, iniciada en 1600 por William Gilbert, sumada al invento de la imprenta por Gutemberg (1445), las máquinas de calcular de Pascal (1645) y Leibnitz (1670), y el impulso de los trabajos de Babbage (1840) y Hollerith (1894), durante la Revolución Industrial, cimentaron el nacimiento de la informática en la primera mitad del siglo XX. De la mano de Shestakov (1935), Shannon (1938), Turing (1936) y von Neumann (1944), nació la era de los computadores; posteriormente, en 1969, con Roberts, Baran, Kleinrock y Davies, la era de Internet; y finalmente, en 1991, la era de la Web, de Tim Berners-Lee. Acompañado del desarrollo de los medios de masa (radio, 1890 y televisión, 1920) y los medios de telecomunicación (telégrafo 1833, y teléfono 1876), constituyen hoy el entorno de la globalización en red<sup>22</sup>”.*

Por supuesto, no todos están en igualdad de condiciones a la hora de acceder a la información. Pero, a diferencia del pasado, eso no ocurre tanto porque la información este restringida o censurada sino más bien porque está sepultada entre toneladas de datos inútiles o escrita en múltiples lenguajes, a menudo incompatibles. Algo similar ocurrió con la transición de la cultura oral a la escrita y la aparición de la imprenta. Los seres humanos debieron aprender nuevas formas de comunicarse y, sobre todo, de manejar el nuevo caudal de datos disponibles para encontrar la verdadera información. De la misma manera que aprender a leer y escribir supuso en su momento mayores oportunidades de sobrevivencia y progreso, hoy es necesario aprender los nuevos formatos digitales y protocolos de comunicación para alcanzar el éxito en la vida moderna. Aquellos que no pueden acceder a la información en formato digital son considerados los **nuevos analfabetos digitales**. A medida que la digitalización y las nuevas tecnologías avanzan, la **brecha digital** entre aquellos que pueden usar las NTICS (nuevas tecnologías de la ciencia de la información y comunicación) y aquellos que no se vuelve más y más grande.

Sin embargo, esta lógica binaria falla al no reconocer las diferencias existentes entre las capacidades de aquellos que tienen mayor o menor grado de alfabetización digital. Desde la psicología evolutiva y la neurobiología se ha propuesto la existencia de dos perfiles de personas cuyas diferencias son generacionales, sociales y cognitivas. Son los llamados **Nativos Digitales e In-**

---

22 Berrio Zapata, C.: “Entre la alfabetización informacional y la brecha digital: Reflexiones para una reconceptualización de los fenómenos de exclusión digital”, *Revista Interamericana de la Biblioteca de Medellín*, 35-1 (2012), pp. 39-53.



**migrantes Digitales.** Los nativos digitales son aquellas personas que desde su nacimiento han convivido con los códigos, formas y canales de interacción mediados por tecnologías de información y comunicación: computadoras, redes, internet, telefonía celular, videojuegos (Pedró, 2006)<sup>23</sup>. Los “inmigrantes digitales” son las personas que han nacido y formado en entornos no digitales (generalmente de edad adulta pero no es algo excluyente ya que aún hoy existen muchas regiones geográficas en donde el acceso a la tecnología es altamente restringido o incluso nulo) y que han debido aprender a desenvolverse en aquellos, sin que ello implique una deconstrucción completa de sus formas no digitales de comprensión e interacción (Prensky, 2001, 2005-2006)<sup>24</sup>.

Pero si bien esta nueva diferenciación nos ayuda a comprender y a analizar mejor a los individuos y sus prácticas sociales, hablar únicamente de digitalización restringe el análisis a una forma particular de tecnología. Después de todo gran parte de nuestra tecnología es aún analógica y muchos de los obstáculos que parecen propios de la brecha digital han aparecido antes, como mencionábamos al comienzo de este artículo, con la aparición de la imprenta, de la electricidad, de las primitivas computadoras e incluso la radio y televisión.

Es importante no perder de vista que la brecha no es tan sólo digital, es informacional. Es decir que a medida que más y más información valiosa es digitalizada (entretenimiento audiovisual, compras por Internet, transacciones bancarias, historias médicas, registros legales, redes sociales, voto electrónico, identificación biométrica, etc.), más disminuyen las oportunidades de éxito y sobrevivencia de los analfabetos digitales, o mejor dicho, informacionales.

En **la sociedad del conocimiento** la preocupación por disminuir la brecha informacional ha impulsado una serie de estudios para ofrecer toda una gama de técnicas y habilidades para la utilización de herramientas informacionales, así como de recursos para amoldar las soluciones de información a las necesidades propias de cada sujeto o comunidad.

El concepto de **brecha informacional** permite dejar de lado el medio para concentrarse en el sujeto, rescatando la voluntad y el juicio humano. Desde la Bibliotecología se ha propuesto este nuevo término para definir el problema y cuya solución sería, a su vez, la **alfabetización informacional**.

---

23 Pedró, F.: *Aprender en el nuevo milenio: un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*. Ponencia en formato electrónico editada por el Banco Interamericano de Desarrollo, 2006. Disponible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=848274>, y consultado el 02/02/15.

24 Prensky, M.: “Digital Natives, digital immigrants”, en: *On the Horizon*, Bradford, MCB University Press, 9-5 (2001). Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, y consultado el 01/04/14.

Puede notarse en ambos conceptos la influencia clara del positivismo, la ilustración y el enciclopedismo, la confianza en que toda la vida y sociedad podrían ser mejoradas por medio de la ciencia y el conocimiento formal. Si bien esto no es necesariamente malo, en parte pierde de vista el problema de la desigualdad social y educativa. Y tampoco abarca los conflictos que ocurren al interior de la sociedad y la luchas de clases. Siendo el conflicto un problema inherente a la vida humana, no puede ser ignorado a la hora de buscar soluciones a los problemas actuales. Y el conflicto surge cuando aparecen los intereses contrapuestos, lo cual es más a menudo de lo que deseamos ver. Incluso en la infancia y dentro del ámbito de las instituciones socializantes por excelencia, la familia y la escuela, podemos encontrar el conflicto. Cualquier solución que se proponga deberá necesariamente contemplarlo para ser eficaz.

Hasta ahora hemos hablado de los medios digitales, las necesidades de información y la **brecha digital-informacional-educativa** que separa a los sujetos, postulando que la solución al problema no puede dejar de lado el conflicto en su abordaje. Y este abordaje tiene que ser necesariamente educativo e integral. Es imposible hablar de una sociedad del conocimiento sin reconsiderar el rol de la familia y del Estado en el siglo XXI.

¿Pero qué tipo de familia y qué tipo de Estado estamos hablando? Hablamos de una familia nuclear clásica o extendida, monoparental o multi-parental, con progenitores del mismo sexo, diferente sexo, sin sexo...hablamos de un Estado con plena capacidad de obrar o con limitaciones en su accionar, reconocido por sus pares o en busca de reconocimiento, independiente o asociado a otros, neutral o neutralizado, libre o invadido, colonizador o colonizado, federal o unitario, monárquico, constitucional, democrático, dictatorial...

La respuesta es... todos ellos. La digitalización y la informática han atravesado transversalmente a todos los tipos de familia y de estados. Los sitios web y las redes sociales han sido utilizados como campo de batalla para intereses contrapuestos: hay páginas tanto a favor como en contra del matrimonio homosexual de la misma manera que tanto Estados Unidos como Irán y Corea del Norte poseen unidades militares dedicadas a la *cyber*-guerra, entre otros ejemplos. Corolario: El conflicto también está presente en la era digital.

Uno de los ámbitos donde el conflicto tiene mayor presencia son los videojuegos. Algunos de los juegos digitales más exitosos están dedicados a poner a jugadores en bandos separados o a enfrentar a la máquina en un entorno virtual simulado. La saga de videojuegos *Call of Duty* propone ser un soldado en la segunda guerra mundial y la guerra fría. La saga *Grand Theft Auto* nos sumerge en la piel de un criminal dedicado a robar vehículos de todo tipo y cumplir encargos para la mafia. La saga *Trópico* nos permite representar a un dictador de una isla



caribeña. Sólo algunos ejemplos de la infinita variedad de videojuegos basados en el conflicto como el motor de su jugabilidad y principal atractivo.

Por supuesto no todos los videojuegos utilizan el conflicto y la competencia. Muchos de ellos tienen motivadores completamente diferentes como la cooperación, el trabajo en equipo y la superación personal. Los *Sims* ofrecen al jugador la experiencia de crear su propia familia, diseñar su casa y elegir el trabajo que corresponda mejor a sus aptitudes. *The Movies* lo pone a cargo de un estudio de películas que no tiene nada que envidiar a los de Hollywood permitiéndole crear el guión, seleccionar los escenarios y contratar el personal lo cual estimula la creatividad y el sentido de los negocios. *Second Life* pone a su disposición una vida completamente nueva en un entorno virtual ya creado y *Minecraft* le permite crear el entorno a su entera elección.

Como hemos visto en los juegos digitales se encuentra a la vez el conflicto y la competencia, la cooperación, el trabajo en equipo y la superación personal. Lo cual es algo bueno, considerando que nuestros hijos (y también una buena parte de los adultos) dedican más y más horas de su tiempo a los mismos. Tal vez incluso puedan usarse para disminuir la brecha digital e informacional. ¿Pero no sería mejor que dejaran los jueguitos de lado y se pusieran a hacer los deberes? Después de todo, anteriormente hemos postulado que la brecha no es sólo digital e informacional sino primordialmente una brecha educativa.

Y como todos sabemos, para educarse se debe asistir a la escuela, ¿no? Si un sujeto es un analfabeto informacional lo enviaremos a la misma para que lo eduque y lo convierta en un miembro productivo de la sociedad, un ciudadano alfabetizado informacionalmente con una educación integral y la convicción de ayudar al prójimo y servir a la nación. Nos parece interesante citar la opinión al respecto del lic. Daniel Filmus:

*“Todas las personas tienen que ser formadas para poder ingresar al mundo de la universidad y del trabajo. Hoy la que mejor cumple esa función es la escuela técnica. Una buena escuela te debe formar para comprender procesos complejos, trabajar en equipo, categorizar información, tener conciencia de la totalidad de un proceso. Y esas mismas competencias hacen falta para votar y para tomar decisiones. El trabajador y el ciudadano comienzan a tener competencias muy similares. Todos necesitamos seguir estudiando, trabajar, ser formados como ciudadanos para la participación política y para comprender la realidad. Estas cosas deberían estar en todos los circuitos del sistema educativo”<sup>25</sup>.*

---

25 UNIPE, *Cuadernos de Discusión #1: el dilema del secundario*, La Plata, Editorial universitaria UNIPE, 2011, p. 36.

El problema, sin embargo, es que no sólo los individuos son afectados por este fenómeno. Las instituciones también sufren de analfabetismo informacional. Una de ellas es la escuela. Y esto es particularmente peligroso porque es en la escuela donde la sociedad en su conjunto deposita actualmente su confianza para la formación de sus miembros.

La escuela es la institución educativa primaria. Los padres confían en ella para educar a sus hijos. El Estado confía en ella para formar a sus ciudadanos. ¿Y cómo responde la escuela a esa confianza?, ¿cumple adecuadamente con su cometido de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que posibiliten la formación integral de los niños y adolescentes que asisten a ella? En palabras de la investigadora Nancy Escobar:

*“Se aprecia, en efecto, una práctica privada de la mediación del aprendizaje, lo cual no implica que los niños no aprendan, sino que en el aula no se suscitan experiencias de aprendizaje que contribuyan a desarrollar las potencialidades de los niños. De allí que escasamente se contribuya a que sean más inteligentes, mejores aprendices y fundamentalmente que quieran seguir aprendiendo, aspectos fundamentales en una sociedad reconocida como la «sociedad del conocimiento y del aprendizaje»<sup>26</sup>.*

Pero entonces ¿cómo adaptar la forma de enseñar de la escuela para disminuir la brecha informacional? O lo que es lo mismo: ¿Cómo transformar las nuevas tecnologías en una fortaleza y no una debilidad? La respuesta que nosotros proponemos son los juegos digitales. Como dice la investigadora Jane McGonigal:

*“En la sociedad de hoy, los videojuegos y juegos de computadoras satisfacen necesidades humanas genuinas a las que el mundo real parece incapaz de dar respuesta. Los juegos brindan recompensas que la realidad no ofrece. Enseñan, inspiran y generan grados de compromiso que la realidad no despierta. Reúnen a las personas, algo que la realidad no logra hacer<sup>27</sup>.*

Si bien el uso de las computadoras en la escuela y el software educativo existen desde hace tiempo, la propuesta de usar los videojuegos en el aula es

---

26 Escobar, N.: “La Mediación del Aprendizaje en la Escuela”, *Acción pedagógica*, 20 (2011), pp. 58-73.

27 McGonigal, J.: *¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo?: un encuentro entre el mundo virtual y el real en el que las personas salen favorecidas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2013, p. 23.



bastante más novedosa. El uso de las técnicas de juego en contextos que no son de juego es llamada **gamificación** y ha sido utilizada por áreas tan variadas como la terapéutica, marketing, los recursos humanos, la industria del cine y, por supuesto, la educación. Es usada para convencer, motivar, vender y educar. Su actual éxito se debe principalmente a que es eficaz.

Existen numerosas razones para aprovechar los videojuegos para la enseñanza, el aprendizaje, la socialización y la resolución de conflictos. Pero los mejores resultados se logran cuando son usados con técnicas de mediación. Para entender porque esta combinación es tan eficaz necesitaremos primero explicar nuestra propuesta, la técnica que da título a este artículo. Nos referimos, por supuesto, a la mediación lúdico-digital.

### 3. LA MEDIACIÓN LÚDICO-DIGITAL COMO MANERA DE APRENDER A RESOLVER PROBLEMAS

Cuando decimos **lúdico-digital** hacemos referencia a toda la variedad de juegos en formato digitales (video-juegos) que pueden usarse en computadoras personales, consolas, celulares, *tablets* o cualquier otro dispositivo electrónico. Cubre toda la variedad de juegos ya existentes y también los que existirán en el futuro, incluyendo la posibilidad de la creación de juegos por parte del mediador o de los usuarios a los que asiste.

Un mediador lúdico-digital puede ser un docente, bibliotecario, preceptor, alumno o cualquier otro miembro de la comunidad escolar que esté convencido que los videojuegos son una herramienta pedagógica que permite transformar la realidad a partir de disminuir la brecha digital e informacional, cumpliendo simultáneamente con funciones educativas y recreativas. Actúa como un facilitador que asume la responsabilidad de promover los juegos digitales dentro y fuera del ámbito educativo para lograr ciertos objetivos:

- Lograr el encuentro entre las personas a partir del enriquecimiento cultural y el intercambio de ideas que ocurre cuando se juega en red o en grupo, ya sea en formas competitivas, cooperativas o ambas.
- Aumentar la capacidad del individuo para acceder a la información a través de medios digitales, para interpretarla en forma correcta y para utilizarla para producir nuevo conocimiento.
- Capacitar a docentes y alumnos en el uso de videojuegos con fines educativos y brindar los medios para la creación de contenidos audiovisuales consistentes con los curriculums escolares.

- Concientizar a las personas sobre las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en materia de educación y de recreación entendiendo al videojuego como industria cultural, medio audiovisual, herramienta pedagógica, medio de ocio interactivo y práctica cultural comunitaria.

Para que el proceso de mediación sea efectivo las partes o usuarios deberán:

- Participar voluntariamente y de buena fe.
- Asistir a los encuentros de mediación y brindar la información requerida por el mediador, generalmente a través de entrevistas personales.
- Valorar adecuadamente las propuestas de la persona mediadora y en caso necesario realizar contrapropuestas.
- Cumplir los acuerdos realizados en el proceso de mediación.

La mediación lúdico-digital ofrece respuestas tanto a las situaciones de aprendizaje como a las de conflicto y puede usarse para la alfabetización informacional y la juego terapia. Surge de combinar el uso de los videojuegos con la práctica de la mediación.

El concepto de **mediación** hace alusión a participación de un intermediario para facilitar el acceso a los servicios de información y en la resolución de situaciones conflictivas que surjan en los mismos. Este intermediario denominado mediador no posee capacidad decisoria sobre la situación, tan sólo se limita a sugerir, guiar, orientar y asistir. Son las personas o instituciones (también llamadas partes o usuarios de los servicios de mediación) que necesitan resolver la situación conflictiva o satisfacer la demanda de educación quienes deben hallar una solución con los recursos que cuenta a su disposición. Existen dos clases de mediación: mediación de aprendizaje y mediación de conflicto.

La **mediación de aprendizaje** consiste en la generar experiencias que contribuyan a desarrollar las potencialidades de las usuarios mediante un enfoque colaborativo del conocimiento. Esta experiencia mediada implica la adquisición y desarrollo de ciertas capacidades, habilidades y actitudes que promuevan autonomía de pensamiento, sentimiento y acción. Esta clase de mediación se basa en las teorías de los psicólogos Jean Piaget, Lev Vigotsky y especialmente de de Reuven Feuerstein.

Jean Piaget nació en Suiza. Desde muy temprano mostró interés en la biología, materia en la que se doctoró y a partir de 1919 comenzó a dedicarse a la psicología. Examinando tests de inteligencia se dio cuenta que los niños y jóvenes daban respuestas equivocadas en forma regular a ciertas preguntas.



Esa consistencia en los resultados lo hizo prestar atención al patrón de errores, formulando que el proceso cognitivo de los niños y jóvenes es diferente al de los adultos. Trabajó esa hipótesis hasta proponer una teoría global de las etapas del desarrollo. Para Piaget la inteligencia es un término genérico para designar al conjunto de operaciones lógicas para las que está capacitado el ser humano, incluyendo la percepción, las operaciones de clasificación, sustitución, abstracción y el cálculo proporcional<sup>28</sup>. Los principios de la lógica comienzan a instalarse antes de la adquisición del lenguaje, generándose a través de la actividad sensorial y motriz del bebé en interacción e interrelación con el medio, especialmente con el medio sociocultural. Sin embargo, Piaget descartó la idea de que la evolución del pensamiento y el desarrollo cognoscitivo fuese un proceso continuo inclinándose por períodos o estadios en los que se configuran determinados esquemas característicos.

Lev Vigotsky mejoró el enfoque de Piaget al teorizar que el desarrollo de los humanos sólo puede darse en términos de interacción social<sup>29</sup>. En ese sentido no era tan importante el rango etario sino la intensidad y frecuencia de las interacciones sociales en las que el sujeto había participado. Los instrumentos culturales (como el lenguaje) no nos pertenecen a nosotros sino al grupo humano al que pertenecemos que nos son transmitidos en la interacción social con el “Otro”. Vigotsky postuló la mediación cultural, entre otros avances importantes incluyendo aportes sobre la psicología del Juego particularmente relevantes para la mediación lúdica.

Reuven Feuerstein era un psicólogo clínico judío especializado en cognitivismo, que en Rumania y ejerció en Israel, donde falleció en el año 2014. Formuló una serie de teorías sobre la inteligencia. Consideraba que esta no estaba “fija” sino que era “modificable” y su maleabilidad indicaba que en lugar de ser un atributo era una habilidad que podía ser aprendida. Según Feuerstein, todas las interacciones educativas podían ser clasificadas como aprendizaje directo o aprendizaje mediado<sup>30</sup>. Esta última es particularmente efectiva con niños y jóvenes ya que el mediador los ayuda a desarrollar capacidades que son requisitos para lograr la efectividad en el aprendizaje directo promoviendo la

---

28 Piaget, J.: *Psicología y Pedagogía*, Barcelona, Ariel, 1969. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid, Aguilar, 1969. *The psychology of intelligence*, Totowa, Littlefield, Adam and Co., 1956.

29 Vygotsky, L.S.: *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press, edición traducida y dirigida por M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, 1930-33/1978.

30 Feuerstein, R., Feuerstein, S., Falik, L & Rand, Y.: *Dynamic assessments of cognitive modifiability*, Jerusalem, ICELP Press, 1979; 2002.



autonomía. Un instrumento conceptual importante para el aprendizaje mediado es la creación de un mapa cognitivo que describa la mentalidad en variables que permitan el análisis y la interpretación del rendimiento del sujeto. Esto facilitara la localización de las áreas donde se producen problemas específicos y la realización de cambios correspondientes ayudando al mediador a formular y validar hipótesis sobre las dificultades que enfrenta el usuario en su desarrollo.

La **mediación de conflicto** consiste en la resolución de una situación conflictiva a partir de la cooperación de las partes involucradas guiados por el conocimiento que posee el mediador. Por situación conflictiva entendemos a la diferencia entre el estado real de las cosas y el estado deseado. El mediador es la persona que guía a las partes, con neutralidad, empatía y sentido de la realidad, para que ellas mismas alcancen la solución del problema. El conocimiento técnico es la transmisión de la experiencia mediada, a través del lenguaje, para que cada una de las partes logre, en forma racional, intencional y afectiva, ponerse en el lugar del otro.

Desde la década de 1950 se originan teorías que abordan parcialmente el conflicto como objeto de estudio, en su mayoría estudios e investigaciones diversas, no sistematizadas, relacionadas a las revoluciones dadas en lo social como en lo laboral. Una teoría específica es la Teoría del Conflicto. Su importancia radica en el reconocimiento de la “funcionalidad” del conflicto como una relación social con funciones positivas para la sociedad humana, en tanto y en cuanto se puedan mantener bajo control sus potencialidades destructivas y desintegradoras.

En su mayoría, los sujetos entienden al conflicto como algo destructivo, definición que es avalada por pensadores como Weber<sup>31</sup> y Coser<sup>32</sup>. Las investigaciones y aportes de Burton<sup>33</sup> y Galtung<sup>34</sup> ofrecen nociones complementarias, en particular entendiendo al conflicto como necesario en las relaciones humanas, y que es posible de crear una ciencia para la resolución de los mismos. Independientemente de cómo se mire el conflicto, ambas teorías coinciden en que debe resolverse de alguna manera. En ese sentido la mediación destaca

---

31 Weber, M.: *Max Weber on the Methodology of The Social Sciences*, Glencoe, Free Press, edición traducida y dirigida por Edward A. Shils y H.A. Finch, 1949. Weber, M.: *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México DF, Fondo de Cultura Económica, 1969.

32 Coser, L.: *The Functions of Social Conflict*, Glencoe, Free Press, 1956. Coser, L.: *Nuevos aportes a la teoría del conflicto*, Buenos Aires, Amorrortu, 1970.

33 Burton, J.W.: *Systems, States, Diplomacy and Rules*, Cambridge, Cambridge University Press, 1968. “Resolution of conflict”, *International Studies Quarterly*, 16-1 (1972), pp. 5-29.

34 Galtung, J.: “Institutionalized conflict resolution: A theoretical paradigm”, *Journal of Peace Research*, 2-4 (1965), pp. 348-397.



como estrategia factible de ser utilizada con notable éxito en numerosas oportunidades por varias razones. Impulsa las relaciones interpersonales promoviendo el respeto, la cooperación y la participación. Trata de comprender en profundidad los conflictos y resolverlos de una manera positiva y transformadora, proponiendo soluciones no violentas desde una visión pragmática.

Es importante recordar que el ambiente y el contexto donde se desarrolla el conflicto marca las particularidades de la situación por lo que existe una mediación de conflicto específica para cada uno. Por sus características propias la mediación lúdico-digital toma algunos elementos de la mediación judicial, la mediación familiar y la mediación escolar porque es en la comunidad, la familia y en la escuela donde suelen desarrollarse los conflictos.

La **mediación lúdico-digital** toma elementos de la mediación de aprendizaje y de la mediación de conflicto pero principalmente de la primera. Se caracteriza por el uso de las nuevas tecnologías como soporte preferido para el intercambio de conocimientos y socialización a través de la práctica del juego. Este tipo de mediación permite el aprendizaje de manera novedosa en un entorno inmersivo con un enfoque competitivo y cooperativo simultáneamente.

Esto es posible ya que los juegos digitales permiten competir contra uno mismo, competir contra la máquina, competir contra los demás en forma individual, colaborar con los demás como parte de un grupo, formar parte de un grupo que compita contra otros grupos o incluso ajustar los parámetros de competencia y cooperación dentro de un modo *sandbox* o “caja de arena”.

#### 4. LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE MEDIACIÓN

El proceso de mediación posee tres etapas:

- Pre-mediación
- Mediación
- Pos-mediación

Observaremos primero estas tres etapas en una mediación de conflicto y luego en una mediación de aprendizaje.

La etapa de **pre-mediación** en una mediación de conflicto consiste en una conversación telefónica o por un email durante la cual se tiene el primer contacto con el problema. Durante la misma se acordara un primer encuentro para una entrevista personal. De haber más de una persona involucrada, se entrevistara primero a todas en forma individual y luego se invitara a las partes a reunirse en una entrevista conjunta. Durante los encuentros se realizara

la recepción de los asistentes, la presentación del mediador, se explicaran los beneficios y las limitaciones de un proceso de mediación y se abordara el problema en forma general. En esta etapa el objetivo es evaluar adecuadamente las características de la situación: determinar si el conflicto es mediable o no mediable y si se verifica la voluntad de trabajar para resolver el problema.

Si por cualquier motivo no resulta posible o conveniente realizar la mediación entonces el mediador debe indicarlo explicando los motivos por los cuales en su opinión el conflicto no se puede resolver de esta forma. Esto incluye que el derecho del mediador a renunciar a iniciar la mediación y de las personas a desistir del proceso de mediación si prefieren resolver el problema por su cuenta.

Una vez determinado que las condiciones son adecuadas para iniciar el proceso de mediación se procede a responder las dudas que los usuarios tengan sobre el funcionamiento del mismo y se define un contexto compartido donde se les devuelva el protagonismo.

La **mediación** es la etapa principal y la más larga del proceso. Se explora exhaustivamente las características del conflicto, conformando un listado de temas, hechos y posiciones que permitan obtener una visión completa de la situación. Dicha visión permitirá conformar un espacio de trabajo apto para re-definir una serie de objetivos y pasos a seguir. La cantidad de encuentros dependerá de la complejidad del conflicto a resolver y del tiempo que se disponga. La paciencia y el buen trato son armas fundamentales del mediador. Es importante que sea capaz de parafrasear las posiciones y los intereses de las partes involucrados ya que parte de su trabajo es encontrar intereses comunes a todos. En esta etapa se proponen y valoran alternativas para alcanzar un resultado aceptable para todos. Para ello se debe lograr en los usuarios empatía con la otra parte. Se debe incentivar la negociación para arribar a una solución consensuada.

Puede ocurrir que el proceso de mediación resulte entre una única persona y una maquina. En este caso el mediador debe sentir empatía con el usuario, comprendiendo que carece de los conocimientos técnicos de este para reconocer el problema y solucionarlo en forma inmediata, y tener la paciencia necesaria para explicarle los alcances de sus acciones y como estas afectan la situación.

Si el proceso de mediación es entre varias personas todos los involucrados deben reconocer ser parte del problema, entendiendo que es necesario aceptar su cuota de responsabilidad y el costo de que ciertas decisiones conllevan, y que realizar una acción determinada para contribuir a la solución genera su propio beneficio.

En este sentido el mediador debe considerarse un agente de la realidad. Debe ser realista a la hora de hacer pensar en alternativas y crítico en su evaluación, cuestionando las posiciones y juicios preconcebidos sin intentar imponer sus pro-



pios criterios, aprovechando sus conocimientos técnicos para guiar a los usuarios en su búsqueda de una solución. Generalmente será necesario bosquejar dos o más acuerdos antes de alcanzar el definitivo. La toma de decisiones esta reservada a las partes y el mediador debe cuidarse de mostrar la debida humildad si el acuerdo final no resulta de conformidad con sus propios criterios. Lo importante es que los usuarios estén satisfechos con la resolución de la situación.

La **pos-mediación** consiste en un seguimiento a distancia de la situación, generalmente por vía telefónica o correo electrónico. De ser necesario se combinaran con encuentros individuales o grupales para clarificar conceptos, resolver dudas o brindar ayuda. La pos-mediación finaliza o bien con la resolución satisfactoria del problema o bien cuando las partes optan por desistir del proceso de mediación.

Dos ejemplos de situaciones de conflicto donde este proceso puede ser aplicado son:

- Un grupo de alumnos que se pelean en la escuela. El objetivo es pasar del conflicto físico a un conflicto virtual, encauzando la agresión para transformarla en competencia dentro de los límites del entorno provisto por el videojuego. Videojuegos como del estilo FPS (tirador en primera persona) como el *Counter-strike* o el *Medal of Honor* permiten generar una competición entre dos bandos. En un principio el trabajo en equipo puede generar socialización entre los miembros de cada bando, la cual puede ser profundizada y extendida hacia el bando contrario implementando una rotación de jugadores entre uno y otro equipo, generando relaciones de compañerismo entre alumnos que originalmente no se llevan bien. Para que este proceso funcione el mediador debe encargarse que los instintos de agresión permanezcan encerrados dentro de los confines de lo virtual mientras que se procura que el ambiente de socialización, cooperación y compañerismo se extienda progresivamente afuera del videojuego y hacia la realidad del aula.
- Un alumno/a que no le gusta el uso de los textos comunes puede sentirse atraído por la lectura de textos audiovisuales especialmente en el caso de videojuegos inmersivos. El objetivo aquí es generar una forma alternativa de adquisición de conocimientos relacionando la currícula escolar con un tipo de material que el alumno conoce, domina y siente más cercano a su propio lenguaje. El videojuego debe actuar como movilizador y no como un mero entretenimiento, para esto es importante que se brinde al alumno un espacio donde pueda expresar lo que haya aprendido y donde se le pueda realizar preguntas que lo hagan reflexionar.

El proceso de aprendizaje mediado tiene las mismas tres etapas que la mediación de conflicto pero en este caso la mediación tiene un carácter transitivo en el que el mediador transmite su mensaje (conocimiento) al otro. Esta implica convencer a los participantes para que trascienda de sus necesidades inmediatas a otras de más largo plazo. Se busca una modificación de la conducta para generar condiciones factibles de alcanzar el conocimiento. Debe asumir la responsabilidad de sus acciones, adaptándose a la realidad de que necesita ciertos conocimientos, nuevos y complejos, para alcanzar el éxito.

En un principio esta realidad es percibida como algo amenazadora por lo que el mediador enseñara al usuario a verla de manera diferente. Idealmente se busca generar en él la determinación para alcanzar y explorar nuevos espacios. Es conveniente formular nuevos esquemas conceptuales que ayuden a facilitar el proceso.

El usuario debe participar activamente, para lo que es necesario reducir su resistencia al cambio haciéndole ver los beneficios que alcanzara involucrándose en el diseño de un plan destinado a la adquisición de los nuevos conocimientos. Es fundamental transmitir al alumno un sentimiento claro acerca de que él puede actuar con autonomía sin depender del mediador ni de otras personas.

En la mediación de aprendizaje también hay una etapa de premediación en la que se conocen a los alumnos y docentes (se averiguan sus intereses, expectativas y miedos), se preparan los instrumentos de medición (formularios, encuestas, etc.), se establecen los objetivos a conseguir y se planifica como alcanzarlos, se establece un cronograma a seguir y un sistema de evaluación de resultados. Durante esta etapa es importante mostrar las ventajas de la mediación de aprendizaje con videojuegos y desmontar muchos de los prejuicios que aún existen en los docentes, padres y los mismos alumnos. Para ello es clave explicar que un texto audiovisual posee la misma importancia que un texto escrito o un discurso oral y que requiere aprender herramientas de análisis que permitan trabajarlo en forma adecuada.

En la etapa de mediación propiamente dicha se trabaja en la implementación de los planes definidos en el punto anterior. Una vez montado el equipamiento e instalado el software se explican los videojuegos seleccionados y la manera de jugarlos utilizando la “experiencia de juego” como el método a través del cual se moviliza a los alumnos al tiempo que la enseñanza de técnicas de análisis de imágenes en movimiento permite acceder al subtexto presente en el *software*. Es común el uso de preguntas como catalizador para la reflexión y para reforzar la lectura visual de los escenarios presentados. A través del material dado el usuario tiene la labor de interpretar y relacionar contenidos, tarea facilitada por la adaptación de la currícula al nivel del alumno y su dictado en un formato audiovisual



que conoce, domina y le resulta entretenido. La activación de los conocimientos previos es importante para construir nuevos aprendizaje sobre ellos. Este parte del proceso de mediación posibilita la interacción pedagógica que hace que la “experiencia de juego” se convierta en una “buena experiencia de aprendizaje” que sea dialógica, social, consciente, intencional y sistemática. La creación de un espacio de socialización implica la acción, interacción, creación y recreación con el otro: compañero, par, alumno, maestro, adulto, bibliotecario, padre, etc. Esta socialización e interacción inciden en el desempeño de los participantes del espacio para transformar la conducta de los usuarios en una forma consciente e intencional (“a sabiendas de lo que ocurre”) teniendo en cuenta saberes previos, estilos de aprendizaje, finalidades educativas, contexto del participante y didáctica del contenido para alcanzar la meta pedagógica.

En la etapa de pos-mediación se verifica el alcance de la meta fijada: es decir que el alumno haya adquirido las competencias y conocimientos previstos en la planificación. Se realiza la evaluación de lo actuado en las etapas anteriores, la publicación de informes y estadísticas y la re-formulación de lo planificado para su posible re-utilización en experiencias posteriores. El seguimiento de los participantes puede realizarse en forma telefónica, por e-mail o incluso puede sugerirse la continuación de la experiencia en ambientes formales e informales constituyendo grupos, clubes, comunidades y foros de juego.

## 5. EL PROCESO DE MEDIACIÓN LÚDICO-DIGITAL APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En la actualidad existe una variedad sorprendente de videojuegos abarcando todo tipo de temáticas. Sin embargo, al igual que otros medios audiovisuales los juegos digitales tienen una relación privilegiada con la disciplina histórica.

La naturaleza humana se siente atraída hacia lo que ya ha sucedido. La búsqueda de la identidad, los orígenes y la causa de que las cosas sean lo que son ha sido una constante que ha dado lugar a crónicas, novelas, relatos y películas que el público consumía para saciar su sed de conocimiento sobre el pasado. Los videojuegos no podían ser una excepción y existen multitud de títulos situados mayoritariamente en la antigüedad y el medioevo.

Abordar la enseñanza de la historia a través de la mediación lúdico-digital hace obligatorio mencionar algunos conceptos expuestos por uno de los principales referentes en la investigación sobre videojuegos históricos. En España, el doctor Juan Francisco Jiménez Alcázar ha propuesto dos conceptos para diferenciar a los videojuegos de otros medios visuales (Jiménez Alcázar, J.F.,

2014: 536)<sup>35</sup>. Denomina **historia contada** para dar cuenta de la posición pasiva a la que está forzado el consumidor del cine, la televisión y la pintura. El receptor se convierte así en un elemento pasivo que capta el mensaje según la intención de quien cuenta el acontecimiento. El otro concepto, que es el que más interesa a nuestros fines, explica aquella experiencia que se accede a través del videojuego y lo ha bautizado con el nombre de **Historia Vivida**. Al permitir la recreación virtual de alta fidelidad es posible experimentar unas vivencias imposibles de imaginar hasta ahora, a diferencia de una película no se nos pasea por la Florencia o la Constantinopla de finales del siglo XV al arbitrio del director del film sino que es el mismo jugador quién decide cómo y de qué manera explorar esas calles a través de la pantalla de la PC.

Otro concepto interesante es el de la **experiencia de juego**. Este concepto, que hace referencia a la posibilidad de experimentar de manera recreativa una situación en la que el jugador normalmente no se encontraría, es interesante porque abarca las sensaciones provocadas en el usuario a través de la inmersión en un mundo virtual con un predominante atractivo visual. Implica adoptar conscientemente un rol específico, ponerte en la piel del protagonista pudiendo ver, oír y reaccionar, pasear por el escenario, tomar decisiones y en definitiva “estar ahí”. En el caso de los videojuegos históricos o parahistóricos se ofrecen soluciones a sucesos pretéritos, cuyas conclusiones se vuelven a vivir una y otra vez, creándose y re-creándose al gusto del jugador. Ejemplo paradigmático de ello son los juegos de guerra, especialmente los de carácter medieval.

Juegos tales como *Las Cruzadas* y *El rey Arturo* ofrecen al jugador la experiencia de liderar un ejército, tal y como se supone que ocurrió realmente en el pasado medieval, completo con equipo, armas y hasta las formaciones y maniobras de las unidades militares originales. Durante el transcurso de los mismos los juegos van presentando diversos escenarios y batallas basados en hechos históricos al tiempo que explica lo que acaeció en ese período histórico determinado. Estas recreaciones libres digitales cuentan con un alto grado de verosimilitud, si bien el usuario cuenta con la posibilidad de cambiar lo sucedido a través de la toma de decisiones sobre la organización y movimiento de las tropas. Este tipo de experiencias suscitan en el jugador un mayor interés en el estudio de la historia, porque ya no se trata tan sólo de un ente pasivo frente a una realidad pasada e inmodificable. Al contrario, se encuentra como el líder de un ejército durante una batalla que juega

---

35 Jiménez Alcázar, J.F.: “El arte de la guerra medieval: combates digitales y experiencias de juego.” *Roda da Fortuna. Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medieval*, 3-1 (2014), pp. 516-546. Disponible en: <http://www.historiayvideojuegos.com/doc/pdf/produccion/16.pdf>, y consultado el 14/06/2014.



y vive de primera mano, protagonista de esa recreación fantástica que puede experimentar tal cual fue o cambiarla través de su estrategia.

Este tipo de juegos históricos y parahistóricos permiten al alumno ir más allá de interesarse en el juego por el placer de jugar, sino también comprender la realidad y sumergirse en ella, pasando de recibir el relato de lo sucedido como algo ajeno a vivirlo como propio. Ello le permite aprender y aprehender el conocimiento al tiempo que se goza del juego, lo cual permite la incorporación de los contenidos históricos presentes en el mismo e incluso despertar su interés por investigar en temas relacionados al suceso histórico relacionado a fin de maximizar su jugabilidad y mejorar la experiencia.

Las experiencias de enseñanza-aprendizaje sobre historia con juegos digitales comienzan a probarse en todo el mundo. Aquí mencionaremos brevemente algunas de ellas que por su planteamiento o desarrollo se asemejan total o parcialmente a las características de una mediación lúdico-digital.

En Argentina, un equipo compuesto por una profesora de historia en inglés y una docente de informática realizó con 3 grupos de alumnos del nivel primario (curso de 6º grado, entre 11 y 12 años de edad) en el colegio privado bilingüe *Villa Devoto School* de Capital Federal una actividad con el juego *Minecraft* en la que se proponía el diseño de trincheras de la primera guerra mundial.<sup>36</sup>

La experiencia estaba sustentada desde lo pedagógico en la enseñanza de la informática en el laboratorio de computación así como la introducción de las TICS en el salón de clases y desde lo disciplinar en los contenidos trabajados en ciencias sociales (*history*) de la currícula escolar. En el área de inglés se fomentaban las capacidades lingüísticas. El objetivo declarado era la recreación del ambiente histórico en un formato virtual mediante la construcción de un aprendizaje colaborativo a través del trabajo en equipo que estimulara la creatividad en los alumnos. Los resultados esperados eran una mejora sustancial en la comprensión de conceptos históricos difíciles de observar físicamente y que complicados de asimilar para los chicos.

Lo interesante de esta propuesta en particular es que la iniciativa del uso del videojuego partió de un grupo de alumnos, jugadores expertos de *Minecraft*, quienes sugirieron la actividad a la profesora de historia. Dicha docente, previa consulta a su colega de informática, planteó a los directivos de la institución educativa el uso del videojuego como recurso pedagógico en las horas destinadas al laboratorio de computación.

---

36 Morales, N.: "Creación y diseño de las trincheras de la Primera Guerra Mundial con *Minecraft*", en: *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*, Revuelta Domínguez, F.I., Fernández Sánchez, M.R., Pedrera Rodríguez, M.I., y Valverde Berrocoso, J. (coords.). Cáceres, Octubre, 2013.



Fueron así los estudiantes quienes, en esta ocasión, actuaron aquí como mediadores lúdico-digitales explicándole a las docentes las ventajas y beneficios del uso de videojuegos para la enseñanza. A su vez las profesoras lograron construir una secuencia didáctica con objetivos pedagógicos claros y concisos cuyos resultados pudieran medirse en un lapso adecuado (2 meses) y en grupos alternativos de estudiantes (3 grupos). Para el final de la práctica se planificó una sesión final donde los alumnos tenían que elaborar videos para mostrar a sus familias y compañeros.

En Chile, se realizó una iniciativa destinada a diseñar y poner en práctica una secuencia formativa con videojuegos que mediara aprendizajes curriculares correspondientes a los subsectores de “Comprensión de la Sociedad” y “Educación Matemática”<sup>37</sup>. El aprendizaje mediado se probó en una escuela pública de la región de Valparaíso siendo utilizado el conocido juego de estrategia *Age of Empire* con 78 estudiantes de 7º año básico, los cuales realizaron tres tipos de uso del videojuego: nivelación, indagación y evaluación.

La experiencia resulto satisfactoria tanto para docentes como para estudiantes, arrojando los resultados del estudio conclusiones significativas. Los alumnos valoraron favorablemente el uso del videojuego como contrapartida al habitual uso de medios escritos y percibieron diferencias en la manera de trabajar de las profesoras pasándose de centrarse en el contenido expuesto por las profesoras a una manera más autónoma centrada en ellos y en sus intereses. Las docentes reconocieron parcialmente el valor del videojuego como práctica que genera aprendizajes y destacaron que los chicos lograron incorporar el *currículum* mediante el videojuego.

En este caso las profesoras asumieron un rol mediador y facilitador del quehacer de los estudiantes apoyándose por un lado en las instrucciones que aparecían en el videojuego asociadas al avance de etapas en el mismo y por el otro en la colaboración y apoyo entre pares para la formulación de una estrategia para la incorporación de TIC en ambientes de aprendizaje.

En España, la secuela del mismo título (*Age of Empire 2: the Age of Kings*) se usó para una experiencia de juego en un colegio de Navarra, trabajándose sobre aspectos curriculares de geografía e historia<sup>38</sup>. Participaron del taller alumnos de

---

37 Gros Salvat, B. y Garrido Miranda, J. M.: “Con el dedo en la pantalla: el uso de un videojuego de estrategia en la mediación de aprendizajes curriculares”, *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9-3 (2008). Volumen especial monográfico: *Videojuegos: Una herramienta educativa del “homo digitalis”*, coordinado por Sánchez i Peris, p. 112.

38 Mugueta Moreno, I., Jiménez Alcázar, J.F.: “Estudiar la Edad Media desde el presente: un taller didáctico en aulas de ESO con videojuegos”, en: *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*, Revuelta Domínguez, F.I., Fernández Sánchez, M.R., Pedrera Rodríguez, M.I. y Valverde Berrocoso, J. (coords.), Cáceres, Octubre, 2013.



los primeros años (18 de 1º y 24 de 2º) que cursaban la Educación Secundaria Obligatoria que, además de jugar el juego, debieron comprometerse a responder formularios estructurados y preguntas de respuesta libre. Entre las conclusiones de la experiencia se destacaba que los alumnos lograron establecer paralelismos entre los espacios geográficos actuales y los disponibles en el juego así como relacionar pasado y presente a partir de la experiencia adquirida. Los docentes participantes destacaban también la gran motivación que generaba el aspecto lúdico de la propuesta y la buena recepción entre los alumnos. Por su parte los investigadores señalaban diferencias entre aquellos estudiantes más experimentados que fueron capaces de plantear relaciones multi-direccionales de causa efecto y los que debido a su inexperiencia con videojuegos mostraban un comportamiento más simple e infantil y en los que la práctica operó a modo de alfabetización informacional.

En Perú, se realizó una experiencia lúdico-digital de aprendizaje cooperativo consistente en la prueba de un videojuego educativo con alumnos de una escuela secundaria peruana donde los profesores actuaron como guías o facilitadores<sup>39</sup>. Denominado “1814: Rebelión de Cusco”, se enmarca dentro del género de estrategia en tiempo real, desarrollado con la finalidad de difundir lo que sucedió en los inicios por la lucha de la independencia peruana. Un total de ocho estudiantes fueron seleccionados para participar de grupo focal al finalizar la actividad de juego. Se recogió sus opiniones en torno a las clases de historia y si consideraban que el videojuego podría ser de apoyo en sus clases de historia. Los estudiantes afirmaron que aprendieron en forma entretenida, compartieron estrategias en forma colaborativa y tomaron decisiones a partir de la información brindada. El resultado de la investigación determinó que el videojuego mejoró su habilidad para comprender la historia a través de la vivencia del juego, la descripción visual y la narrativa de los acontecimientos.

## 6. LA REALIDAD ARGENTINA Y EL PROYECTO *PLAY AND LEVEL UP*

En Argentina, se observa desde hace varios años un mayor interés desde el gobierno para impulsar que los ciudadanos estuvieran alfabetizados informacionalmente. Estas nuevas políticas dieron su salto cualitativo en el 2010 cuando se creó y comenzó a implementarse el **Plan Conectar Igualdad** a través del

---

39 Chiyong, I. y Vega Velarde, V.: “Con los videojuegos aprendo: Testimonios de estudiantes de secundaria sobre el uso de un videojuego educativo sobre Historia del Perú”, en: *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. Revuelta Domínguez, F.I., Fernández Sánchez, M.R., Pedrera Rodríguez, M.I., y Valverde Berrocoso, J. (coords.), Cáceres, Octubre, 2013.

Decreto N° 459/10, el cual otorga notebooks a los estudiantes de nivel secundario del país. Estas computadoras contienen material educativo tanto de los programas del portal educ.ar como material audiovisual de obras producidas por el canal Encuentro. El plan capacita a docentes y estudiantes, facilitando la alfabetización informacional y la enseñanza de programas informáticos, aumentando el acceso al mundo digital y disminuyendo la brecha educativa.

Para la implementación de este plan se tuvo en cuenta que constantemente se desarrollan nuevas tecnologías y las personas no pueden estar aisladas de esos cambios; más aún cuando las nuevas generaciones, los nativos digitales, las manejan asiduamente y con mayor facilidad. Estos cambios a nivel global tuvieron su correlato en nuestro país y apareció desde el estado un interés porque la población disponga de medios para acceder a la información, a fin de no quedar presos de la brecha informacional y educativa.

Dado que para las nuevas generaciones el aprendizaje convencional está en vías de obsolescencia, es necesario nuevas políticas educativas que compaginen su gran dominio de la informática con el curriculum que la escuela ofrece para obtener el aprendizaje al que tienen derecho. Con el objetivo de dar solución a estos nuevos problemas se comenzaron a desarrollar formas alternativas de aprendizaje y también de enseñanza.

Para poder estar en concordancia con estos requerimientos los docentes argentinos deben recibir constante capacitación informática e información sobre las nuevas tendencias pedagógicas. En la oferta educativa disponible en el portal educar se encuentran disponibles capacitaciones tales como la del taller a distancia: *“Juegos, videojuegos y lectura: una aproximación desde la escuela”* que lleva a cabo el **plan de lectura nacional**. Este tipo de talleres es un paso adelante en el uso de estas nuevas técnicas para lograr captar el interés de los alumnos.

La mediación lúdico-digital puede potenciarse con la creación y uso de videojuegos específicamente diseñados para ser utilizados en experiencias de juego. En la Universidad Nacional de Mar del Plata, un equipo multidisciplinario dedicado a la investigación y extensión en videojuegos (*Play and Level Up*) dirigido por el Dr. Gerardo Rodríguez, se encuentra desarrollando un juego digital de carácter histórico específicamente diseñado para ser utilizado en una experiencia de mediación lúdica-digital.

Denominado tentativamente “Fronteras: ecos del pasado marplatense”, abarca el periodo histórico que comprende desde el descubrimiento y colonización de la región atlántica hasta la fundación de la ciudad. Aún está en desarrollo pero se cuenta con un primer prototipo de juego del que ya está planificada su implementación en las aulas de las escuelas municipales de la ciudad.



Esta herramienta docente se usara en el marco de talleres de capacitación sobre mediación lúdica-digital para profesores y alumnos siendo evaluada su eficacia con cuestionarios estructurados y preguntas libres. Está prevista la participación de docentes y alumnos en el diseño de algunos personajes y se les brindara la posibilidad de generar caminos alternativos dentro del juego en base al estudio de las decisiones que tomen en el transcurso del mismo.

El software cuenta con contenidos pedagógicos y disciplinares. Ambos tipos de contenidos se exponen de forma narratológica y ludológica ofreciendo información valiosa sobre la historia de la ciudad incluyendo el contexto político y religioso de ese período, las prácticas sociales y económicas de los aborígenes de la zona y muestras de la flora y fauna de la región circundante. Los datos son ofrecidos en forma audiovisual combinando texto plano con mapas y fotografías, sonido y música de la época siendo especialmente destacable la recreación fiel, sobre una réplica actualmente existente en la Laguna de los Padres, de la antigua reducción que los jesuitas fundaron allí en 1746.

Si el proyecto consigue los resultados esperados puede que sea el primero de una serie de juegos de temáticas históricas abarcando temas tan variados como la frontera, los pueblos originarios, la dictadura, la guerra de Malvinas e incluso contenidos sobre la edad antigua y el medioevo. Sería muy interesante poder disponer de esta clase de material para utilizar en talleres de mediación lúdico-digital.

## 7. A MODO DE CONCLUSIÓN

El contexto cambiante de un planeta unido por redes de nodos personales ha trastornado las prácticas docentes volviendo ineficaces las antiguas técnicas. La desigualdad educativa y la diferencia en el acceso a la información son comunes en un mundo líquido con ausencia de soportes sociales permanentes. Las antiguas estructuras familia-escuela-estado están colapsadas y son incapaces de ofrecer respuestas a las nuevas generaciones siendo la incertidumbre la única constante como subproducto de la brecha digital-informacional-educativa.

Siendo la escuela una de las instituciones más afectadas, los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen parte en ella deben ser modificados para atender la diversidad en su interior. Esto supone transmitir las competencias necesarias a los individuos para convertirse en ciudadanos modelo para su nación y miembros productivos de la sociedad. La principal dificultad para ello consiste en lograr una comunicación eficaz con las nuevas generaciones donde se les hable en un idioma que entienden y dominan mejor que los adultos que deben enseñarle. Para suplir estas fallas y acelerar la transición a la sociedad del conocimiento es

importante la aplicación de nuevas técnicas pedagógicas y prácticas docentes que satisfagan las necesidades educativas de las futuras generaciones.

La mediación lúdica-digital aparece como respuesta a estas necesidades combinando el poder de videojuegos con la práctica de la mediación para resolver situaciones de aprendizaje y de conflicto a través del uso de los juegos digitales. Esta nueva técnica es utilizable en ambientes escolares, lugares de estudio y de trabajo y, sobre todo, en la vida cotidiana para la resolución de conflictos y la adquisición de competencias en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados preliminares de los estudios sobre su implementación indican que los videojuegos son herramientas idóneas para conseguir el enlace entre las personas y las nuevas tecnologías. Ofrecen un entorno cooperativo y accesible en el que ayudan a desarrollar nuevas habilidades y estrategias en la solución de problemas. La relación entre el juego y el proceso de mediación está dada por las actividades creativas y recreativas que ofician de interfase entre los participantes, generándose un espacio social de convivencia mutua (donde el entorno es mitad material y mitad virtual) en el que es posible disminuir los conflictos y aumentar el potencial de aprendizaje.

Otra de sus ventajas es que tanto docentes como alumnos, bibliotecarios como directivos, e incluso los mismos padres de los chicos pueden ser capacitados como mediadores. Súmese a esto que las características de la conexión en red permite comunicar entre sí a las personas sin importar su género, su franja etárea, condición social o residencia geográfica y que su eficacia aumenta con el transcurso del tiempo debido al abaratamiento de los costos y de la llegada es a lugares cada vez más distantes. Su uso como práctica docente y herramienta pedagógica es, entonces, fundamental para la reducción de la brecha digital, informacional y educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- AXLINE, V. (1947): *Terapia de juego, la dinámica interna de la infancia*, Boston, Houghton Mifflin.
- BAUMAN, Z. (2005): *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. y MAZZEO, R. (2013): *Sobre la educación en un mundo líquido*, Buenos Aires, Paidós.
- BERRIO ZAPATA, C. (2012): “Entre la alfabetización informacional y la brecha digital: Reflexiones para una reconceptualización de los fenómenos de exclusión digital”, *Revista Interamericana de la Biblioteca de Medellín*, 35-1, pp. 39-53.

- BURTON, J. W. (1968): *Systems, States, Diplomacy and Rules*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BURTON, J. W. (1972): "Resolution of conflict", *International Studies Quarterly*, 16-1, pp. 5-29.
- CABELLO, R. (2008): *Argentina Digital*, Los Polvorines, UNGS.
- CALDEIRO, G. (2013): *El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnologías*. Ponencia en formato electrónico publicada en el sitio web del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-red-trabajo-colaborativo-entornos-mediados-por-tecnologia> y consultado el 18 /02/2015.
- CASTELLS, M. (1997): "La era de la información. Economía, sociedad y cultura", en: *La sociedad red*, vol. 1, Madrid, Alianza Editorial.
- CHIYONG, I. y VEGA VELARDE, V. (2013): "Con los videojuegos aprendo: Testimonios de estudiantes de secundaria sobre el uso de un videojuego educativo sobre Historia del Perú", en: *Actas del II Congreso Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. Revuelta Domínguez, F.I., Fernández Sánchez, M.R., Pedrera Rodríguez, M.I, y Valverde Berrocoso, J. (coords.), Cáceres, Octubre, 2013.
- COSER, L. (1956): *The Functions of Social Conflict*. Glencoe: Free Press.
- COSER, L. (1970): *Nuevos aportes a la teoría del conflicto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DETERDING, S., KHALED, R., NACKE, L., and DIXON, D. (2011): "Gamification: Toward a Definition" en: *29th CHI Conference on Human Factors in Computing Systems: Workshop Proceedings*. Vancouver, 7-11 de Mayo de 2011. Ponencia en formato electrónico disponible en <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf> y consultado el 18/02/15.
- DRUCKER, P. (1969/1992): *The Age of Discontinuity Guidelines to our Changing Society*, New York, Transaction Publishers, 2ª edición.
- ESCOBAR, N. (2011): "La Mediación del Aprendizaje en la Escuela", *Acción pedagógica*, 20, pp. 58-73.
- FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, S., FALIK, L. & RAND, Y. (1979; 2002): *Dynamic assessments of cognitive modifiability*, Jerusalem, ICELP Press.
- FEUERSTEIN, R. RAND, Y., HOFFMAN, M.B., & MILLER, R. (1980; 2004): *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*, Baltimore, University Park Press, 2ª edición.
- FEUERSTEIN, R., KLEIN, P.S., TANNENBAUM, A.J. (1999): *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, London, Freund Publishing House Ltd.

- FINDELY, C. (1988): *Collaborative Networked Learning: On-line Facilitation and Software Support*, Burlington, Digital Equipment Corporation.
- GALTUNG, J. (1965): "Institutionalized conflict resolution: A theoretical paradigm", *Journal of Peace Research*, 2-4, pp. 348-397.
- GARCÍA GÓMEZ, F.J. (2004): "Brecha digital, brecha social, brecha económica, brecha cultural: la biblioteca pública ante las cuatro caras de una misma moneda", en: *Pez de Plata: Bibliotecas Públicas a la Vanguardia*, 1-3. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/archive/00004068/01/garcia.pdf>, y consultado el 14/06/2008.
- GROS SALVAT, B. y GARRIDO MIRANDA, J. M. (2008): "Con el dedo en la pantalla: el uso de un videojuego de estrategia en la mediación de aprendizajes curriculares", *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9-3. Volumen especial Monográfico. *Videojuegos: Una herramienta educativa del "homo digitalis"*, coordinado por Sánchez i Peris, F. Disponible en: [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_09\\_03/n9\\_03\\_gros\\_garrido.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_gros_garrido.pdf), y consultado el 20/02/2015.
- JIMÉNEZ ALCÁZAR, J.F. (2014): "El arte de la guerra medieval: combates digitales y experiencias de juego", *Roda da Fortuna. Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medievalo*, 3-1 (número especial), pp. 516-546. Disponible en: <http://www.historiayvideojuegos.com/doc/pdf/produccion/16.pdf>, y consultado el 14/06/2014.
- JUDENGLÖBEN, M.I., ARRIESTA, M.E y FALCONE, J. (2003): *Brechas educativas y sociales: un problema viejo y vigente*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- MASUDA, Y. (1984): *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*, Madrid, Fundesco-Tecnos.
- McCLURE, C. (1994): "Network literacy: a role for libraries", *Information Technology and Libraries*, 13-2, pp. 115-125.
- MCGONIGALL, J. (2013): *¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo?: Un encuentro entre el mundo virtual y el real en el que las personas salen favorecidas*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- MORALES, N. (2013): "Creación y diseño de las trincheras de la Primera Guerra Mundial con *Minecraft*" en: *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. Revuelta Domínguez, F.I., Fernández Sánchez, M.R., Pedrera Rodríguez, M.I, y Valverde Berrocoso, J. (coords.), Cáceres, Octubre, 2013.
- MUGUETA MORENO, I.; JIMÉNEZ ALCÁZAR, J.F. (2013): "Estudiar la Edad Media desde el presente: un taller didáctico en aulas de Eso con videojuegos" en: *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. Revuelta Domínguez, F.I., Fernández Sánchez, M.R., Pedrera Rodríguez, M.I, y Valverde Berrocoso, J. (coords.), Cáceres, Octubre, 2013.

- PEDRÓ, F. (2006): *Aprender en el nuevo milenio: un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*. Ponencia en formato electrónico editada por el Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=848274>, y consultado el 02/02/15.
- PÉREZ, S. (2009): "Los medios y los modos: una mirada semiótica a los Entornos Virtuales de Aprendizaje." en: *Libro de Actas del II Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales: Perspectivas teóricas y metodológicas*, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- PIAGET, J. (1956): *The psychology of intelligence*, Totowa, Littlefield, Adam and Co.
- PIAGET, J. (1969): *Psicología y Pedagogía*, Barcelona, Ariel.
- PIAGET, J. (1969): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid, Aguilar.
- PRENSKY, M. (2001): "Digital Natives, digital immigrants" en: *On the Horizon*, Bradford, MCB University Press, 9-5. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, y consultado el 01/04/14.
- SCHILLER, H.I. (1996): *Information inequality*, New York, Routledge.
- SKINNER, B.F. (1954): "The Science of Learning and the Art of Teaching", *Harvard Educational Review*, 24-2.
- SNAVELY, L. y COOPER, N. (1997): "The information literacy debate", *Journal of Academic Librarianship*, 23-1, pp. 9-20.
- SUTTON-SMITH, B. (2001): *The ambiguity of Play*, Cambridge, Harvard University Press.
- TUCKETT, H.W. (1989): "Computer literacy, information literacy and the role of the instruction librarian" en: *Coping with information illiteracy: bibliographic instruction for the information age*, Michigan, Pieran Press, pp. 21-31.
- TUMAN M.C. (1992): *Literacy online: the promise (and peril) of reading and writing with computers*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- UNIPE. *Cuadernos de Discusión #1: el dilema del secundario*, La Plata, Editorial universitaria UNIPE, 2011.
- Vaquero, A. (1973): "Análisis del proceso de información en enseñanza programada y aplicación a las máquinas de enseñar", *Revista de Automática*, 15, pp. 29-35.
- VYGOTSKY, L.S. (1930-33/1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press. Edición traducida y dirigida por M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman.
- WEBER, M. (1949): *Max Weber on the Methodology of The Social Sciences*, Glencoe, Free Press. Edición traducida y dirigida por Edward A. Shils y H.A. Finch.
- WEBER, M. (1969): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México DF, Fondo de Cultura Económica.



# LA PROTECCIÓN DE LA JUVENTUD Y LA INFANCIA EN EL ÁMBITO DE LOS VIDEOJUEGOS: CONTENIDOS, EDADES Y PUBLICIDAD

**Esther Martínez Pastor**

Universidad Rey Juan Carlos, España

## 1. JUEGOS, VIDEOJUEGOS Y MENORES

A mitad del siglo XX las disciplinas de la Pedagogía y de la Psicología realizaron los **primeros planteamientos en torno al juego**. Éstos consideraban que los juegos tenían una clara función educativa para los menores, además de que actuaban como estímulos que fomentaban el ingenio y la imaginación de los menores (Pestalozzi, 1928). La propia naturaleza del juego conlleva unas normas marcada por los jugadores, que deben respetarse y que configuran parte del imaginario social del niño (Huizinga, 2005). Estas, además, de forma inconsciente son aplicadas por los menores en su vida social (Erikson, 2004). En términos generales y, de acuerdo, con la bibliografía consultada (González Tardón, 2014), el juego está configurado por diversos factores: contiene unos objetivos para la consecución de alguna cosa; unas reglas o criterios que deben conocer y respetar los jugadores; unos retos que a modo de obstáculos los jugadores tienen que superar; unos refuerzos y castigos que el juego debe llegar incorporado a través de instrumentos que indiquen cuáles son las acciones correctas y cuáles no deben realizarse. Por extensión, estos criterios se pueden aplicar a los **videojuegos como una tipología más de los juegos** en los que participan activamente los menores. Los videojuegos, según González Tardón (2014), tienen una serie de características propias, que los diferencian de otros



juegos, como son que: 1) se utilizan bajo programación informática; 2) disponen de, al menos, una salida visual y otras auditivas o vibrátil, entre otras; 3) son participativos, ya sean reactivos o interactivos y: 4) llevan incorporados los elementos básicos de cualquier juego indicado anteriormente (objetivos, reglas, retos y refuerzo y castigos). De manera que se considera un juego por incluir las peculiaridades básicas de los juegos tradicionales pero, además, se incluyen características propias de índole técnico.

El estudio de la *Interactive Software Federation of Europe* (ISFE: 2014) indica que **un 85% de los menores de 6 a 15 años** juegan a videojuegos de forma continuada, lo que pone de manifiesto que la mayoría de los menores juega de forma habitual con videojuegos.

% playing ANY type of game by age group:	UK	France	Germany	Spain
aged 6-10	70%	91%	72%	85%
aged 11-14	75%	94%	86%	85%
aged 15-24	55%	88%	78%	63%
aged 25-34	40%	70%	64%	51%
aged 35-44	35%	61%	53%	34%
aged 45-64	23%	39%	32%	18%

Fuente. ISFE (2014). Gametrack, tercer trimestre de 2014 en <http://www.isfe.eu/>

Según el estudio, los **menores que juegan con videojuegos suelen hacerlo en familia**. Sus progenitores consideran que una opción de ocio educativa y, a un mismo tiempo, es divertida. En este sentido, el estudio *The Videogames in Europe Consumer Study* (ADESE e ISFE, 2012) muestra que el 29% de los padres y madres que juegan en los hogares españoles consideran que es beneficioso para el desarrollo cognitivo y emocional de sus hijos. Los progenitores sostienen que los videojuegos favorecen el desarrollo del intelecto de sus menores (67%); un 50% creen que fomentan la creatividad; un 29% consideran que fortalece las relaciones paterno filiales dado que se juegan en familia y fortalece su vínculo; un 27% favorecen la socialización dado que se interactúa con otras personas y; un 25% los considera educativos (ADESE e ISFE, 2012). En términos generales, los padres creen que son positivos para el desarrollo de sus hijos. Esto deja en evidencia que los videojuegos forman parte de la vida del menor, ya sea compartido con la familia, ya sea con amigos.

Además, conviene indicar que dentro de la **tipología de videojuegos, se diferencian** entre aquellos que pueden jugarse en máquinas recreativas situadas en lugares públicos, en las que puede jugar uno o más jugadores, de las videoconsolas u ordenadores, cuyo uso privado está, habitualmente, situado en

los hogares y se conecta a la televisión o al ordenador ya sea offline o online. Finalmente, González Tardón (2014), también distingue aquellos videojuegos cuyo juego solo se puede realizar a través de la conexión por Internet, ya que exigen una descarga desde una web y se ejecutan en el propio navegador. Esta tipología de videojuegos implica el juego en red con la opción de multijugadores que interactúan con personas con las que no se conoce su identidad.

Estas modalidades de juego conllevan ciertos aspectos que ha sido objeto de debate y preocupación desde la pedagogía y la psicología. Así, se ha señalado, que desde internet se puede acceder a temáticas de videojuegos que, en ocasiones, no son aptos para determinadas edades y, como señalan ciertos autores, una constante e ilimitada exposición a los videojuegos pueden ocasionar problemas de adicción (Sancho, 2013). Estos aspectos son ejemplos que muestran que es necesario y obligado establecer mecanismos que favorezcan la protección de los menores ante estos riesgos. Por ello en este capítulo nos centraremos en la **protección y salvaguarda de los menores en relación a los contenidos de los videojuegos, las edades recomendadas y la publicidad** que se llevan a cabo las empresas para captar el interés de los menores hacia sus productos. Se abordarán los códigos de autorregulación europeos y nacionales y la normativa autonómica española que han impulsado la Administración, la industria y las asociaciones implicadas en los videojuegos.

## 2. AUTORREGULACIÓN EN EL ÁMBITO COMUNITARIO

La iniciativa comunitaria de autorregulación es un sistema de clasificación por edades denominado Pan European Game Information (PEGI). Tiene por **objeto** informar y ayudar a los progenitores europeos a conocer la temática de los juegos de ordenador y las edades sugeridas para su juego. Esta iniciativa promovida por la Federación de Software Interactivo de Europa (ISFE) y administrada por el Netherlands Institute for Classification of audiovisual Media (NICAM), además de contar con el apoyo de los principales fabricantes de consolas, Sony, Microsoft y Nintendo, así como por editores y desarrolladores de juegos interactivos de toda Europa. Entró en vigor en 2003 y el gran éxito se debió a que fue secundada por más de treinta países europeos (Austria, Dinamarca, Hungría, Letonia, Noruega, Eslovenia, Bélgica, Estonia, Islandia, Lituania, Polonia, España, Bulgaria, Finlandia, Irlanda, Luxemburgo, Portugal, Suecia, Chipre, Francia, Israel, Malta, Rumanía, Suiza, República Checa, Grecia, Italia, Países Bajos, República Eslovaca y Reino Unido) (<http://www.pegi.info/es/index/id/91/>).

Es conveniente indicar que el sistema PEGI se aplica a: los videojuegos y programas de entretenimiento vendidos en un establecimiento mercantil físico; online y; los discos de revistas y descargados en línea (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2008).

La naturaleza de este código de autorregulación PEGI es voluntaria, esto significa que los productores y editores de videojuegos aceptan que sus productos lleven adheridos la etiqueta PEGI que indica tanto la temática del mismo como edad sugerida para su juego. El **procedimiento** se inicia (1) con los editores que son quienes realizan una propuesta de clasificación de sus videojuegos. Ésta pasa (2) al organismo PEGI que le asigna una categoría de edad provisional junto con los descriptores de contenido. Posteriormente, se traslada al (3) NICAM quien lo verifica si son pertenecientes a las clasificaciones de más de 16 y 18, mientras que si son clasificaciones de 3, 7, y más de 12 son revisadas tras en otorgamiento de la clasificación. Y finalmente (4) se le otorga la licencia al editor al que se le permite utilizarla a modo de etiqueta y logo incluyéndola en el videojuego (<http://www.pegi.info/es/index/id/91/>).

Las etiquetas PEGI indican el nivel de edad y el contenido y se colocan en el anverso y el reverso de los estuches. Se **indican** los siguientes niveles de edad que son: 3, 7, 12, 16 y 18 con el propósito de mostrar la idoneidad del juego y proteger a los menores, sin tener en cuenta el nivel de dificultad ni las habilidades necesarias para jugar. El PEGI 3 entiende que el videojuego es apto para todos los públicos y que no tiene imágenes ni sonidos que pueden asustar a los menores, así como, no contiene mensajes no adecuados. El PEGI 7 puede que tengan alguna imagen o sonido que puede llegar a asustar a los menores. El PEGI 12 incluye videojuegos que muestran gráficamente algo violento dentro de un contexto de fantasía, aunque no contienen palabras soeces. El PEGI 16 indica que los videojuegos representan una violencia cercana a la realidad, con un lenguaje soez, y que puede haber imágenes de tabaco, drogas o actividades delictivas. Y el PEGI 18 se aplica a los videojuegos que se visiona un elevado nivel de violencia, incluso brutal, además de sexo (véase <http://www.pegi.info/es/index/id/96/>).



Los contenidos de los videojuegos también se indican con ocho descriptores que son: lenguaje soez (contiene palabrotas), discriminación (contienen representaciones discriminatorias), drogas (se hace uso de estupefacientes), miedo (contiene imágenes o sonido que pueden asustar), juego (fomentan el juego de azar o enseñan a jugar), sexo (contienen representaciones sexuales o de desnudez), violencia (presentan ensañamiento explícito) y juego en línea (puede con otras personas desconocidas). Véanse a continuación los logotipos que representan estos contenidos.



Tipos de contenidos: lenguaje soez, discriminación, drogas, miedo, juego, sexo, violencia y en línea. Fuente: <http://www.pegi.info/es/index/id/96/>

El código PEGI muestra por parte de los países integrantes un claro interés en proteger a los menores y a ayudar a los padres a conocer que juegos deben adquirir para sus menores. En el caso concreto de España el código PEGI ha sido difundido por la Asociación Española de Videojuegos España (ADESE) y por el ministerio de Sanidad y Consumo, así como, por el Defensor del Menor. Sin embargo, los resultados de la investigación de Díez Sánchez, Llorca Díaz y Bueno Carrera (2013) cuyo propósito era conocer el grado de conocimiento real de los padres en relación al código PEGI y si son conscientes de los contenidos y edades a la hora de adquirir un videojuego para sus menores, dejan muy en evidencia la eficacia del código PEGI en su público objetivo, los padres. La muestra con la que trabajaron fue de 403 progenitores con una edad media de 45 indicaron. Los resultados indicaron que solo un 9,9% conocía la existencia del código PEGI frente al 90% que lo desconocía. Igualmente, no se comprendían los símbolos que se indicaban el packaging de los videojuegos. Solamente entendían el símbolo de agresividad (con el puño) y el del sexo (por los logos de los sexos). Esto indica que a los padres no les llega correctamente la funcionalidad de este código PEGI y que su simbología es poco clara y adaptada a los usuarios. Esto choca frontalmente con los intentos de las Administraciones y de la industria por hacer más transparente este mercado y proteger a los menores. Ante esto Díez Sánchez, Llorca Díaz y Bueno Carrera (2013) instan a optar por nuevas medidas de información para una mejor retroalimentación entre las partes interesadas. Quizá por esto y por nuestra tradición



romanista en nuestro país ha habido iniciativas de autorregulación, además, de numerosas regulación autonómica como analizaremos a continuación cuyo propósito es proteger y salvaguardar a los menores.

### 3. AUTORREGULACIÓN Y REGULACIÓN JURÍDICA DE LOS VIDEOJUEGOS Y MENORES EN ESPAÑA

El **Código de autorregulación** del sector del videojuego lo propone la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (ADESE) a través de las Directrices sobre **Buenas Prácticas en la Publicidad de Productos de Software Interactivo, de 1 de junio de 2005**. El propósito era precisar los principios y reglas deontológicas que debe observar la publicidad de productos de software interactivo en beneficio del mercado, de los consumidores y del interés general, siempre de conformidad con la legislación aplicable en esta materia y sin perjuicio de las obligaciones derivadas del Código de Conducta de la Industria Europea del Software Interactivo relativo a la Clasificación por Edades, el Etiquetado, la Promoción y la Publicidad de Productos de Software Interactivo, del Código de Conducta Publicitaria de la Asociación para la Autorregulación de la Comunicación Comercial (Autocontrol), de los Códigos sobre Prácticas Publicitarias de la Cámara de Comercio Internacional (ICC) y de cualesquiera otras obligaciones deontológicas asumidas individual o colectivamente” (art. 1). Específicamente en su precepto 7 dispone un principio de protección de los menores en el que advierte que los menores son un público especialmente sensible por sus características de inmadurez, credulidad, facilidad de persuasión y sugestión que les hace un público altamente vulnerable frente a la publicidad y, por ello es merecedor de una especial protección en este ámbito. Por este motivo se justifica que la publicidad dirigida a ellos tenga un grado mayor de exigencia que para el público adulto tanto en los contenidos y la edad recomendada de los videojuegos como en la publicidad que los difunden.

Así pues se recalca en este Código tanto los criterios de clasificación como las restricciones que tienen que haber en los medios de comunicación para publicitar dichos videojuegos salvaguardando la inocencia de los menores.

Se recalcan los **criterios de clasificación** de los productos software interactivos, entendido como los videojuegos, en los artículos del 9 al 13 siendo más detallado que en el código PEGI. Se considera un videojuego recomendado para mayores de 3 años aquel producto de software interactivo que incluya representación de violencia en un contexto cómico; los recomendados para ma-

yores de 7 que contengan violencia ocasional con personajes fantásticos, imágenes o sonido que causen miedo e imágenes con desnudez en un contexto no sexual; los recomendados a mayores de 12 que incluyan violencia gráfica hacia personajes de fantasía y descripción sexual explícita; los recomendados para mayores de 16 que tengan violencia gráfica, detallada y mantenida entre humano y animales no realista, exposición gráfica de la muerte, desnudez erótica, palabrotas, crímenes, estimulación de drogas tabaco o alcohol y; los videojuegos en los que se incluya la recomendación de mayores de 18 que contengan violencia brutal y explícita, sexo, crímenes, drogas, estereotipos que puedan generar una clara apología racial, religiosa o nacionalista.

Los artículos 14, 15, 16 y 17 **prohíben** que se emita publicidad de productos de software interactivo clasificados como “recomendados para mayores de 18, 16 o 12” en los diferentes medios como pueden ser televisión, radio, prensa, Internet, cine, exterior, en contenidos específicamente dirigidos a los menores, atendiendo a las particularidades de cada medio.

Por otra parte, en ausencia de una **normativa jurídica** de carácter nacional en materia de videojuegos diversas comunidades autónomas han apostado por regular los videojuegos y menores. Este es el caso de Andalucía, Aragón, Baleares, Canarias, Castilla León, Cataluña, Comunidad de Valenciana, Galicia, La Rioja, Madrid, Navarra y País Vasco. Mientras que Asturias, Cantabria, Extremadura y Murcia no disponen de ninguna regulación jurídica al respecto.

Las **comunidades autónomas** que regulan este tema focalizan toda su atención a los menores como público objetivo al que proteger y se centra en la prohibición de los mensajes publicitarios y los lugares en los que se difundan la publicidad de aquellos. Los contenidos publicitarios ya sea para promocionar la venta o alquiler de los videojuegos en términos generales quedan prohibidos si contienen mensajes que incitan a la discriminación, al sexismo, a la pornografía, a la violencia, a los actos delincuentes, a la apología o que sean contrarios a los principios de la Constitución o al ordenamiento jurídico. Así como, se prohíbe su difusión en medios en los que pueda haber menores, tal y como indica el Código de autorregulación de Buenas Prácticas en la Publicidad de Productos de Software Interactivo, de 1 de junio de 2005 en sus artículos anteriormente indicados.

A continuación identificamos y analizamos cada una de estas normas autonómicas.

- *Andalucía*: dispone de la Ley 1/1998, de abril, de los derechos y atención del menor (artículo 2) y del Decreto 25/2007, de 6 de febrero, por



el que se establecen medidas para el fomento, la prevención de riesgos y la seguridad en el uso de Internet y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de las personas menores de edad. En la primera Ley la Administración vela por los menores para que no se difundan programas o publicidad con mensajes de discriminación, sexistas, pornográficos, racistas o de violencia. Mientras que en Decreto protege a los menores en la red y alude expresamente a los videojuegos en el artículo 13.

- *Aragón*: Ley 12/2001, de 2 de julio, de la infancia y la adolescencia en Aragón (artículo 42.3 y 43.4.) Prohíbe que los videojuegos para menores incluyan contenidos pornográficos, violentos, xenófobos, discriminatorios sexualmente o delictivos, así como, se prohíbe que dichos contenidos se publiciten en locales en los que se pueda haber menores.
- *Baleares*: Ley 17/2006, de 13 de noviembre, integral de la atención y de los derechos de la infancia y la adolescencia de las Illes Balears (art. 42.1 y 42.2) igual que los anteriores incide en la prohibición de la venta y alquiler fomentando mensajes de pornografía, violencia y apología.
- *Canarias*: Ley 1/1997, de 7 de febrero, de atención integral a los menores (art. 35.1 y 35.2) al igual que los anteriores pero añade la prohibición de mensajes que sean contrarios a los derechos reconocidos en la Constitución.
- *Castilla y León*: Ley 14/2002, de 25 de julio, de promoción, atención y protección a la infancia en Castilla y León (art. 32.1 y 32.3) sigue la misma línea de Canarias.
- *Cataluña*: Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia (art. 63) incluye como mensajes publicitarios prohibidos contrarios a los derechos y a las libertades fundamentales reconocidos por el ordenamiento jurídico vigente, que inciten a la violencia y a actividades delictivas, al consumo de sustancias que puedan generar dependencia, a cualquier tipo de discriminación o que tengan contenido pornográfico.
- *Comunidad Valenciana*: Ley 12/2008, de 3 de julio de 2008, de la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana (art. 68) prohíbe la promoción de los videojuegos a través de mensajes con contenido pornográfico, de apología de cualquier forma de delincuencia, de exaltación o incitación a la violencia, la xenofobia y la discriminación, que resulte perjudicial para el desarrollo de la personalidad de los menores y contrario a los derechos y libertades reconocidos por el vigente ordenamiento jurídico.



- *Galicia*: Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia (art. 43) sigue la misma línea de la comunidad Valenciana.
- *La Rioja*: Ley 1/2006, de 28 de febrero, del menor noticias jurídicas (art. 24 y 27) enfatizan en la prohibición de contenidos promocionales violentos, acciones delictivas o pornográfico.
- *Madrid*: Ley 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid prohíbe la venta a los menores de videojuegos que contengan violencia, acciones de sexo, apología, pornografía o sea contrario a la ley.
- *Navarra*: Ley Foral 15/2005, de 5 de diciembre, de promoción, atención y protección a la infancia y a la adolescencia (art. 99.12) sigue la misma línea que la Comunidad de Madrid.
- *País Vasco*: Ley 3/2005, de 18 de febrero, de atención y protección a la infancia y a la adolescencia (art. 30.1 y 31) es muy exhaustivo y dispone que se prohíbe la venta o alquiler de videojuegos con contenido violento, pornográfico o de explotación en las relaciones personales, reflejen un trato degradante, inciten a actividades delictivas o fomenten la insolidaridad o la discriminación por razón de nacimiento, edad, raza, sexo, estado civil, orientación sexual, aptitud física o psíquica, estado de salud, lengua, cultura, religión, creencia, ideología o cualquier otra condición o circunstancia personal, económica o social, o tengan cualquier otro contenido susceptible de resultar perjudicial para su desarrollo.

Estas normas dejan claro el afán por proteger a los menores de los contenidos que haya en los videojuegos que no sean acordes con la edad del menor. Así como, se prohíbe toda publicidad que promueva mensajes no recomendados para los niños y haga uso de contextos donde haya menores.

#### 4. CONCLUSIONES

1. Los **menores** son un **claro target** de los videojuegos, según el estudio del ISFE del 2014, ya que juegan un 85 de los menores de 6-15 años. De ahí la importancia de autorregular y regular esta actividad por la implicación tan numerosas de los menores.
2. Los **principales implicados** en la regulación y autorregulación del videojuego y los menores son las Administraciones, la industria y las asociaciones del videojuego como la ADESE en España o la ISFE en Europa.



3. El sector del videojuego plantea una clara **protección del menor** a la vez que se quiere **alertar a los padres** a la hora de adquirir este producto para sus menores, tal y como lo hace el Código PEGI y las normativas autonómicas analizadas.
4. Se incluye en el packaging el tipo de **contenido** del videojuego y la **edad recomendada** para interactuar con el mismo, según el Código PEGI y el Código de autorregulación nacional.
5. Asimismo, las norma jurídicas autonómicas **prohíben la publicidad**, ya esa para vender o para alquilar, de los videojuegos que en cuanto a los contenidos que en ellos se incluyan mensaje de con contenido violento, pornográfico, reflejen un trato degradante, inciten a actividades delictivas o fomenten la insolidaridad o la discriminación por razón de nacimiento, edad, raza, sexo, estado civil, orientación sexual, aptitud física o psíquica, estado de salud, lengua, cultura, religión, creencia, ideología y atenten contra la norma positiva española. Así mismo, se regula que esta publicidad no se difunda en **lugares** en los que **pueda haber menores**.
6. Sin embargo, los esfuerzos por velar por los menores no siempre dan los frutos queridos ya que una investigación muestra que la mayoría de **los padres no conocen el código PEGI o no entienden los logotipos** que incluyen los videojuegos. De manera que se identifica una clara fisura entre la información que se quiere dar y la poca que llega. Se entiende que debe haber medidas de información que refuercen esta información.
7. Queda pendiente las **descargas de los videojuegos** en aplicaciones de móviles que no se han abordado en ningún código ni normativa.
8. Se requiere una **normativa nacional o ajuste de la actual** que pueda abarcar todas las comunidades autónomas, ya que están en casi todas, y establezcan un procedimiento de **clasificación y control de naturaleza administrativa**, especialmente, para los **incumplimientos** en relación a los editores y establecimientos físicos u online.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADESE (2012): “The Videogames in Europe Consumer Study”. En: [http://www.aevi.org.es/images/pdf/diciembre\\_peg\\_i.pdf](http://www.aevi.org.es/images/pdf/diciembre_peg_i.pdf).
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE VIDEOJUEGOS ESPAÑA-ADESE (2014): “Padres y videojuegos hoy”. En: [http://www.aevi.org.es/index.php?option=com\\_mtree&task=att\\_download&link\\_id=71&cf\\_id=30](http://www.aevi.org.es/index.php?option=com_mtree&task=att_download&link_id=71&cf_id=30).

- DÍEZ SÁNCHEZ, M<sup>a</sup> A.; LLORCA DÍAZ, Á. y BUENO CARRERA, G. (2013): “La utopía del código PEGI”, *El mensaje periodístico*, 19, pp. 711-723.
- ERIKSON, E.H. (1995): *Sociedad y adolescencia*, México, Siglo XXI.
- GONZÁLEZ TARDÓN, C. (2014): “Videojuegos para la transformación social. Universidad de Deusto”. En: <http://carlosgonzalezardon.com/tesis/VideojuegosTransSocialCarlosGTardon.pdf>.
- HUIZINGA, J. (2005): *Homo ludens: El juego y la cultura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ISFE (*Interactive Software Federation of Europe*): “GameTrack Digest: Quarter 3 2014”. En: [http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/gametrack\\_european\\_digest\\_q3-14.pdf](http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/gametrack_european_digest_q3-14.pdf).
- MARTÍNEZ PASTOR, E. y NICOLÁS OJEDA, M.A. (2005): *Informe la publicidad de juguetes en TV durante las navidades de 2014-15*. OMM, Madrid. En: [https://www.researchgate.net/publication/271703563\\_Informe\\_sobre\\_La\\_publicidad\\_de\\_juguetes\\_en\\_TV\\_durante\\_las\\_navidades\\_de\\_2014-15.\\_Analisis\\_de\\_los\\_spots\\_a\\_la\\_luz\\_de\\_los\\_cdigos\\_deontologicos\\_y\\_juridicos](https://www.researchgate.net/publication/271703563_Informe_sobre_La_publicidad_de_juguetes_en_TV_durante_las_navidades_de_2014-15._Analisis_de_los_spots_a_la_luz_de_los_cdigos_deontologicos_y_juridicos)
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2008): *Videojuegos y protección de la infancia*, Madrid.
- PESTALOZZI, J.H. (1928): *Cartas sobre la educación primaria dirigidas a J.P. Greaves*, Madrid, La Lectura.
- SANCHO, J. (2013): “Un 33% de los españoles juega a los videojuegos”. En: <http://www.lavanguardia.com/vida/20090616/53724134147/un-33-de-los-espanoles-juega-a-los-videojuegos.html#ixzz3SknY3JwF>. Fecha de consulta: 16 de julio de 2015.



# ¡¡LUCES, CÁMARA, PLAY!! EL VIDEOJUEGO COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

**Gabriel Detchans**

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

**Samuel Demarco**

Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual, Argentina

Cuando Thomas T. Goldsmith Jr. y Estle Ray Mann se presentaron para patentar, en enero de 1947, su más reciente invención en la oficina de patentes estadounidense poco imaginaban ellos que estaban comenzando lo que se transformaría en una industria multimillonaria menos de cuatro décadas después.

La patente correspondía a un prototipo de videojuego, un simulador de misiles basado en los radares de la segunda guerra mundial, armado rudimentariamente a base de montar en un armario un tubo de rayos catódicos controlado por una serie de circuitos analógicos. La industria que apareció a partir de ese momento se convirtió en una generadora de ingresos que recaudó a nivel global durante el año 2014, según estimaciones de varias consultoras, una facturación entre 63.000 y 81.500 millones de dólares.<sup>1</sup> En

---

1 Según notas periodísticas publicadas en los portales de negocios Gameindustria.com y Adlatina.com.ar los montos estimados para la facturación global de la industria de videojuegos para el año 2014 es de 63.000 millones de dólares para la consultora DFC Intelligence y de 81.500 millones de dólares para la consultora E-marketer.

Diaz, A.(2014) “El mercado de software de videojuegos alcanzará los 100.000 millones de dólares en 2018 según DFC” en Gameindustria.com, 25 de junio de 2014, disponible en:



sintonía con el crecimiento a nivel mundial las previsiones de facturación para Argentina eran aproximadamente de 85 millones de dólares.

Para entender el fenómeno del videojuego hay que comprender que ya desde mediados del siglo XX convergen las innovaciones científicas y tecnológicas de la información creando un nuevo paradigma tecnológico denominado la era de la información (Castells, 1999). El avance de la ciencia ha supuesto la transformación del tiempo y el espacio, reduciendo drásticamente la distancia entre las personas y la cantidad de horas que se necesita para realizar cada tarea.

Las innovaciones aplicadas al área industrial aumentaron la productividad en tanto que aquellas aplicadas al entretenimiento generaron un cambio en los hábitos de consumo. Las telecomunicaciones fueron el factor clave para el aprovechamiento y la difusión de las nuevas tecnologías.

El desmesurado crecimiento de los videojuegos ha provocado que los académicos provenientes de diversas áreas (Comunicación, Sociología, Historia, Educación, Tecnología, Informática, etc.) se aboquen a su estudio y que las naciones se interesen por la creación de políticas regulatorias y de promoción. Uno de los principales obstáculos para esto fue la falta de una definición clara de videojuego. En 1994 un profesor canadiense propuso estudiar la conexión con la industria audiovisual para su abordaje:

*“Los videojuegos, como dispositivo electrónico y elemento activo de la industria del entretenimiento, tienen más que ver con la producción y la difusión audiovisual que con la industria del juguete o con el campo del ocio. En este sentido pueden ser considerados como un nuevo medio audiovisual.” (Lafrance 1994a, p. 21)*

Tres años más tarde esta definición era retomada por el investigador argentino Diego Levis (1997) que afirmaba:

*“...por su propia naturaleza material, los videojuegos son el hijo primogénito del encuentro de la informática y la televisión y prefiguran la nueva generación de los sistemas de comunicación...la dimensión que ha adquirido el mercado del*

---

<http://gamedustria.com/2014/el-mercado-de-software-de-videojuegos-alcanzara-los-100-000-millones-de-dolares-en-2018-segun-dfc> y consultada el 16 de diciembre de 2014.

Adlatina (2014) “Los ingresos de la industria de los videojuegos crecerán un 14 por ciento en la región este año” en Adlatina.com.ar, 6 de octubre de 2014, disponible en: <http://www.adlatina.com.ar/digital/los-ingresos-de-la-industria-de-los-videojuegos-crecer%C3%A1n-un-14-por-ciento-en-la-regi%C3%B3n-este> y consultada el 16 de diciembre de 2014.

*entretenimiento informático ha colocado a las principales empresas del sector entre los gigantes de la industria audiovisual del mundo...*” (p. 12)

Centrar los estudios de los videojuegos en sus características de medio audiovisual permitió la aplicación de técnicas provenientes de la radio, la televisión y el cine para el análisis de su mensaje y contenidos (Levis, 1997; 2004; 2013). También implicó prestar mayor atención a los hábitos de consumo e indagar quien posee acceso al soporte donde este medio de comunicación se despliega y quienes brindan la oferta del mismo (Cabello, 2008a; 2008b; 2009; Iparraquirre, 2013).

Siguiendo estas líneas de trabajo podemos considerar que el videojuego es un producto o dispositivo cultural capaz de corresponder a un determinado contexto, sociedad y fines. Además de sus aspectos técnicos, los juegos digitales pueden explorarse y definirse por las identidades y narrativas que se incluyen en ellos, algo ya planteado por Esnaola. Esta investigadora considera que los juegos digitales poseen la capacidad de contar historias utilizando imágenes y elementos portadores de significación constituyendo de esta forma a los videojuegos en objetos culturales. Objetos que, de alguna manera, configuran una narrativa lúdica particular que remite a las características propias del contexto social que la diseña. (Esnaola Horacek, 2001; 2003; 2004; 2006).

Nos parece pertinente recordar aquí que los videojuegos se configuran también como productos *transmedia* (Jenkins, 2008) y *crossmedia* (Prádanos, 2012) otorgándole la categoría de fenómeno de masas. Si pensamos en la multitud de novelas, cómics y películas que dan origen a juegos digitales basados en las mismas y que todo contenido que forma parte del videojuego se transforma en una idea moldeada que puede ser incorporada, elaborada y re-formulada por el usuario entonces el suceso de los videojuegos como medio de comunicación audiovisual abre toda una rama de posibilidades basado en los entornos colaborativos. En palabras de Carlos Scolari (2008):

*“(...) La aparición de una nueva generación de medios digitales interactivos, ya no basados en la lógica del broadcasting sino en un modelo comunicacional totalmente innovador fundado en las redes y la colaboración de los usuarios, está desafiando nuestro conocimiento sobre los viejos medios de comunicación de masas (...).” (pp. 31 y 32).*

Los entornos colaborativos convierten a los usuarios de este medio audiovisual en productores de información maximizando su capacidad educativa.



El aspecto clave del potencial del videojuego para los procesos de enseñanza y aprendizaje consiste en los nuevos caminos que ofrecen al jugador mediante la interacción. En este sentido se ha postulado que el audiovisual interactivo supone:

*“(...) la organización de mapas mentales capaces de establecer lugares, tramas, objetos y objetivos que pueden no ser los mismos y su variación se encuentra determinada por las elecciones del propio jugador (...)”. (Aranda y Navarro, 2009).*

El marco teórico que hemos citado hasta ahora nos brinda una serie de herramientas y conocimientos aptos para trabajar los juegos digitales desde una perspectiva audiovisual.

A fin de contribuir nuestro granito de arena a la investigación de estas cuestiones nos proponemos interrogarnos sobre el estado actual de los videojuegos en nuestro país y esbozar algunas reflexiones sobre las características y posibilidades del videojuego como medio de comunicación audiovisual e industria cultural.

En este trabajo examinaremos brevemente tres cuestiones que nos parecen pertinentes a la hora de evaluar las condiciones que hacen a la difusión de este medio en nuestro país: los actores de la industria, el marco legal y regulatorio, y la aplicación en el sector educativo. A la luz de esta información, expondremos nuestras conclusiones.

## LOS ACTORES DE LA INDUSTRIA

Entre los principales actores del sector se encuentran las cámaras empresarias, las instituciones académicas y educativas, las organizaciones que realizan eventos y convenciones relacionados con los videojuegos, las asociaciones y comunidades que aglutinan a los desarrolladores independientes y, por supuesto, el estado argentino en sus niveles municipal, provincial y nacional.

En el sector privado se destaca principalmente la presencia de ADVA (Asociación de Desarrolladores de Videojuegos en Argentina) que reúne más de 40 empresas que desarrollan videojuegos para el mercado externo e interno. Otra presencia importante es la CESSI (Cámara de Empresas y Servicios Informáticos) con más de seiscientas empresas asociadas y muchas de las cuales incursionan en tecnología educativa y juegos digitales. También se encuentran las universidades e institutos privados que, por un lado, ofrecen carreras vinculadas a los videojuegos como la Universidad Argentina de



la Empresa, la Universidad de Palermo y los institutos Image Campus, Da Vinci, ORT y Siglo XXI, y por el otro, los que poseen grupos de investigación, unidades o laboratorios de medios que han desarrollado juegos digitales (UCEMA, UDESA).

Dentro de este sector están asimismo presentes numerosas organizaciones no gubernamentales y grupos de profesionales dedicados a la investigación y desarrollo de videojuegos como también foros y comunidades que actúan como punto de encuentro y contribuyen a la difusión de su potencial educativo. Entre ellos podemos enumerar: GAMESTER, el Gamer Educador, Tiza-Papel-Byte (Argentina), Play & Level Up, SIV, DUVAL (Argentina), Game On!, Indie Games Argentina, IndustriaVG, Fundación Telefónica y Fundación Sadosky. Estas organizaciones suelen participar de reuniones de la industria promocionando los juegos digitales que han desarrollado o enviando representantes como ponentes y/o colaboradores.

El evento específico más grande dedicado en el sector privado es la EVA (Exposición de Videojuegos Argentinos) que este año celebrará su décimo tercera edición. Durante dos días se desarrollan talleres, exposiciones, showcase, sorteos, workshops, mesas de debate, charlas y conferencias a cargo de especialistas locales e internacionales. Asimismo suelen realizarse versiones más pequeñas de la EVA en varias localidades argentinas. Otros eventos relevantes son los encuentros Game On! y Meet the Dev mientras que a nivel provincial y municipal se realizan jornadas, talleres, charlas con los desarrolladores, exposiciones de videojuegos y las populares game jams.

En el sector público el principal actor es el Estado Nacional a través de múltiples ministerios, especialmente el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Estos ministerios ofrecen planes y programas que son ejecutados en conjunto con otros organismos del estado e incluso instituciones privadas y generan producciones audiovisuales a través del portal Educar.

Es importante resaltar que el Ministerio de Cultura posee un área dedicada a los videojuegos que organiza una variedad de eventos siendo el más grande de todos el MICA (Mercado de Industrias Culturales Argentinas) donde se ofrece un espacio para concretar reuniones de capacitación y rondas de negocios entre productores, desarrolladores, publishers, productores y gestores culturales. Otro evento importante por su tamaño, afluencia de público y disponibilidad en la mayor parte del año es la Zona VJ en Tecnópolis que ofrece charlas y talleres así como numerosos juegos digitales para probar y conocer.



Otras instituciones estatales de relevancia son: el INCAA (Instituto Nacional de Cine y Actividades Audiovisuales), la AFSCA (Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual) y la AFTIC (Autoridad Federal de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones).

El primero posee una Gerencia de Fomento a la Producción de Contenidos para televisión, Internet y videojuegos y organiza concursos multiplataforma donde los proyectos de videojuegos seleccionados obtienen financiación y difusión. Además, aplicando la lógica de los productos *trans-media*, ofrece fondos para realizadores y productoras audiovisuales con el objetivo de contratar especialistas en efectos especiales y empresas de informática que provean de servicios audiovisuales para películas, entre ellos la creación de juegos digitales.

La segunda ofrece cursos de capacitación para todos los sectores y especialistas de la comunicación audiovisual en una gama que cubre guión, producción, dirección y desarrollo de videojuegos. A su vez la AFSCA aporta parte de su recaudación al fondo de fomento del INCAA, de cuyo cincuenta por ciento, al menos un veinticinco por ciento debe servir para contribuir al respaldo de contenidos de televisión y otros formatos audiovisuales.

La tercera es la más reciente, producto de la ley Argentina Digital sancionada en 2014 y una de sus funciones es fomentar la independencia tecnológica y productiva, por lo que es de esperar que en breve ofrezca incentivos similares a las anteriores.

También es numeroso el aporte de los gobiernos provinciales, siendo los más activos en la materia los de Córdoba, San Juan, Buenos Aires y el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, promoviendo la organización y participación en diversas convenciones y congresos de la actividad.

Entre los actores del sector público revisten gran importancia las universidades nacionales y provinciales. A menudo ofrecen charlas, talleres y cursos de capacitación y algunas organizan congresos o simposios de carácter nacional e internacional. Entre estos se destacan por el prestigio de sus oradores y la cantidad de académicos participantes el Simposio Internacional de Videojuegos y Educación, organizado en el 2014 en el marco del MICSUR en Mar del Plata Educación y el III Congreso Internacional de Videojuegos y Educación realizado este año en Buenos Aires en el espacio UNTREF y el Centro Cultural Borges.

La mayoría de las universidades ofrece un marco para la actividad de diversos grupos y proyectos de investigación y extensión que trabajan cuestiones que vinculan los videojuegos con la educación (UNTREF, UNMDP, UNGS, UTN-INPT, UNPA, UBA, UNLP), con la sociología (UNGS), con la filoso-

fía (UNTREF, UBA, UNC), con la historia (UNMDP, UBA), con la comunicación audiovisual (UBA, UNGS, UNSAM, UNMDP), con las artes visuales y electrónicas (UNA, UNSAM, UNTREF, UNC, UNPA, UNLP), con ingeniería e informática (UTN-INPT, UBA, UNLP, UNC, UNMDP, UNDEC, UNICEN, UNSJ, ULP, UNR).

Ciertas instituciones destacan especialmente por su oferta educativa de carreras sobre desarrollo y diseño de videojuegos (Universidad Nacional de José C. Paz, Universidad Nacional del Litoral, Universidad de la Punta) mientras que otras poseen laboratorios, unidades de medios o productoras de contenidos dedicadas a la producción de juegos digitales (UNTREF, UNL, UNA, UBA, UNMDP) que han lanzado varios títulos interesantes dirigidos sobre todo a la divulgación del conocimiento científico o como soporte a la educación.

## EL MARCO REGULATORIO

La Argentina carece de un marco regulatorio unificado específicamente dedicado a los videojuegos. No obstante, existen numerosas leyes y reglamentaciones que regulan ciertos aspectos de los videojuegos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, los medios audiovisuales, la educación, la cultura, las industrias del entretenimiento y la protección al consumidor.

A grandes rasgos podemos dividir en tres grupos estas leyes y reglamentos: los que regulan los aspectos comerciales, industriales y tributarios, los que consideran los aspectos saludables o beneficiosos de los juegos digitales y aquellos que tienen en cuenta los aspectos dañinos o perjudiciales de los videojuegos.

Entre las leyes y reglamentos que se dedican al comercio, la industria y las tecnologías de la información y de la comunicación podemos observar:

- El decreto 165/ 94 hace referencia a la propiedad intelectual estableciendo un marco legal de protección para las diferentes expresiones de las obras de software, bases de datos y sus diversos medios de reproducción. Posteriormente se promulgó la ley 25.856 (2003) para regular la industria:

*“(...) Establécese que la actividad de producción de software debe considerarse como una actividad productiva de transformación asimilable a una actividad industrial, a los efectos de la percepción de beneficios impositivos, crediticios y de cualquier otro tipo. (...)”*

Esta ley es aplicable a la creación de programas y juegos comerciales y educativos.

- El decreto 554/ 97 sobre telecomunicaciones declaró el acceso a Internet de Interés Nacional y el decreto 1279/97 declaró que se comprendía dentro del marco de la libertad de expresión enmarcado en la Constitución Nacional. Estos decretos sirvieron para fundamentar la ley 26.032 (2005) ampara la libertad de expresión en Internet:

*“(...) Establécese que la búsqueda, recepción y difusión de información e ideas por medio del servicio de Internet se considera comprendida dentro de la garantía constitucional que ampara la libertad de expresión. (...)”*

Esta ley es aplicable a la información comunicada o contenida dentro de los juegos online.

- La ley 25.922 (2004) crea un régimen de promoción de industria del software para la aplicación de las políticas destinadas a estimular la producción de programas de todo tipo. El decreto 1528/2012 declara la actividad audiovisual como industria estableciendo la obligatoriedad de inscripción en un registro a las productoras de contenidos audiovisuales, digitales y cinematográficos.

Dado que esta última ley en forma explícita declara que se debe tener en cuenta la ley 25.922 se estaría reconociendo a los videojuegos en su doble condición de industria del software e industria audiovisual y digital siendo los estudios que desarrollan videojuegos potencialmente elegibles para recibir los beneficios previstos tanto por la ley como por el decreto para su promoción.

Entre las leyes y reglamentos que se dedican a los aspectos beneficiosos y saludables de los videojuegos resultan fundamentales los siguientes:

- La Ley Nacional de Educación N° 26.206 instituye el derecho de enseñar y aprender, a la vez que establece como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional, el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- El programa Conectar Igualdad, iniciativa creada a partir del decreto 459/10, asegura una computadora a todos los estudiantes y docentes de

la educación pública secundaria, educación especial e Institutos de Formación Docente, en el marco del modelo 1 a 1, así como capacitación para el uso de la herramienta y su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro del software educativo disponible en estas computadoras se encuentran videojuegos y actividades interactivas de carácter lúdicas. Recursos adicionales pueden obtenerse de la plataforma online [www.conectarigualdad.gov.ar](http://www.conectarigualdad.gov.ar) en la que también se encuentran tutoriales y manuales para el aprendizaje. El programa asegura el desarrollo de contenidos digitales que contribuyan a reducir la brecha digital, informacional y educativa promocionando la creación de juegos digitales con contenidos pedagógicos y el uso de videojuegos comerciales para el aprendizaje basado en juegos.

Entre los decretos, leyes o reglamentos que consideran a los videojuegos dañinos o perjudiciales se destaca la ley 26.043, la única dedicada específicamente a los videojuegos, que en su artículo primero reza:

*“...Los fabricantes y/o importadores de videojuegos deberán colocar en los envases en que comercialicen esos productos la leyenda: “La sobreexposición es perjudicial para la salud”. Asimismo se deberá incluir la calificación “Apta para todo público”, “Apta para mayores de 13 años” y “Apta para mayores de 18 años” según corresponda. En el caso de la exhibición y/o uso de videojuegos con acceso al público, se deberá exhibir la leyenda y la calificación antes del inicio del mismo...”*

En los artículos siguientes de la ley se invita a las jurisdicciones a extender la obligación a los locales de venta, alquiler y uso de videojuegos, se designa a la Secretaría de Defensa de la Competencia, la Desregulación y de la Defensa del Consumidor como autoridad de aplicación y al Consejo Nacional de la Niñez, Adolescencia y la Familia en coordinación con el Instituto Nacional de Cinematografía y Artes Visuales como los encargados de efectuar la calificación de los videojuegos. También se establecen multas y sanciones aclarando que lo recaudado debe destinarse a la difusión pública de la presente ley.

Es interesante observar que, de acuerdo a lo establecido en su articulado, los criterios de calificación de los videojuegos deben ser fijados por el INCAA y el Consejo de la Niñez con lo cual indirectamente se está definiendo al videojuego como un medio de comunicación audiovisual debido a sus si-



militudes con el cine y la televisión. De la misma forma que la autoridad de aplicación sea la Secretaría de Defensa de la Competencia y de la Defensa del Consumidor nos habla de los vínculos del videojuego con la industria y el comercio siendo considerado como un producto con un consumo de tipo cultural.

La preocupación por los contenidos y las narrativas de los videojuegos es un tópico recurrente no sólo en nuestro país sino en el mundo. En líneas generales existe cierta preocupación por proteger al niño del material que contenga violencia, sexo, discriminación, lenguaje adulto, explotación y que fomente el consumo de drogas o alcohol.

Según sostienen Jiménez Alcázar y Rodríguez (2014) es la sociedad que ha creado el medio, que lo ha producido, comercializado y que lo consume la que se guía por parámetros concretos de respeto por las minorías donde ciertos términos (e imágenes) ya no son aceptables.

*“(...) la libertad que guardan los guiones del videojuego, en sentido genérico, queda limitada por el propio fondo del discurso (...) pero aún más por las formas y costumbres que origina el tiempo actual (...) lo “políticamente correcto” y su expresión en los medios culturales, posiblemente custodios de la transgresión y la vulneración de esos umbrales (...)” (p. 319).*

Sin embargo la diferencia en los valores y hábitos culturales entre los diferentes países hace difícil establecer un criterio común y muchos especialistas dudan sobre las posibilidades de lograr formular una clasificación sea lo suficientemente “amplia”, “neutral” u “objetiva” como para ser válida y aplicable en la mayoría de los casos.

Por otro lado también se propugna que las restricciones no son la única alternativa y que la clasificación del contenido no es necesariamente la mejor manera de proteger a los niños, debiendo en cambio educárselos y brindarles las herramientas para una lectura crítica de los medios audiovisuales en su conjunto.

La ley 26.043 ha sido sumamente criticada en nuestro país, especialmente por la Asociación de Desarrolladores de Videojuegos Argentinos. Según esta organización constituye un ataque a la libertad de expresión y deliberadamente ignora los beneficios de los videojuegos como alfabetizadores tecnológicos y el rol cultural que juega en la formación de los niños.

Es interesante observar que las posiciones a favor y en contra de la ley encuentran sustento legal en la Convención Americana de Derechos Humanos,

también llamada Pacto de San José de Costa Rica, y que en nuestro país goza de rango constitucional, que en su enunciado reza:

*“(...) Artículo 13. Libertad de Pensamiento y de Expresión*

*1. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y de expresión.*

*Este derecho comprende la libertad de buscar recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente por escrito o en forma impresa o artística o cualquier otro procedimiento de su elección.*

*2. El ejercicio del derecho previsto en el inciso precedente no puede estar sujeto a previa censura sino a responsabilidades ulteriores, las que deben estar expresamente fijadas por la ley y ser necesarias para asegurar:*

*a) el respeto a los derechos o a la reputación de los demás, o*

*b) la protección de la seguridad nacional, el orden público o la salud o la moral públicas.*

*3. No se puede restringir el derecho de expresión por vía o medios indirectos, tales como el abuso de controles oficiales o particulares de papel para periódicos, de frecuencias radioeléctricas, o de enseres y aparatos usados en la difusión de información o por cualesquiera otros medios encaminados a impedir la comunicación y la circulación de ideas y opiniones.*

*4. Los espectáculos públicos pueden ser sometidos por la ley a censura previa con el exclusivo objeto de regular el acceso a ellos para la protección moral de la infancia y la adolescencia, sin perjuicio de lo establecido en el inciso 2.*

*5. Estará prohibida por la ley toda propaganda en favor de la guerra y toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituyen incitaciones a la violencia o cualquier persona o grupo de personas, por ningún motivo, inclusive los de raza, color, religión, idioma u origen nacional. (...)”*

De acuerdo a esta ley y considerando el videojuego como medio de comunicación, sería legal la censura previa para la protección moral de la infancia y la adolescencia pero ello sólo una vez que haya sido establecida la responsabilidad del emisor, quien goza de derecho a comunicar sus ideas a la audiencia a la que va dirigida su mensaje.

Entonces la pregunta principal a responder quizá no sea si los niños deben o no ser protegidos, cosa ya legislada a pesar de la dificultad de establecer legalmente un sujeto niño-adolescente homogéneo que responda al imaginario



de una sociedad heterogénea con múltiples y variadas infancias y adolescencias, sino otra igualmente difícil de contestar.

¿Cómo asegurar que el mensaje llegue a quienes esta destinado sin riesgo de que caiga en manos de una audiencia que no es la deseada por el emisor en un país donde la piratería de los juegos comerciales se estima dentro del rango del 90% de lo vendido? Por lo pronto, esta pregunta continúa sin respuesta.

Otra crítica que se le realiza a la ley, tal vez la más válida por la certeza de sus fundamentos técnicos, es que son los dispositivos electrónicos los que son perjudiciales para la salud y no los videojuegos. En efecto, la sobreexposición a los televisores y monitores puede inducir los ataques de epilepsia y otros episodios, independientemente de los contenidos que se muestren en pantalla, cosa que suele venir aclarado en los correspondientes manuales de usuarios.

## LA APLICACIÓN EN EL SECTOR EDUCATIVO

Ha sido demostrado que los estudiantes pueden aprender competencias pedagógicas y conocimiento disciplinar a partir de su utilización para la enseñanza de la currícula. Por ejemplo, para la enseñanza de la historia medieval. (Jiménez Alcázar y Mugueta Moreno, 2013).

La eficiencia de los medios audiovisuales en la educación sustenta su accionar en la percepción de los sentidos. Dependiendo del sentido que se utilice podemos hablar de una comunicación visual (imágenes estáticas o en movimiento de todo tipo), auditiva (locución, musicalización, ruidos, silencios y efectos sonoros) o programada (constituida por hardware y software que brinda soporte tecnológico a la enseñanza).

Si consideramos al videojuego como un medio audiovisual observaremos que produce los tres tipos de comunicación al mismo tiempo con la ventaja añadida de generar interacción con el usuario a través de la jugabilidad.

La retroalimentación permanente mediante la sucesión de imágenes brillantes y sonidos envolventes en respuesta a la toma de decisiones y las acciones seleccionada por el jugador en un entorno inmersivo de repetición constante facilita la captación de los contenidos que forman el mensaje original permitiendo la construcción del conocimiento y, en algunos casos, la elaboración del mismo generando un nuevo mensaje a partir del original.

Este tipo de adquisición de saberes a partir de la práctica recreativa puede enmarcarse dentro de las teorías de aprendizaje de índole constructivista tipificándose como una variante del aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1966). En este sentido es necesario, a la hora de pensar los videojuegos como pro-



puesta educativa, considerar también que relato y juego constituyen un espacio cultural simbólico (Bourdieu, 1990) donde se simulan y construyen dinámicas sociales y afectivas a partir de interacciones de los participantes.

La función educativa de los juegos digitales presenta una serie de ventajas propias de los medios audiovisuales que un docente que aplique una metodología activa y participativa de sus alumnos puede aprovechar. El uso de imágenes y sonidos facilita la incorporación de los contenidos curriculares:

- Permite presentar abstracciones en forma gráfica ayudando a analizar procesos complejos (Lógica, Matemática, Física y Química)
- Proporciona experiencias de otra manera inaccesibles, ayudando a imaginar espacios físicos dentro y fuera del planeta, el pasado probable y el futuro posible (Historia, Geografía, Astronomía)
- Favorece la incorporación de nuevo vocabulario y reglas gramaticales inclusive de lenguas extranjeras (Comprensión y prácticas del lenguaje)
- Estimula la creatividad (Artes plásticas, Artes visuales, Artes Electrónicas)
- Permite desarrollar capacidades y actitudes que exijan un procesamiento global de la información y la realización de muchas tareas simultáneamente. (Alfabetización Digital, Alfabetización Audiovisual, Cs. de la Información y de la Comunicación)

Es por estas razones que los videojuegos, en virtud de su cercanía con los niños y los adolescentes, pueden ser una alternativa viable a la educación tradicional. Se ha observado que los alumnos tienen dificultades para incorporar conceptos y forjar relaciones en situaciones donde los contenidos no guardan relación temporal con la actualidad o con la configuración socio-cultural de los alumnos (García, 2013).

Para vencer estos obstáculos puede aprovecharse las nuevas prácticas educativas que hacen uso de los juegos digitales, los cuales no vienen a reemplazar a los recursos tradicionales sino que los complementan (Prado, 2013).

No cabe ninguna duda del interés de los adolescentes por este nuevo y atractivo método de estudio al punto que podría decirse que los alumnos han sido seducidos por los videojuegos (Esnaola y Revuelta Domínguez, 2013).

Sin embargo, es importante aclarar los videojuegos como recurso didáctico para el proceso de enseñanza no garantizan el éxito del proceso de aprendizaje. Por el contrario, sólo son un medio que puede potenciar el proceso dependiendo su eficacia tanto de las competencias y habilidades de docentes y estudiantes como de la relevancia de los contenidos y narrativa presente en los videojuegos seleccionados.



Las competencias y habilidades que se deben tener para un buen aprovechamiento de este medio tienen que ver con la alfabetización digital y con la alfabetización audiovisual. El correcto uso de los videojuegos requiere del conocimiento técnico preciso para su manejo en forma adecuada.

Esto implica la adquisición del videojuego y el soporte tecnológico correspondiente (PC, consola de juegos, celular o tablet), su correcta instalación y puesta en funcionamiento, el dominio de los mandos (teclado, mouse, joystick, pantalla táctil, micrófono, gafas, etc.), el acceso a redes locales o a Internet y la posibilidad de modificar el juego mediante mecanismos internos o lenguajes de programación.

La lectura crítica de la imagen y el sonido presentes en el videojuego es fundamental ya que la vertiginosa sucesión de imágenes variadas y múltiples con sus correspondientes efectos sonoros transmiten un torrente de información que debe ser filtrado para poder elaborar los contenidos presentes en el mensaje.

La elección del videojuego adecuado para los fines educativos tendrá que tener en cuenta los fragmentos de contenido que potencien el aprendizaje de las diferentes áreas curriculares tanto como factores personales (experiencia, memoria, gustos e intereses) y grupales (códigos, lenguaje, contexto socio-cultural) de los estudiantes.

Finalmente, nos gustaría citar algunos datos que dan cuenta de la penetración del videojuego en nuestro país. La necesidad de conocer datos sobre los consumos culturales y entornos digitales condujo a que se una encuesta a nivel nacional (Sinca, 2013) para conocer quién jugaba videojuegos, cómo se jugaban y en que parte del país se jugaba. Según esta encuesta:

- El 61% de los argentinos declaró tener conexión a Internet en su Hogar y el 65% tiene la costumbre de utilizar este servicio.
- El 29% de las personas en Argentina admitió jugar videojuegos mientras que el 71% aseguraron no hacerlo.
- Los varones (35%) juegan más que las mujeres (23%).
- Los adolescentes resultaron el 73% de los adolescentes de 12 a 18 años juega videojuegos mientras que el porcentaje de videojugadores desciende a medida que aumenta la edad: 40% para los jóvenes de 18 a 29 años, 24% para los argentinos en la franja entre los 30 a 49 años, 11% para los comprendidos entre los 50 a 64 y un mísero 1.4% para los mayores de 64 años.

- Es un fenómeno cuyos efectos se extiende en todo el país, sin mayor distinción entre regiones geográficas o sectores socioeconómicos. En el Noroeste es donde más se juega (33%) y en la región de Cuyo donde hay menos jugadores (25%). Hay un porcentaje similar de jugadores del sector más acomodado (10%) y el sector de menores ingresos (13%) mientras que hay mayor cantidad de jugadores en las franjas medias: 21% para el sector medio-alto, 23% para el sector medio y 20 para el sector medio bajo.
- Aunque la distribución de uso de videojuegos es variable y depende de otros factores (por ejemplo la distribución de ingresos y la localización geográfica) puede asegurarse que en líneas generales la computadora es el dispositivo preferido para jugar videojuegos en todas las franjas etarias, seguido por las consolas y el celular.

Estos datos confirman la privilegiada posición de los videojuegos en los consumos culturales argentinos y la necesidad de aprovechar este interés para promover su capacidad educativa.

## CONCLUSIONES

Hasta hace no demasiado tiempo los videojuegos constituían un producto dirigido a un mercado reducido, principalmente identificado con los niños y adolescentes, y tomaban la forma de juegos arcade basados en la destreza manual del usuario y que dependían de la disponibilidad de consolas o terminales informáticos de gran costo representando ideas pixeladas en tecnologías que hoy consideramos obsoletas.

Actualmente la expansión de los videojuegos y las nuevas tecnologías lo han convertido en objeto de deseo para una amplia franja etaria de la población desde los más niños hasta los más ancianos y la calidad de las representaciones en forma de imágenes y sonidos ha mejorado sustancialmente volviendo cada vez más pequeña la frontera entre lo real y lo virtual. Indudablemente los videojuegos han pasado de ser un objeto de ocio a una expresión cultural de nuestra sociedad.

Por tanto, consideramos que el videojuego es un medio de comunicación audiovisual que ofrece una manera novedosa de hacer llegar los mensajes al público, convirtiéndose en transmisor de información, ideologías y valores. Estos mensajes pueden ser consumidos acríticamente tal cual fueron producidos por los desarrolladores o pueden ser leídos críticamente y re-interpretados a la luz de las necesidades de los usuarios.



Incluso, creemos que es factible una autoría compartida entre desarrolladores y jugadores, mediante la posibilidad que ofrecen algunos videojuegos de alterar el juego original, a través de herramientas de desarrollador, para crear contenidos propios (mods). Esto permite producir una contra-cultura y un contra-mensaje que genera nuevas alternativas para promover la emancipación y el empoderamiento.

Al mismo tiempo, dichas características ofrecen un potencial muy interesante en el campo de la educación que permite al profesor el abordaje de temas serios en una manera amena y divertida para el alumno y facilitan la incorporación de información, valores e ideología en un mensaje directo al jugador. El entorno inmersivo y la mecánica de los sistemas presentan el mensaje de una forma novedosa y atractiva que conjuga la articulación de los contenidos y la generación de un lenguaje propio apto para ser analizado críticamente por el estudiante con la guía del profesor.

Sin embargo, el uso de videojuegos, incluso educativos, no basta por sí sólo para generar procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos si los alumnos y docentes no se encuentran en condiciones de acceder al mensaje (contenidos, ideas, ideologías y valores) desde una perspectiva crítica e integral que les permita elaborar la información y producir nuevo conocimiento lo cual sólo será posible con una adecuada alfabetización multimedia, audiovisual, digital e informacional.

Para entender la difusión y éxito de los videojuegos en nuestro país es necesario comprender a los actores de la industria, el marco legal y regulatorio y su aplicación en el sector educativo. En este sentido ha sido clave la presencia del estado en todos sus niveles para promocionar e incentivar el estudio y desarrollo de los videojuegos, particularmente los educativos.

El videojuego como medio audiovisual forma parte de la realidad industrial, educativa y social de la República Argentina. Realidades con las que los académicos de todas las disciplinas deben relacionarse resultando insoslayable la necesidad de un conjunto de leyes y reglamentaciones que organice y legitime la producción de juegos digitales.

Este marco regulatorio deberá favorecer la implementación de los videojuegos en el ámbito educativo, comercial e industrial así como la investigación y el desarrollo de los mismos y deberá surgir a partir de los aportes de todos los actores del sector teniendo en cuenta tanto la idiosincrasia cultural de nuestro país, la conveniencia de expandir la industria y la protección a los consumidores, particularmente a los menores de edad.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARANDA, D. y J. NAVARRO (2009): *Aprovecha el tiempo y juega, algunas claves para entender los videojuegos*, Barcelona, UOC Press.
- BOURDIEU, P. (1990): *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México.
- BRUNER (1966): *Toward a theory of instruction*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CABELLO, R. (2008a): *Las redes del juego*, Los polvorines, UNGS.
- CABELLO, R. (2008b): *Argentina Digital*, Los polvorines, UNGS.
- CASTELLS, M. (1999): *La Era de la Información: economía, sociedad y cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- ESNAOLA HORACEK, G. (2001): *El discurso narrativo del relato electrónico. El caso de los videojuegos*. Universidad de Valencia, Valencia.
- ESNAOLA HORACEK, G. (2003): *Aprendiendo a leer el mundo del siglo XXI a través de los videojuegos. Propuesta vertebradora desde formación ética y ciudadana para escuelas medias*, Campus Universitario de Cartuja, Universidad de Granada, Seminario Virtual UNESCO.
- ESNAOLA HORACEK, G. (2004): *La construcción de la identidad social y las nuevas tecnologías: un estudio sobre el aprendizaje y los videojuegos en la institución educativa*. Tesis de Doctorado. Universidad de Valencia, Valencia.
- ESNAOLA HORACEK, G y SAN MARTÍN ALONSO, A. (2005): “La identidad en la sociedad de la información: reconstruyendo la fragmentación. UNPA, Universidad de Valencia”, en: *Tecnologias da educação: tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções Tecendo relações com as tecnologias da educação*, Dras Esperon Porto y Vaz Peres (comp.), Brasil, JM.
- ESNAOLA HORACEK, G. (2006; 2009): *Claves culturales en la construcción del conocimiento: ¿qué enseñan los videojuegos?*, Buenos Aires, Alfagrama.
- ESNAOLA HORACEK, G. y LEVIS, D. (2008): “La narrativa en los videojuegos: Un espacio cultural de aprendizaje socioemocional”, en Sánchez i Periz, F.J. (coord.): *Videojuegos: una herramienta educativa del “homo digitalis”* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9-3. Universidad de Salamanca.
- ESNAOLA, G. y REVUELTA DOMÍNGUEZ, F. (2013): *Videojuegos en redes sociales. Nuevas perspectivas en edutainment*, Barcelona, Laertes.
- GARCÍA, E. (2013): “Análisis de posibilidades y obstáculos para la inclusión de videojuegos en el aula”, en: *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. Revuelta Domínguez, F.I., Fernández Sánchez, M.R., Pedrera Rodríguez, M.I, y Valverde Berrocoso, J. (coords.), Cáceres, Octubre.

- IPARRAGUIRRE, A. (2013): “Videojuegos con bandera cultural argentina”, en: *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. Revuelta Domínguez, F.I., Fernández Sánchez, M.R., Pedrera Rodríguez, M.I, y Valverde Berrocoso, J. (coords.), Cáceres, Octubre.
- JENKINS, J. (2008): *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós.
- JIMÉNEZ ALCAZAR J.F. y MUGUETA Moreno, I. (2013): “El impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento del pasado medieval”, en: *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. Revuelta Domínguez, F.I., Fernández Sánchez, M.R., Pedrera Rodríguez, M.I, y Valverde Berrocoso, J. (coords.). Cáceres, Octubre.
- JIMÉNEZ ALCÁZAR, J.F. y RODRÍGUEZ, G. (2014): “La visión del musulmán en los videojuegos de contenido histórico”, en: *IX Estudios de Frontera*, Jaén, Diputación Provincial de Jaén, pp. 317-336.
- LEVIS, D. (1997; 2013): *Los videojuegos, un fenómeno de masas. Qué impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual*, Barcelona, Paidós.
- LEVIS, D. (2004): “Videojuegos: lenguajes detrás del juego”, en: *Revista Comunicación y Pedagogía*, 199, pp. 42-45.
- PRÁDANOS, E. (2012): “¿Cuál es la diferencia entre Transmedia, Crossmedia, multiplataforma, merchandising y productos licenciados?”, en: *El Blog de Eduardo Prádanos*. Disponible en: <http://eduardopradanos.com/>. Consultado el 10 de julio de 2015.
- PRADO, J.G. (2013): “Videojuegos, Educación e Inteligencias Múltiples. Experiencia con the Sandbox en el aula”, en: *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. Revuelta Domínguez, F.I., Fernández Sánchez, M.R., Pedrera Rodríguez, M.I, y Valverde Berrocoso, J. (coords.). Cáceres, Octubre.
- SCOLARI, C. (2008): *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*, Barcelona, Gedisa.
- SINCA (2013): *Encuesta de consumos culturales y entorno digital: Computadora, Internet y videojuegos*, Buenos Aires, Sistema de Información Cultural de la Argentina.

# **LAS NARRATIVAS PUBLICITARIAS PARTICIPATIVAS DE LOS VIDEOJUEGOS INSPIRADOS EN EL PASADO HISTÓRICO MEDIEVAL: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA SU ESTUDIO EN ENTORNOS COMUNICATIVOS ONLINE**

**César San Nicolás Romera**

Universidad de Murcia, España

**Miguel Ángel Nicolás Ojeda**

Universidad Católica San Antonio, España

**Josefa Ros Velasco**

Universidad Complutense de Madrid, España

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el actual escenario *tecnocomunicativo*, el estudio de las narrativas, textos y discursos exige establecer una reflexión teórica en torno a las estrategias publicitarias encaminadas a construir y conformar la relación semántica entre jugadores, fans, consumidores, historia y juego. Esta reflexión debe centrarse en comprender los mecanismos mínimos necesarios para estudiar cómo se conforman, actualmente, las narrativas de naturaleza publicitaria que, a su vez, contribuyen a la construcción y comprensión del pasado histórico medieval.

Estas líneas suponen una continuidad del plan acometido en anteriores trabajos y sujeto a los objetivos planteados en el proyecto de investigación<sup>1</sup> que da cabida a nuestro objeto de estudio: cómo los videojuegos contribuyen a la transmisión del conocimiento histórico de pasado medieval. Específicamente, los conocimientos aquí evaluados suponen un estudio de la práctica publicitaria y sus estrategias y tácticas, entendidas como partes complementarias del entramado simbólico del videojuego medieval. Así, la propuesta que aquí se plantea supone una evolución de un primer modelo elaborado (San Nicolás Romera y Nicolás Ojeda, 2014) donde se establecieron qué fundamentos teóricos determinan actualmente la comprensión y el estudio de la comunicación estratégica publicitaria de videojuegos medievales en entornos online: relatos, discursos, entretenimiento e interactividad de los jugadores con el producto y los contenidos promocionales, apoyados en la conexión emocional de los jugadores (fans) con el videojuego.

Más allá de la comprensión del videojuego como canal de comunicación publicitario, sea este un soporte promocional (advergame) o un contendedor de formatos innovadores (ingaming), la propuesta metodológica, aquí planteada, comprende que su objeto es la estrategia discursiva persuasiva encargada de complementar la naturaleza cultural del videojuego medieval, entendido este como soporte para la transmisión de la historia medieval.

El modelo metodológico resultante surge tras la elaboración de trabajos anteriores en esta misma línea. Así, se han expuestos en distintos congresos y reuniones científicas los planteamientos teóricos que justifican el propósito de este diseño de estudio. Así, nuestros postulados reconocen que, si bien el videojuego medieval es un producto de naturaleza audiovisual cuyo fin primordial es el entretenimiento, también resaltan enérgicamente, su condición cultural y cognitiva, en tanto que ejercen, como la literatura, el cine o la publicidad, como portadores y difusores del conocimiento y la cultura histórica, en este caso de la Historia Medieval.

Sea este el punto de partida para justificar la necesaria comprensión y descodificación de las narrativas publicitarias encargadas de construir el sentido simbólico y cultural de los videojuegos medievales, ya que solo desde el estudio completo del fenómeno podemos establecer conclusiones sobre la transmisión del conocimiento histórico medieval, más allá del estudio de la dimensión me-

---

1 Este trabajo se enmarca dentro de los resultados parciales del proyecto de investigación “Historia y videojuegos: el impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento del pasado medieval (HAR2011-25548), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación. Gobierno de España.



ramente pedagógica y fidedigna de la historia, para comprender e identificar los sentidos y símbolos que nutren los discursos de ficción publicitarios sobre la Historia Medieval.

Por tanto, aquí no se presenta un ejercicio reflexivo sobre la transformación de la actividad profesional publicitaria pero sí se advierte, resalta y asume los cambios de paradigma acaecidos sobre sus modos de proceder, derivados de la revolución tecnológica y social que supuso la implantación de internet en los modos de comunicarse y relacionarse de las personas. Si desde diferentes disciplinas de las CC. Sociales, numerosos trabajos acogen diferentes reflexiones sobre los cambios que esta evolución ha supuesto sobre los nuevos roles que los receptores desempeñan en los medios de comunicación, principalmente online, en el diseño estratégico del plan de publicidad actual, el tradicional diseño sociodemográfico del público objetivo exige ahora un diseño que contemple el actual y potencial comportamiento que los públicos van a ejercer con la comunicación diseñada, el grado y los modos de interacción que los públicos meta de una campaña van a desarrollar con los discursos diseñados. Esta realidad, además, se ve tremendamente realzada si consideramos la particular relación que productos de esta índole mantienen con sus consumidores. Estos se transforman en consumidores/fans del productos, siendo esta relación, en el caso de los videojuegos, aún más compleja ya que nos encontramos con un relación de consumidores / jugadores / fans.

“En primer lugar, hemos comprobado que el caldo de cultivo que promueve algunas de las tendencias fundamentales en el diseño de juegos son los rasgos sociales y culturales distintivos de la época. Por tanto, en la línea que apuntó McLuhan en su día, los juegos y videojuegos pueden y deben analizarse como modelos dramáticos sobre aspectos esenciales de nuestra vida, profundamente enraizados en la cultura de la que forman parte.” (Pérez, 2012: 128)

Siendo esta una realidad en constante mutación, la publicidad siempre ha evolucionado sus modos de hacer para sobrevivir como mecanismo constructor de sentido cultural, cuyo fin principal reside en contribuir en la puesta en funcionamiento de mecanismos discursivos que consoliden el compromiso (engagement) entre los compradores y productores. Obviamente, la complejidad de los procesos ha evolucionado paralelamente a la evolución de los comportamientos de los consumidores en los sistemas sociales de consumo que definen esta relación.



## 2. EL OBJETO DE ESTUDIO: LOS DISCURSOS PUBLICITARIOS DEL VIDEOJUEGO MEDIEVAL COMO TRANSMISORES DEL CONOCIMIENTO DEL PASADO HISTÓRICO

El alto volumen de títulos que asocian la trama de sus juegos a la temática medieval puede apreciarse en la base de datos creada por los autores de este artículo y publicada en la página [www.historiayvideojuegos.com](http://www.historiayvideojuegos.com)<sup>2</sup>. El total de videojuegos de trasfondo medieval, detectado hasta el año 2013, ascendía a 719, de los cuales 510 pertenecen a la categoría Videojuegos tipo A, Puros, mientras que 209 pertenecen a la categoría Videojuegos tipo B, Híbridos. La clasificación propuesta, se ajusta a lo siguientes criterios y definiciones:

- Videojuegos tipo A, Híbridos: Videojuegos que mezclan la representación fiel de la historia con la fantasía, incluso el sincretismo.
- Videojuegos tipo B, Puros: Videojuegos que apelan a una representación fidedigna del pasado medieval.

Tal volumen de títulos, demuestra que el videojuego de temática medieval se ha convertido en uno de los referentes para la transmisión del conocimiento de la Historia Medieval. La distinción entre apariencia real e irreal, justifica que inicien proyectos encaminados a estudiar los discursos asociados y producidos en torno a este producto cultural. Así, los jugadores / consumidores / fans de estos productos se convierten en receptores / nodos / emisores de contenidos en torno a la narrativa historiográfica del periodo medieval. Estos contenidos, que adoptan diversas formas que van desde el aspecto gráfico, al plano textual y todo el entramado audiovisual, contribuyen en una percepción específica de los conceptos, historias y tópicos que otorgan sentido al conocimiento histórico medieval.

Desde esta óptica, el videojuego medieval como producto de las industrias culturales y del entretenimiento, actúa como puente de conocimiento entre productores y jugadores. Desde la disciplina publicitaria, el objetivo de este tipo de estudios es ofrecer un sistema de análisis capaz de generar patrones de reconocimiento narrativos útiles, de cara a estructurar, un mar de significaciones y acciones perfectamente reconocibles, memorables y medibles. Específicamente, estos mecanismos deben ser ponderados a través de la acción y la experiencia de los destinatarios sociales (jugadores), ya que son ellos quienes

---

2 Esta es la web oficial del proyecto “Historia y videojuegos: el impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento del pasado medieval (HAR2011-25548)”

comparten, difunden y generan la experiencia del juego, y el consumo de discursos persuasivos publicitarios encaminados a fortalecer el compromiso (engagement) con el producto tanto en el momento del juego, como en el conjunto de experiencias que contribuyen a configurar el sentido y la simbología de los discursos que sustenta esta relación.

### 3. ESCENARIOS MEDIÁTICOS PARTICIPATIVOS PARA LA DIFUSIÓN DE TEXTOS, RELATOS Y DISCURSOS PUBLICITARIOS SOBRE VIDEOJUEGOS MEDIEVALES

Abordar el estudio del pasado medieval, desde la disciplina publicitaria e, incluso, desde una perspectiva lingüística, conlleva cercar los márgenes sintácticos, semánticos y pragmáticos de los discursos publicitarios asociados a la temática y los argumentos de este conjunto de videojuegos. Sin embargo, lo publicitario se define como fenómeno en continua experimentación y expansión, donde los límites entre lo promocional, la persuasión, el entretenimiento y la argumentación parecen no existir en los planteamientos estratégicos contemporáneos. Así, el discurrir de discursos entre soportes y medios de diferentes naturalezas ya no está sujeto a una adaptación sintáctica de los elementos persuasivos, sino que el diseño de la estrategia persuasiva propone narrativas capaces de discurrir y crecer en su paso por espacios mediáticos de distinta naturaleza, cuya evolución y crecimiento semántico dependerá del grado de participación de los sujetos destinatarios del discurso.

El actual panorama mediático en el que discurren los discursos publicitarios sobre cada videojuego medieval identificado, en la base de datos anteriormente referenciada, está claramente condicionado por el fenómeno *transmedia*: diferentes e individuales discursos publicitarios asociados a cada título o videojuego, con una estrategia de promoción altamente participativa, se relacionan entre sí a través de medios socialmente interconetados en los que los jugadores / fans / consumidores no cumplen un mero rol receptor sino que modifican, difunde y expanden los argumentos de los textos que dan sentido a diferentes narrativas individuales, propias de cada productos, pero que a su vez contribuyen a su vez a conformar un discurso general sobre el conocimiento del pasado histórico medieval.

Actualmente, este escenario mediático queda configurado por un entramado de medios, donde los tradicionales o convencionales, como la televisión y o los especializados y temáticos, como las revistas de ocio y videojuegos, aún cumplen un papel fundamental. Si bien la televisión adolece de una alta capacidad para hipersegmentar y dotar de verdadera actividad a las audien-



cias, contribuye notablemente a generalizar y difundir signos y conceptos a través de formatos clásicos como el spot u otros de mayor duración como el tráiler. El análisis de las narraciones de estos formatos se erige como núcleo fundamental del que parten las narrativas, el discurso y el concepto fundamental que dotan de sentido y argumento al videojuego en el escenario de los textos publicitarios.

Sin embargo, los medios protagonistas se definen y configuran en los entornos online, ya que favorecen la aparición de escenarios más propicios para el desarrollo de estrategias publicitarias participativas y transmediáticas sobre videojuegos medievales: *web*, *blogs*, *wikies*, canales de vídeo en *streaming*, redes sociales o aplicaciones móviles se complementan para esculpir esta realidad.

Estos medios actúan como canales propios, “oficiales”, de cada videojuego y albergan numerosos y variados formatos, cada uno de dispar naturaleza comunicativa, textual, gráfica, audiovisual y sonora. Cada manifestación actúa como relato o historia que se complementan entre sí para construir un relato o discurso superior y más complejo en torno al producto principal, el videojuego medieval. Estos subproductos o relatos paralelos no siempre están sujetos a una linealidad temporal y espacial, ya que al convertir al producto en un relato pueden a su vez modificar las reglas temporales, incluso modificar partes del videojuego a través de nuevos códigos informáticos o parches oficiales o incluso con modificaciones estéticas planteadas por los propios usuarios.

Los desarrolladores y distribuidores comerciales de videojuegos configuran entornos o medios oficiales, como redes sociales, blogs, aplicaciones móviles, *microsites* web, canales de vídeo, wikies, galerías fotográficas, entre otros, con disímiles propósitos: configurar la simbología, la estética, los relatos y el discurso del producto y gestionar la relación con sus seguidores. Cada canal alberga productos comunicacionales diferentes, relatos diferentes, que se completan para promocionar y gestionar la relación con los seguidores mediante el entretenimiento. Así, podemos concretar que las estrategias de comunicación publicitaria transmedia (Scolari, 2009: 600) propone la creación de historias cuya narrativa discurre o se articula por diferentes medios de expresión (serie, cómic, etc.). A su vez, procura contenidos de ficción que invitan permanentemente a que el jugador interactúe con ellos, modificándolos, creándolos y difundiéndonlos.

En este escenario, el pasado histórico medieval se convierte en el crisol, en la fuente documental, de los relatos de ficción planteados tanto en los videojuegos como en las estrategias de promoción transmediáticas. Cada título,

cada marca, configura nuevos relatos, nuevas historias publicitarias de interés para los fans del videojuego. “En la publicidad de las producciones transmediáticas, debemos considerar las piezas publicitarias que tradicionalmente integran la campaña en un espacio televisivo como una versión más de la creatividad artística de los guionistas de la narrativa accional” (Scolari, Garín y Jiménez, 2012: 85).

El estudio de los videojuegos, inspirados en el pasado medieval, se presenta como un apropiado escenario para investigar y analizar el desarrollo de este tipo de estrategias narrativas multimedia o cross-media (desarrolladas a través de diferentes medios) con un relato transmediático (relato cuya narración discurre a través de diferentes medios y que permite la participación de los usuarios en su construcción). “Los videojuegos, por su parte, generan en la historia un conjunto nuevo de actividades cognitivas y posibilidades de aprendizaje: la trama deja de ser el simple acto de «contar» o «mostrar», se transforma en un conjunto integrado de participación activa” (Zagalo, 2011: 63).

La interactividad de los jugadores con el contenido promocional de los videojuegos medievales giran en torno al entretenimiento propuesto por el relato y la historia principal del videojuego y el complemento que supone el relato de cada acción promocional, que se convierte a su vez en un nuevo producto cultural portavoz de sentido histórico medieval, mientras dan sentido a la estrategia general denominada advertainment (advertising + entertainment). Asociadas a este término, la práctica publicitaria utiliza técnicas o acciones, online y offline, tales como, eventos, branded content, branded entertainment o branded experience. En común, como señaló Russell (2007:4), la gestión de los contenidos de promoción pasa actualmente por la gestión del entretenimiento como valor añadido de las marcas.

#### **4. GAMERS Y YOUTUBERS: LOS SUJETOS DEL DISCURSO**

García Canclini (2008: 77) afirmaba que cuando las bellas artes y las vanguardias perdieron el interés de los artistas y los espectadores “cultos”, las industrias culturales restauraron su comercialización a través de la publicidad y la difusión. Sin embargo, frente al cine o la literatura, los videojuegos proponen novedosos contenidos cuya narración o historia tiene que ser protagonizada por el propio jugador (consumidor).

Ante esta realidad, se evidencia que los jugadores y su comportamiento se sitúan en el centro del diseño de acciones y estrategias de promoción, en tanto



que el propósito de las mismas es que éstos participen de las historias, consumiendo y creando relatos. Así pues, para estudiar los relatos de los videojuegos medievales propuestos desde el ejercicio publicitario, el modelo teórico debe determinar e identificar el rol activo de los jugadores ante estas actividades, tal y como quedan expuestos, en primer lugar, en los planteamientos sobre *gamers* y fans delimitados por Jenkins (2010).

A su vez, este fenómeno debe identificar qué medios o canales son más propicios a la participación y qué contenidos cuentan con mayor aceptación. La variedad de estos y las propiedades de su naturaleza deben ser identificadas y reconocidas como un entramado de relatos al servicio de un discurso general del producto. Cada contenido supone un nodo de red que conecta con otros a través de los jugadores, quienes interactúan de distintos modos con ellos. La mayoría de los contenidos inmersos en los canales oficiales son creados por los distribuidores y desarrolladores del videojuego: Trailers, spots, cinemáticas, carátulas, descripción de personajes, anuncios, promociones *display*, nuevos relatos en formato libro o cómic, ilustraciones, etc. Sin embargo, otros son creados por los propios usuarios, bajo demanda o no de los desarrolladores, a través de canales específicos, tales como wikis, blogs, galerías de arte o canales de video como Youtube. Así, compartimos que “los videojuegos, por su parte, generan en la historia un conjunto nuevo de actividades cognitivas y posibilidades de aprendizaje: la trama deja de ser el simple acto de «contar» o «mostrar», se transforma en un conjunto integrado de participación activa” (Zagalo, 2011: 63).

Según Freeman (2014: 19) las narrativas transmedia funcionan como mecanismos de promoción cruzada. Textos que mantienen vínculos entre sí para configurar un discurso general sobre el producto o la marca. En otras palabras, Scolari (2009 y 2012) considera que estas formas narrativas se expanden en diferentes sistemas de significación.

Pero para que estos cruces entre sistemas de significación sean eficaces es necesario que los usuarios participen activamente a través de los distintos medios previstos en la estrategia. Así, los jugadores de un mismo videojuego conforman distintos tipos de comunidades online en torno al producto, cuya configuración dependerá de factores como: el tipo de medio, el tipo de contenido, el propósito para el que fue creado, las interconexiones entre los usuarios y el creador del contenido.

Uno de los escenarios más productivos para el intercambio y creación de contenidos por parte de los jugadores es Youtube. Para Chau (2010) Youtube es un medio que fomenta la cultura de la participación y contribuye a despertar la creatividad entre los jóvenes mediante la exposición de las creaciones,

el interés hacia los otros y la retroalimentación entre los usuarios o *youtubers*. Un ejemplo de gestión de comunidades online lo encontramos en el trabajo de Kumar, V y Mirchandani, R. (2012: 56-57), quienes proponen el siguiente modelo para evaluar la eficacia de las acciones planteadas a los usuarios: a) Monitorizar las conversaciones relacionadas con la marca; b) Identificar los usuarios más influyentes de cada medio que puedan difundir el mensaje de la acción; c) Identificar los factores que actúan como nexo entre las personas influyentes y sus seguidores; d) Identificar los usuarios más influyentes entre aquellos que están interesados en el mercado al que pertenece la institución; e) Reclutar a estas personas y hacerlas partícipes en la campaña; f) Incentivar a las a los usuarios reclutados para que sigan hablando bien de la compañía; y g) Supervisar y evaluar los resultados.

Por nuestra parte, consideramos que esta evaluación debe seguir aumentando sus niveles de observación. Así, por ejemplo, podemos considerar el volumen y la naturaleza de contenidos creados por los usuarios / fans / jugadores de un videojuego y podemos identificar los siguientes grados de participación:

Usuarios o *youtubers* capaces de crear contenidos de diferentes temáticas (no solo referidas al videojuego medieval). Sus contenidos son presentados en los canales propios del usuario, normalmente *Youtube*.

Fans o jugadores del videojuego cuyas creaciones se centran en los videojuegos de los que son fans o jugadores. Este conjunto de usuarios suelen contribuir favorablemente a la difusión de una narrativa transmedia ya que participan de las estrategias publicitarias planteadas por los desarrolladores del videojuego.

Fans o jugadores críticos cuyas creaciones suponen una manifestación crítica hacia el videojuego. Estas pueden ser diversas como vídeos cómicos, parodias del videojuego, discursos exagerados, comentarios irónicos, pero también quejas expuestas en forma de comentarios a través de los canales oficiales.

*Youtubers* profesionales que critican o comentan videojuegos cuentan con elevadas reproducciones y llegan a convertirse en influyentes entre los jugadores.

## **5. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LOS TEXTOS, RELATOS Y DISCURSOS PRESENTES EN LAS ESTRATEGIAS PUBLICITARIAS Y PROMOCIONALES ONLINE, CROSSMEDIA Y TRANSMEDIA, DE LOS VIDEOJUEGOS INSPIRADOS EN EL PASADO HISTÓRICO MEDIEVAL**

En este último apartado presentamos el modelo teórico de estudio resultante de este periodo de investigación. Se trata de un modelo cuya finalidad

es estudiar el fenómeno desde cuatro dimensiones: 1. Identificación del videojuego según temática y datos técnicos. 2. identificación de contenidos, acciones, medios y canales. 3. Identificación y análisis de signos, semánticas, relatos y discursos. 4. Identificación de usuarios y roles de actuación.

Cada una de estas dimensiones ha sido dividida en diferentes apartados destinados a recoger, clasificar y analizar los distintos elementos, actores y roles que contribuyen a la configuración de las estrategias de promoción de naturaleza participativa online.

### **Dimensión 1. Datos técnicos del videojuego:**

- 1.1. Título
- 1.2. Desarrollador.
- 1.3. Distribuidor.
- 1.4. Temática del videojuego.
- 1.5. Breve descripción.
- 1.6. Clasificación: Fantástico / Real
- 1.7. Etapa Histórica.

### **Dimensión 2. Plano de estudio de la estrategia crossmedia online (identificación de contenidos, acciones, medios y canales):**

Identificación y análisis cuantitativo de las plataformas/canales online

2.1. Espacio web 1. ¿Tiene el juego un espacio dentro de la web corporativa del distribuidor/ desarrollador? El análisis pretende: 1. Identificar la gestión de dichos canales como herramientas de promoción para el juego: ¿Alberga la *web* elementos para la promoción específicos del juego? 2. Enumerar el número de *fans*, seguidores, usuarios de cada canal.

2.2. Contenidos Web1. Identificación de los principales (nueve) contenidos con mayor presencia dentro del espacio web del juego dentro del distribuidor/desarrollador: spot, trailer, cinemática, fan zone, capturas o imágenes del videojuego, ofertas comerciales, concursos, artzone, Technical information, System request, PEGI information, ESRB information, Download, Update, Videogame information, News, Guide, Forum, Community, Stay connected, Other media (wallpapers, gallery, music, comics, pictures, costumes, videos), Shop, Other games redirector, Developer redirector, Play for free, Press, Enlace a otra web corporativa, WIKI, pestaña de media, enlaces a redes sociales, enlace a otros juegos del distribuidor/desarrollador, enlace a blog, pestaña/sección ayuda.



2.3. Contenido web con mayor índice de participación: Contenidos del espacio web del juego dentro del distribuidor/desarrollador que más respuestas/participación generan.

2.4. Espacio web 2. ¿Posee el videojuego un espacio web corporativo propio?

2.5. Contenidos Web2. Identificación de los principales (nueve) contenidos con mayor presencia dentro del espacio web del juego dentro del distribuidor/desarrollador: spot, tráiler, cinemática,...

2.6. Blog: ¿Tiene el juego un blog corporativo?

2.7. Finalidad del blog: ¿Cuál es la finalidad corporativa del blog? 1. Crear comunidad de jugadores y fans; 2. Servir como medio para la promoción; 3. Espacio para encontrar información complementaria del videojuego y su *jugabilidad*.

2.8. Contenidos del blog más valorados: 1. Información instrucciones/consejos del juego; 2. Concursos; 3. Contenidos de entretenimiento (indicar cuáles); 4. Otros (indicar cuáles); 5. No presenta ningún comentario, sin interactividad entre los usuarios.

2.9. Canal de video propio en *Youtube* ¿Tiene el juego un canal de video corporativo?

2.10. Número de seguidores del canal de video.

2.11. Tipología de contenidos en *Youtube*: Identificación y clasificación de los (tres) contenidos/secciones del canal más reproducidos: 1. Promoción (spot, trailer, cinemática). 2. Videos de jugadores. 3. Videos de entretenimiento (branded content); 4. Videos informativos; 5. Videos Demos Guías/guías; 6. Video comentarios/shows de Youtubers fans de videojuegos; 7. Otros.

2.12. Perfil de *Facebook*: Sí / No. Dirección

2.13. Perfil corporativo de los contenidos en *Facebook*: Identificación y clasificación de los (tres) contenidos con mayor repercusión: 1. Contenidos corporativos informativos de interés para el cliente; 2. Contenidos promocionales apoyados en la sugerencia; 3. Contenidos de entretenimiento, apoyados en la diversión y participación; 4. Contenidos centrados en el diálogo y la atención al usuario; 5. Contenidos centrados en el diálogo y la atención al usuario; 6. Contenidos centrados en el diálogo y la atención al usuarios en situación de crisis; 7. Contenidos centrados en la actualidad para reforzar los valores y la semántica de la marca; 8. Contenidos de branding e información del producto; 9. Contenidos de branding e información sobre la apli-



cación del producto; 10. Contenidos enfocados a la promoción del producto; 11. Contenidos creados por el usuarios; 12. Stay connected; 13. Related Channels; 14. Featured Channels; 15. Play for free; 16. Space for comments

2.14. Perfil de *Twitter*: Sí / No. Dirección

2.15. Perfil corporativo de los contenidos *Twitter*: Identificación y clasificación de los (tres) contenidos con mayor popularidad: 1. Contenidos corporativos informativos de interés para el cliente; 2. Contenidos promocionales apoyados en la sugerencia; etc.

2.16. Perfil corporativo de los contenidos en otros canales sociales.

### **Dimensión 3. Plano del estudio sintáctico y semántico de los contenidos y relatos de ficción: identificación y análisis de los signos, la semántica de los relatos y discursos oficiales del videojuego medieval y la relación transmedia entre los relatos.**

3.1. Principales signos utilizados para crear la imagen del videojuego. Identificar las imágenes principales presentes en la web, canales sociales, trailer, spot, cinemáticas y galerías.

3.2. Identificar los principales signos (diez) asociados a los personajes (monstruos o animales humanizados, humanos y humanos con talentos o habilidades especiales o mágicas) del videojuego presentes en los contenidos audiovisuales (trailer, spot y cinemáticas oficiales): bárbaro, cazador, demonio, monstruo, trol, orco, cruzado, templario, canalla, ladrón, hechicero, brujo, joyero, artesano, labrador, herrero, arquero, samuráis, reyes, príncipes, muertos, no muertos, armas, fuego, brazaletes, capuchas, samuráis, calaveras, túnicas, Guerrero Humano, Chamán Humano, Paladín Humano, Mago Humano, Cazador Humano, Brujo Humano, Pícaro Humano, Monje Humano, Sacerdote Humano, Druida Humano, Caballero de la muerte Enano, Guerrero Enano, Chamán Enano, Paladín Enano, Mago Enano, Cazador Enano, Brujo Enano, Pícaro Enano, Monje Enano, Sacerdote Enano, Druida Enano, Caballero de la muerte Elfo nocturno, Guerrero Elfo nocturno, Chamán Elfo nocturno, Paladín Elfo nocturno, Mago Elfo nocturno, Cazador Elfo nocturno, Brujo Elfo nocturno, Pícaro Elfo nocturno, Monje Elfo nocturno, Sacerdote Elfo nocturno, Druida Elfo nocturno, Caballero de la muerte Gnomo, Guerrero Gnomo, Chaman Gnomo, Paladín Gnomo, Mago Gnomo, Cazador Gnomo, Brujo Gnomo, Pícaro Gnomo, Monje Gnomo, Sacerdote Gnomo, Druida Gnomo,

Caballero de la muerte Draenei, Guerrero Draenei, Chamán Draenei, Paladín Draenei, Mago Draenei, Cazador Draenei, Brujo Draenei, Pícaro Draenei, Monje Draenei, Sacerdote Draenei, Druida Draenei, Caballero de la muerte Humanoide, Guerrero Humanoide, Chamán Humanoide, Paladín Humanoide, Mago Humanoide, Cazador Humanoide, Brujo Humanoide, Pícaro Humanoide, Monje Humanoide, Sacerdote Humanoide, Druida Humanoide, Caballero de la muerte Orco, Guerrero Orco, Chamán Orco, Paladín Orco, Mago Orco, Cazador Orco, Brujo Orco, Pícaro Orco, Monje Orco, Sacerdote Orco, Druida Orco, Caballero de la muerte No muerto, Guerrero No muerto, Chamán No muerto, Paladín No muerto, Mago No muerto, Cazador No muerto, Brujo No muerto, Pícaro No muerto, Monje No muerto, Sacerdote No muerto, Druida No muerto, Caballero de la muerte Minotauro, Guerrero Minotauro, Chamán Minotauro, Paladín Minotauro, Mago Minotauro, Cazador Minotauro, Brujo Minotauro, Pícaro Minotauro, Monje Minotauro, Sacerdote Minotauro, Druida Minotauro, Caballero de la muerte Troll, Guerrero Troll, Chamán Troll, Paladín Troll, Mago Troll, Cazador Troll, Brujo Troll, Pícaro Troll, Monje Troll, Sacerdote Troll, Druida Troll, Caballero de la muerte Elfo, Guerrero Elfo, Chamán Elfo, Paladín Elfo, Mago Elfo, Cazador Elfo, Brujo Elfo, Pícaro Elfo, Monje Elfo, Sacerdote Elfo, Druida Elfo, Caballero de la muerte Goblin, Guerrero Goblin, Chamán Goblin, Paladín Goblin, Mago Goblin, Cazador Goblin, Brujo Goblin, Pícaro Goblin, Monje Goblin, Sacerdote Goblin, Druida Goblin, Caballero de la muerte Caracter especial Humano, Asesino Enano, Asesino Elfo nocturno, Asesino Gnomo, Asesino Draenei, Asesino Humanoide, Asesino Orco, Asesino No Muerto, Asesino Minotauro, Asesino Troll, Asesino Elfo, Asesino Goblin, Asesino, Animales humanoides

3.3. Identificar los personajes especiales en la publicidad audiovisual (tráiler, spot y cinemáticas oficiales): Dragones, monstruos especiales, soldados humanos de otra época (ninjas contemporáneas, soldados confederados, soldados ingleses coloniales, indios norteamericanos), otros personajes mitológicos, otros (especificar).

3.4. Identificar los (diez) ambientes que definen los escenarios principales de productos de promoción audiovisual: Templo/Santuario católico, Templo/Santuario árabe, Templo/Santuario religioso sin determinar, Ciudad Fortificada/medieval de inspiración real, Ciudad Fortificada Fantásica, Castillo, Cuevas/Grutas/subterráneos, Pue-



blo/Aldea, Infierno, Ruinas, Bosques, Castillo Interior, casas interior, Templo Interior, barco, otros (especificar).

3.5. Señalar otros ambientes que definen los escenarios principales de los audiovisuales destinados a la promoción: Puerto de mar, aldea rural (época), bosques, costa, mar, montañas, escenario subterráneo especial, río, presa, puentes, industrial, murallas, mazmorras, otros (especificar).

3.6. Identificación de los (cinco) objetos y armas que más contribuyen a definir los escenarios y los protagonistas principales de los audiovisuales destinados a la promoción: yelmos, sombreros de magos, cubrehombros, toros, petos, capas, brazaletes, guantes, cinturones, anillos, escudos, alhajas, escudos de cruzados, dagas, espadas, hachas, mazas, arcos, ballestas, varas, pociones, gemas, tintes, ariete, catapultas, maquillaje, botas, túnica, rifle, armadura completa, palos, corpiños, trajes de época, parche, inventos, máquinas de época, carruaje, aeronave, cuadros de época, estandarte, cruz cristiana, plumas, águila, montura, luna, sol, barco, piedras, mapa, calavera, máscara, cadena, cofre, cañón, Otros (especificar)

3.7. Identificación de los significados asociados a los mensajes del eslogan.

3.8. ¿Tiene el videojuego spot?

3.9. Describir el relato del spot.

3.10. Promesa o beneficio asociada al producto y argumentada en el spot.

3.11. Identificar la presencia del spot en las plataformas analizadas: solo en web; solo en blog; solo en televisión; solo en youtube; solo en otros (especificar); presencia multiplataforma (especificar); solo en facebook; solo en twitter.

3.12. ¿Tiene el videojuego trailer?

3.13. Describir el relato del trailer.

3.14. Promesa o beneficio asociada al producto y argumentada en el trailer.

3.15. Identificar la presencia del trailer en las plataformas analizadas: solo en web; solo en blog; solo en televisión; solo en youtube; solo en otros (especificar); presencia multiplataforma (especificar); solo en facebook; solo en twitter.

3.16. ¿Tiene el videojuego cinemática?

3.17. Describir el relato de la cinemática.

3.18. Promesa o beneficio asociada al producto y argumentada en la cinemática.

3.19. Identificar la presencia de la cinemática en las plataformas analizadas: solo en web; solo en blog; solo en televisión; solo en youtube; solo en otros (especificar); presencia multiplataforma (especificar); solo en facebook; solo en twitter.

#### **Dimensión 4. Estudio de los niveles de participación de los usuarios en la estrategia de promoción.**

4.1. Identificar las plataformas de promoción oficiales del videojuego que acogen contenidos creados por los usuarios: *communitypage/fanpage*, wikies, web, blog, red social, canal de video, otro.

4.2. Identificar y clasificación de los tipos de contenidos por cada plataforma: relatos, cómic, libros, información sobre la jugabilidad, galerías de arte, concursos, promociones, vídeos, otros.

4.3 Identificación de los *gamers/youtubers/fans* con mayor grado de participación con los contenidos oficiales en el canal youtube.

4.4. Identificación de los contenidos más populares creados por *fans/gamers/youtubers* ubicados en los canales oficiales del videojuego.

4.5. Identificación de los contenidos más populares creados por *fans/gamers/youtubers* ubicados fuera de los canales oficiales del videojuego.

## **5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

Los planteamientos teóricos de este trabajo han orientado el diseño final de la metodología de estudio en torno a los conceptos relato, narrativas, discursos, signos, jugadores, usuarios, *youtubers* y estrategias *crossmedia* y *transmedia*.

Este modelo responde a unos objetivos específicos planteados en el proyecto de investigación que lo alberga y por tanto sus apartados han sido elaborados con la finalidad de investigar y alcanzar los objetivos específicos redactados como tales. En este sentido, la división final que define este modelo en cuatro dimensiones permite observar este fenómeno poliédrico a partir de la formulación de cuatro preguntas iniciales que deben configurar el devenir de los futuros trabajos en los que este grupo de investigación aplique este modelo: ¿Qué videojuegos medievales conforman este escenario?, ¿Qué medios, canales y acciones oficiales utilizan los distribuidores y desarrolladores de videojuegos medievales para diseñar estrategias de promoción y publicidad de naturaleza interactiva y online? ¿Qué signos y semánticas conforman los relatos, historias y narrativas de las acciones de promoción y contribuye, pues, a la configuración de discursos que contribuyen a confor-

mar el conocimiento de la Historia Medieval? ¿Qué roles desempeñan los jugadores, usuarios, fans y *youtubers* en su interactividad con estos productos mediáticos destinados a la promoción de videojuegos medievales?

Como tal, la explotación de los resultados y los análisis concluyentes de tales resultados deben ser abordados desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. De esta forma, la identificación de los elementos sintácticos y semánticos más frecuentes y representativos en los relatos publicitarios deben contribuir, desde su análisis y reflexión, a comprobar cómo estos, presentes en diferentes acciones, contribuyen, en primer lugar, a configurar un discurso propio de la marca o videojuego individual y, en segundo lugar, a contribuir al conocimiento y reconocimiento de la Historia Medieval.

## BIBLIOGRAFÍA

- CHAU, C. (2010): "YouTube as a participatory culture". *New directions for youth development*, 128, pp. 65-74.
- FREEMAN, M. (2014): "Transmedia Critical| Advertising the Yellow Brick Road: Historicizing the Industrial Emergence of Transmedia Storytelling". *International Journal of Communication*, 8, pp. 19.
- GARCÍA CANCLINI, N (2008): *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- JENKINS, H. (2006): *Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture*. New York, U Press.
- KUMAR, V. & MIRCHANDANI, R. (2012): "Increasing the ROI of social media marketing". *MIT Sloan Management Review*, 54(1), pp. 56-57.
- PÉREZ LATORRE, Ó. (2012): "Del Ajedrez a Starcraft. Análisis comparativo de juegos tradicionales y videojuegos", *Comunicar*, 38, p. 121-129.
- RUSSEL, C. A. (2007): *Advertainment: Fusing Advertising and Entertainment*. Ann Arbor, Mich. University of Michigan Yaffe Center for Persuasive Communication
- SAN NICOLÁS ROMERA, C. y NICOLÁS OJEDA, M. Á. (2014): "Estrategias publicitarias participativas aplicadas a la promoción de los videojuegos inspirados en el pasado medieval", <http://www.foro2014.com/wp-content/uploads/2014/02/37.-San-Nicolás-Romera-Nicolás-Ojeda.pdf>. Consulta online Julio de 2014.
- SCOLARI, C.A. (2009): "Transmedia storytelling: implicit consumers, narrative worlds and branding in contemporary media production". *International Journal of Communication*, 3(4), p. 600.

SCOLARI, C. A., GARÍN, M., GUERRO, M., & JIMÉNEZ, M. (2012): “Narrativas transmediáticas, convergencia audiovisual y nuevas estrategias de comunicación”, *Quaderns del CAC*, 38, vol. XV (1), p. 85.

ZAGALO, N. (2011): “Alfabetización creativa en los videojuegos: comunicación interactiva y alfabetización cinematográfica2”, en *Comunicar*, 35, p. 63.





# VIDEOJUEGO E HISTORIA: EL RESURGIR DEL HÉROE

**Ma Ángeles Martínez García**

Universidad de Sevilla, España

**Antonio Gómez Aguilar**

EUSA, España

El videojuego es hoy en día un tema de especial relevancia para el desarrollo social y cultural del ser humano; a este respecto es muy ilustrativo el hecho de que en España, por ejemplo, el videojuego es la principal actividad de ocio, cuyo mercado crece año tras año a pasos agigantados.

Por otro lado, la importancia de los mitos en la vida de los seres humanos es crucial. Este hecho no sólo se circunscribe a los tiempos ancestrales sino, sobre todo, al papel relevante que los mitos han ido adquiriendo con el paso de los años, hasta el punto de que se encuentran hoy en día de plena actualidad gracias a diversos soportes –artísticos y no artísticos– que les sirven de vehículo.

El principal objetivo de este texto es reflexionar sobre el videojuego como un nuevo medio que actualiza el mito en cada una de sus manifestaciones –de igual forma que la televisión, el cine, la novela u otros ámbitos. Para ello se sirve de similares argumentos, elementos actanciales, etc.– para tratar de ofrecer una respuesta a las mismas preguntas esenciales –¿Quiénes somos? ¿Por qué estamos aquí? ¿Hacia dónde nos dirigimos?– que siguen sin resolverse.

## 1. EL VIDEOJUEGO COMO NARRACIÓN

La necesidad de contar y recibir historias está unida a la ontología misma del ser humano se encuentra su. El relato ha tenido una importancia cru-



cial para la evolución social y personal del ser humano; de hecho, ha estado presente en todos y cada uno de los estadios y etapas de su evolución. El relato surge como una necesidad y una práctica habitual del hombre desde el principio de los tiempos; desde siempre, se han transmitido historias y mitos que, por un lado, han indagado en la interioridad del ser humano y, por otro, han transmitido valores que han ido variando paralelamente al cambio de las prácticas culturales.

El relato sirve como herramienta fundamental para dar sentido a los fenómenos que acontecen (Ferrater Mora, 1992: 101). De hecho, este es uno de los principales objetivos de los relatos míticos, que nacen como un intento de explicación de los orígenes del mundo y de la humanidad, así como de los fenómenos de la naturaleza más cotidianos. El relato se mostraba como explicación del mundo y formaba parte de la construcción simbólica de las civilizaciones, que se valían de él para ofrecer argumentaciones convincentes. Por lo tanto, el relato compete a toda nuestra existencia (Courtés, 1997: 99), principalmente porque pretende enseñarnos cosas sobre el mundo que habitamos.

Por otro lado, el relato tiene también un valor añadido: es un valioso material para conocer en profundidad la realidad social en la que surge el propio texto narrativo (Romera Castillo, 1988: 151). Si por algo se caracterizan los discursos narrativos, como cualquier otra manifestación artística, es por su relación con el resto de los fenómenos sociales que tienen lugar en el seno de una cultura. Por lo tanto, el relato tiene a la vez un carácter social, en tanto inserto en una colectividad; e individual, en tanto creación de una persona concreta o un grupo de personas.

Primero de manera oral y, mucho más adelante, a través de distintos medios artísticos o de comunicación, como el cine, el teatro, la pintura y otros más recientes como la televisión e incluso Internet, sirven de vehículo para la transmisión de las mismas historias.

El poder narrativo de los videojuegos no reside en su capacidad de imitar otros medios como el libro o el cine, sino en su capacidad para crear unos marcos de ficción lo suficientemente sugerentes como para dar significado a la acción de los jugadores. La esencia de los videojuegos es la acción (disparar, correr, resolver, decidir), de manera que la acción del jugador sin ser narrativa en sí, puede estructurarse de manera que el jugador sienta que contribuye a la creación de un universo de ficción; si no literalmente, al menos conceptualmente. Es el caso de los videojuegos de disparos, en primera persona (FPS) o en tercera persona (TPS), donde las acciones básicas son mover al personaje y

usar un arma. La perspectiva de la imagen en estos juegos da la impresión de estar detrás del personaje y así permitir una identificación fuerte, una cámara subjetiva, que se ve reforzada por gráficas en tres dimensiones que aumentan esta impresión.

Al ser juegos donde lo que predomina es la acción, generalmente los guiones están menos trabajados que en otros géneros, salvo excepciones como Halo por ejemplo. En este tipo de juegos, el jugador se siente inmerso en el universo de ficción por la calidad de los gráficos, cercana al fotorrealismo, y las posibilidades que le ofrece la jugabilidad del videojuego mejoradas siempre con las últimas tecnologías. Algunos videojuegos destacados en este género serían Doom, TheConduit, Unreal, Quake, Halo, o HalfLife.

La unión de acción y ficción sucede fuera del juego, en la imaginación de los jugadores. Esta capacidad de los videojuegos para evocar y expandir historias es la que nos permite considerarlos objetos culturales a la altura de los demás. “Los videojuegos cuentan historias a su manera, historias que no coinciden con los cánones de otros medios, pero que sin embargo tienen el mismo poder de fascinarnos, repugnarnos o hacernos soñar. Y es que parece que la imaginación de los jugadores es capaz de construir mundos maravillosamente complejos a partir de piezas ínfimas, como si el hecho de estar inmersos en esas historias como participantes directos les otorgase una entidad que la pasividad forzosa de los otros medios, en que sólo somos espectadores, no es capaz de igualar” (Tosca, 2009: 92). Es decir, la participación activa les hace “rellenar los huecos” de sentido más fácilmente.

La constitución del espacio en el videojuego se basa en la inmersión del jugador en un mundo virtual. Esta inmersión, que es la experiencia del sujeto por la que sus acciones se le aparecen como pertenecientes a una naturaleza virtual con sus propias leyes, es la característica del arte virtual frente a la identificación del arte tradicional, puesto que sus requisitos son distintos. El usuario del videojuego participa de unas condiciones particulares, divergentes de las del mundo “real”, desarrollando su actividad en un microcosmos plenamente autosuficiente después de aceptar una propuesta y ayudando, recíprocamente, a configurar un nuevo constructo textual. Desde el comienzo, la acción del jugador está articulada de acuerdo con la red de posibilidades que plantea el videojuego. Sólo mediante la acción se puede ir manifestando el mundo virtual que ofrece el videojuego, y éste sólo tendrá sentido dentro del modelo restringido que el videojuego ofrece. En definitiva el videojuego nos exige una acción que cambie el estado de cosas que nos presenta.



Mientras que la obra de arte tradicional tiene autonomía y podemos contemplar su mecanismo interno, el videojuego, requiere del sujeto para constituirse internamente como obra. Aún así, la programación del videojuego hace que el conjunto videojuego-jugador parezca funcionar también de forma autónoma. En este sentido, el videojuego,

“más que una obra o un texto, es el espacio lógico en que se constituye esa obra o ese texto: es un mundo virtual. Y si este mundo virtual ha de funcionar como tal mundo, la mimesis artística tendrá que operar al nivel de las leyes del mundo. El videojuego no imita, pues, las cosas, sino la leyes que rigen los comportamientos de las cosas. Porque que lo que importa es que la obra responda a nuestra acción, y que esa respuesta sea significativa requiere que se inserte en una trama de relaciones adecuada” (Siabra, 2009: 1).

## 2. LA IMPORTANCIA DE LO LÚDICO. EL VIDEOJUEGO COMO JUEGO

Según el DRAE el juego se define como un ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde. El término tiene su origen en el latín *iocus*, que significa diversión, broma, gracia, pasatiempos. De aquí se deriva el término *iocare* (jugar), que en latín medieval significa estimular la risa. Además, los latinos utilizaban el término *ludus* para referirse a un juego concreto y de ahí se deriva el adjetivo lúdico. Tal y como apunta Umberto Eco (2000: 111) “el juego no es una actividad específica, sino una de las dimensiones humanas” y de ahí G. Bally y J. Huizinga presentan el juego como elemento configurador de la cultura del que emanan las artes, las ciencias y otros elementos de la misma. A continuación, la definición de Huizinga (2000: 46) de juego, que puede aplicarse perfectamente al videojuego:

“acción o ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de <ser de otro modo> que en la vida corriente”.

De esta definición pueden extraerse varias características esenciales del juego que podemos trasladar al videojuego. Para empezar, la **libertad**; Huizinga la coloca en primer lugar y Kant le añade la subjetividad, es decir, el

juego como libre de todo concepto objetivo, como constituyente del concepto. Asimismo, el juego queda libre de las facultades de conocimiento, imaginación y entendimiento. Del mismo modo, Schiller define el juego como la puesta en práctica de la libertad, como mediación entre lo absoluto y lo finito, es decir, entre la libertad y el tiempo. A partir de aquí, definición que entiende el juego como espacio privilegiado de libertad, surgen otros planteamientos, como el de Bally, que habla de una ruptura de las tradicionales correspondencias entre cosas y funciones para, gracias al juego, pasar a la restitución de las cualidades del estado libre. Es precisamente esta característica la que separa al juego del mundo “real” y sus ataduras. R. Caillois añade además, que el juego debe ser una actividad libre ya que, si existiese alguna obligación de llevarla a cabo, perdería su capacidad de diversión y alegría.

En segundo lugar, habría que hablar de la **limitación** del juego; el límite es tan importante como que fuera de lo que él supone dejan de tener vigencia las reglas de juego y por extensión el juego mismo. Existen limitaciones espaciales y temporales y, por lo tanto, el juego “agota su curso y su sentido dentro de sí mismo” (Huizinga, 2000: 23). Se trata de una actividad “separada” al modo en que lo entiende Caillois, es decir, circunscrita a los límites de espacio y tiempo determinados por anticipado. La persona que juega se sitúa en una región en la que no se admiten intrusiones y que no es posible abandonar fácilmente; esta zona no es una realidad psíquica interna, sino que se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior (Winnicott, 1997: 76). El juego, por tanto, suprime la sucesión temporal y busca su razón de ser en el presente.

Por otro lado, el juego es una actividad con **reglas**, que imponen unas normas de conducta a lo largo del desarrollo del mismo. Cada juego tiene sus propias reglas que determinan lo que es correcto en el mundo provisional que se ha construido; en este sentido, las normas de la vida cotidiana no tienen validez alguna, se cancelan todas las normas de nuestro mundo y se establecen unas nuevas. Además, se asocia también otra característica al juego, la **tensión**, asociada a la incertidumbre y el azar; el juego se muestra como actividad incierta porque su desarrollo no puede estar predeterminado ni el resultado puede estar dado de antemano, ya que queda en manos del jugador la capacidad para avanzar. Precisamente el azar contradice la seguridad de la vida cotidiana, cuestionando el determinismo; esto es parte del encanto del juego y del placer que provoca, ya que, como hemos comentado, el juego es una actividad placentera, a la que se asocia un cierto grado de ansiedad que no puede ser excesivo porque sería insoportable para el jugador y destruiría el juego (*Idem*, 77).



Otra característica del juego es la posibilidad que ofrece de **repetición**. El juego permanece en la mente del que lo ha experimentado en forma de recuerdo y se transmite por tradición, de manera que puede ser repetido en cualquier momento. En cuanto a la finalidad del juego, este tiene un fin en sí mismo, es decir, se refiere a toda actividad con miras a sí misma y no por los resultados que pueda producir. Como actividad física o intelectual no posee ninguna aplicación útil ni determinada y la razón de ser en la conciencia de quien se entrega a él es el placer mismo que conlleva. En ese plano el juego es una actividad improductiva en el sentido de que no crea bienes, ni riqueza ni elemento nuevo de ninguna clase y se llega al final a una situación idéntica a la del principio del juego. Algunos autores hablan de “intencionalidad cero” para expresar la racionalidad gratuita y sin finalidad de la experiencia lúdica.

Por último, hay que destacar que el juego impone la **conciencia del “como si”**, es decir, lo que autores como Huizinga llaman la “conciencia de ser de otro modo”. El jugador, cuando a través del videojuego se somete voluntariamente a las normas de un universo narrativo espaciotemporal completamente ajeno al suyo, está también aceptando implícitamente suplantar su personalidad real por una personalidad falsa, limitada, ajena a sí mismo y sin embargo, plenamente integrada en su propia persona. El que juega es plenamente consciente de que juega, de que ese “otro mundo” no es el suyo y que tiene una forma de funcionar distinta. Se tiene una consciencia específica de realidad secundaria o de franca irrealidad en comparación con la vida corriente. En este sentido, la aceptación de la naturaleza del videojuego implica necesariamente también la aceptación de sus valores éticos, sus leyes y sus particulares objetivos. Se trata, en definitiva, de un simulacro, que surge de la aceptación temporal de un universo cerrado fruto de una convención en el que funcionan unas reglas alternativas. El juego nos invita a colocarnos una máscara y a olvidarnos de nosotros mismos para adquirir otra personalidad y otros roles. De esta forma, no es necesario soñar o alucinar para vivir esta nueva realidad. El juego suspende las condiciones de verdad que tienen que ver con el mundo en que se desenvuelve el jugador al margen del videojuego.

Esta realidad virtual del videojuego suplanta gran parte de la imaginación del receptor literario; en lugar de imaginar mediante recursos lingüísticos, recibimos las imágenes, sonidos y sensaciones táctiles a través de la consola y los periféricos. En estos entornos el individuo está más preocupado por actuar, ya que el espacio que antes debía imaginar es facilitado por medios

tecnológicos. En este caso, resulta imprescindible que el usuario encuentre verosímil el mundo virtual, debe ser consistente, y se incorpore al interior del medio computerizado siguiendo las reglas del juego.

En este sentido, la búsqueda constante de realidad ha sido uno de los grandes objetivos de los diseñadores de videojuegos. Ya no sólo se valora la verosimilitud de la historia, sino también la mayor perfección posible en las herramientas gráficas, los fondos, las texturas... El videojuego quiere imitar a la vida, quiere fascinar con su realidad visual, con juegos como *Crysis*, y al mismo tiempo producir una carga emocional frente al jugador que asegure su retorno al producto.

Con todo ello, el videojuego manifiesta una autonomía que le permite ser un mundo dentro del mundo. El videojuego puede ser considerado un no-útil, no-instrumental, sin intencionalidad, pero como una expresión histórica de la particular representación de la situación del hombre contemporáneo en el mundo. De igual modo, el videojuego sólo existe cuando se lo practica y para quienes los practican, no para los que observan desde fuera. Se trata de un **sistema modelizador doble** (Lotman, 1988: 20), lo que significa que en su desarrollo se da simultáneamente un doble plano de conducta: por una parte, el jugador sabe que está en una situación convencional, pero juega a no saberlo. Por otra parte, es incluso paradójico que el juego, a pesar de que quedar al margen de la vida “real”, enseña a vivir a quien juega, porque puede simular situaciones que pueden trasladarse a la vida cotidiana. Esto supone un punto de fuerte conexión con el arte y su finalidad, que también puede dar un orden al caos, incluso ofrecer respuesta a ciertas preguntas esenciales del hombre. El juego (y el arte) es una experiencia creadora en todos los sentidos e implica formas básicas de vida; de hecho, el juego es una terapia en sí mismo, ya que supone el establecimiento de una actitud positiva respecto al mismo (Winnicott, 1997: 75). Brinda un clima de encuentro favorable para provocar una actitud distendida, cambia los roles fijos de un grupo, desvela aspectos que resultarían desagradables de otra forma.

“Buscamos nuevas sensaciones, nuevas experiencias, nuevos objetos de deseo. Y, si no podemos alcanzarlos físicamente, penetrarán en nuestras mentes imágenes ideales, suplentes eficaces que nos apacigüen y que compensen las carencias surgidas durante el proceso de vivir. Imaginamos por nosotros mismos esos objetos o compartimos las creaciones imaginarias de otros miembros de nuestro grupo social” (De Aguilera y Mañas, 2001: 80).



Esta búsqueda de nuevas sensaciones y nuevas experiencias unida a la dimensión social y cultural afecta mayoritariamente a un segmento de la población: los jóvenes.

Este sector de la población ha presenciado a lo largo de su vida las intensas transformaciones tecnológicas y socioculturales que atraviesa nuestra sociedad, y en las que la comunicación está desempeñando un papel tan relevante. Aunque se trata de una generación que nace con medios de comunicación masivos como la radio o la televisión, que estaban ya plenamente integrados en sus escenarios cotidianos, en el transcurso de sus vidas han asistido, además, a la inserción en el ecosistema mediático de toda la generación de medios que han configurado un nuevo entorno comunicativo. Los jóvenes han asimilado, por lo general, con toda naturalidad esta serie de tecnologías que median en sus relaciones con cuanto les rodea, con sus semejantes, con ellos mismos; tecnologías que inciden en sus procesos cognitivos, que modifican la esfera cultural así como los modos de comunicarse.

En este panorama, el videojuego irrumpió rompiendo una barrera anteriormente insalvable en la relación del relato mediático con el receptor e introduciendo un elemento clave para ello: la interactividad y la simulación, que son sus rasgos técnicos más destacados.

En el videojuego, la interactividad permite involucrar íntima y emocionalmente al usuario, proporcionándole cierta sensación de libertad de elección, una sensación de control interno (*Locus Of Control*, LOC), así como la ilusión de que se encuentra protagonizando la historia (identificación). La virtualidad por su parte, le permite creer –voluntariamente– en la escena en la que está participando (verosimilitud y suspensión de incredulidad), así como reducir las diferencias entre realidad y ficción (un efecto de realidad o una especie de realismo fantástico), a fin de lograr que el usuario pueda adentrarse en el mundo del juego; en este caso, adentrarse en la pantalla, atravesar la barrera que tradicionalmente ha separado al espectador del mundo ficcional.

En las características técnicas de los videojuegos residen, sin duda, los principales aspectos que diferencian este fenómeno del resto de las manifestaciones expresivas humanas.

¿Cuál es la importancia del mito en la Historia de los seres humanos? Mircea Eliade (1983: 24- 37) lleva a cabo una caracterización del mito en la que quedan recogidos los rasgos principales en cuanto a la estructura y función de los mismos en las sociedades arcaicas. Él habla de una historia o conjunto de ellas referidas a seres sobrenaturales, que concierne normalmente a la creación y se constituye en un paradigma de los actos que llevan a cabo



los seres humanos. El hecho de que los mitos primitivos se refieran al origen del hombre, a la creación, no significa que se circunscriban exclusivamente a la explicación de los comienzos del hombre o de su entorno, sino que se extiende al origen de todas las cosas, lo que lleva consigo un cierto dominio del ser humano sobre lo que le rodea.

De esta forma, el mito cumple una función esencial para el ser humano desde el comienzo mismo de su ser, ya que surge por una necesidad fundamental. El mito legitima la historia, da fe de ella, ordena la naturaleza y al mismo tiempo elimina lo real, alejándose de la naturaleza de las cosas. Eso no significa que no tenga un fundamento histórico cultural ya que, como comenta R. Barthes (1997: 200), “es un habla elegida por la historia”, sino que en cada momento del devenir su pilar de apoyo no es la presentación, sino la representación más allá de la referencia concreta, la trascendencia, en definitiva, ya que para lo inmediato el hombre se basta con sus propias apreciaciones sensitivas. Es para lo lejano, para lo oculto y lo escondido para lo que no tiene instrumentos y por esa misma razón nace el mito. Este no es más que el intento de llenar un hueco existencial del ser humano y contribuir con ello a su propia seguridad y confianza.

Una de las consecuencias de cómo funciona el mito es la confianza que adquiere el ser humano en sí mismo y en los actos que lleva a cabo. La mitología, con la diversificación de temas que es capaz de abarcar y la gran cantidad de ámbitos a los que puede llegar, garantiza al hombre que aquella hazaña que va a emprender, ha sido ya llevada a cabo por otros antes que él, en concreto una figura divina, sobrenatural, o un héroe o heroína que le servirá de “guía”.

La pervivencia del mito ha sido posible sobre todo a causa de su fuerza imaginativa y a su repertorio de imágenes (García Gual, 1997: 10); este corpus se ha presentado siempre como relativamente estable y es ese factor el que asegura su dimensión espacio temporal independientemente del lugar y de la época que estemos considerando. Sin embargo, la pervivencia del mito hay que estudiarla atendiendo a su inevitable evolución; y es que el mito, a pesar de sobrevivir durante siglos, ha debido para ello y aparentemente de forma paradójica, ir cambiando. Esto es debido en gran parte a que el relato mítico ha de alcanzar su actualidad en todas las épocas de la evolución del ser humano y en todos los lugares geográficos y, por lo tanto, debe reinterpretarse continuamente de acuerdo con “las nuevas variables que surgen en los trayectos vitales de los individuos y de las colectividades” (Duch, 2002: 27).



Este proceso de reinención, de relectura, no hace sino transformar el mito y proceder a la instauración de nuevos y renovados significados (Huici, 1998: 60). El mito es tan moldeable que puede ir acomodándose a los distintos contextos y de hecho, lo hace manifestándose a través de diferentes vehículos. Uno de ellos es el arte, del cual es fundamento; sin embargo, el lenguaje del mito no es específicamente artístico, aunque el mito lo utilice como vehículo. De hecho, puede manifestarse a través de otras materias de la expresión no artísticas, tal y como apunta R. Barthes (1993: 200): la publicidad, los videojuegos y un largo etcétera.

El modo mítico de expresar la verdad se basa en el arquetipo y en las relaciones casi universales que descubren en la validez de los paradigmas. Sin embargo, y tal y como apunta C. García Gual (1989: 45), cuando al mito se le pide dar cuenta de la veracidad de lo que narra no puede hacerlo ya que esta tarea, referida a datos reales (en tanto que pertenecientes a la realidad efectiva) es propia del *logos*. Puede parecer que los mitos son débiles a este respecto, pero la verdad de los mitos reside en otros aspectos alejados de la comprobación empírica; estos habría que buscarlos en campos diversos, como por ejemplo que su verdad radica en que narran una historia sagrada, tal y como apunta Mircea Eliade. Para las sociedades arcaicas el mito es cierto fundamentalmente porque habla de seres y acontecimientos sagrados y eso está asociado a la verdad de manera automática.

### 3. EL VIDEOJUEGO COMO ACTUALIZADOR DEL MITO. EL JUGADOR SE CONVIERTE EN HÉROE

Las funciones y características del mito lo hacen idóneo para el momento vital que vive el ser humano contemporáneo. Perdida su confianza en la razón y asumida su incapacidad para aprehenderlo todo a su alrededor, el ser humano busca referencias a las que asirse para responder a sus preguntas y llenar su vacío existencial. Para ello, crea figuras clave en el seno de las distintas esferas sociales, como el cine, la literatura, las artes, en definitiva, y también otros ámbitos, como el deporte o los videojuegos.

Lo ideal sería desprender al mito de su carácter sagrado o arquetípico, es decir, que entendamos al mito no únicamente como las grandes historias o las hazañas de los héroes, sino como cualquier historia que pueda trascender, ser repetida, dar lugar a nuevos relatos o incluso ser el origen de nuevos mitos. Por esta razón, hoy en día se crean nuevos héroes a partir de las acciones de seres humanos más o menos excepcionales.

El héroe de los relatos míticos es un personaje arquetípico poseedor de virtudes y destrezas que le hacen destacar. En estos relatos a menudo se establece una acción y el héroe debe resolver un conflicto, para lo que tiene que esforzarse y usar sus cualidades especiales.

Los medios de comunicación de masas ofrecen la posibilidad de “construir” mitos a partir de las imágenes y los comportamientos que ofrecen a la población. Esta capacidad no es nueva: ya en los años cincuenta, cuando todavía no se había producido el boom de la televisión ni se había iniciado el uso de Internet y estaban en alza otros medios, los personajes de los comics, por ejemplo, suponían una versión moderna de los héroes mitológicos. Tal era el grado de identificación de la población, que ante cualquier eventualidad que le ocurriera al protagonista, los lectores enviaban cartas con reacciones a lo ocurrido, en algunos casos de auténtica crisis. Tal y como nos comenta Mircea Eliade en su libro *Mito y realidad* (1992: 79) “El mito de Superman satisface las nostalgias secretas del hombre moderno que, sabiéndose frustrado y limitado, sueña con revelarse un día como un *personaje excepcional*, como un *héroe*”.

Los medios de comunicación son capaces de convertir en héroes todo tipo de personalidades, ya sean ficticias o reales basándose, como hemos comentado, en alguna cualidad especial. Se produce una transformación en imagen ejemplar gracias a la obsesión del hombre actual por el éxito, que lleva incluso a trascender la propia condición humana.

Hoy en día nos hemos trasladado al otro extremo: de los grandes relatos de legitimación, relatos míticos ancestrales, se ha pasado a los “mitos de usar y tirar”. Los relatos míticos son hoy eslóganes publicitarios y representaciones de series de ficción. Los dioses ahora están en la pantalla y se distribuyen a velocidad de vértigo sus hazañas a través de los medios de comunicación. Por esta circunstancia existe una grave consecuencia: el concepto de mito se ha desprendido de su solemnidad inicial, de su profundo significado y ahora la inconsistencia efímera de algunos personajes ratifica que pueden crearse los “mitos de un día”. Ahora los mitos modernos se han centrado en sueños y deseos y la marca nos los promete a cambio de la compra de un producto.

El jugador se convierte en el héroe de los relatos míticos, un personaje arquetípico poseedor de virtudes y destrezas que le hacen destacar. En estos relatos a menudo se establece una acción y el héroe debe resolver un conflicto, para lo que tiene que esforzarse y usar sus cualidades especiales.

De modo que en estos cuentos de hadas propios de la tecnocultura (Giner, 1990: 16) puede observarse la presencia de algunos de nuestros mitos (el viaje



del héroe –o heroína: Lara Croft–, el laberinto como metáfora de la propia vida) así como, en general, del imaginario universalizado de la cultura contemporánea.

Este imaginario –narrado de acuerdo con el modo de representación instituido por la pantalla– se emplea para comunicar con un público amplio y diverso al que se le exigen ciertas competencias discursivas (usuario-modelo del videojuego). Pero la gran novedad que el usuario encuentra en esta visita a los mundos imaginados, en la que se apoya su mayor capacidad de fascinación, como ya hemos puesto de manifiesto, reside en su alta aptitud para simular –entre otros aspectos– la interacción. Gracias a ella el usuario puede ejercer de espectador, pero también de operador, de actor que con sus decisiones condiciona el desarrollo del texto, de *spect-actor* (Bettetini, 1995: 24) que alcanza su inclusión en el contexto de la acción narrada y obtiene cierto grado de control y autonomía en el desarrollo de la narración. En definitiva, esa simulación hace posible que el jugador logre, un poco más que imaginariamente, atravesar el espejo, adentrarse y bucear más allá de la pantalla, verse inmerso en el mundo imaginado.

En este contexto, los videojuegos, entendidos como historias interactivas, como mundos convencionales, representan un importante papel en ese imaginario compartido y colectivo al que nos referimos, a la vez que se alimenta de él. Su motor, su motivación principal es la de incitarnos a imaginar y, sobre todo, a participar de manera realmente activa en el mundo así imaginado mediante el mecanismo del juego. Asumimos el control de la dirección que hayan de tomar los acontecimientos. Adoptamos un punto de vista privilegiado, una posición de supremacía sobre la situación. Y sabemos que en cualquier momento podemos escapar de ella –al contrario de lo que ocurre en la dura realidad. Establecemos cierto dominio de nuestra privacidad e intimidad, de la propiedad de un espacio personal intangible. En este sentido, cabría apuntar que los videojuegos constituyen unos instrumentos culturales plenamente integrados en la vida cotidiana de la población joven, que se sirve de ellos para darles ciertos usos, relacionados con algunas de las aspiraciones y necesidades que les son propias. Así, por más que resulte obvio e incluso redundante, los jóvenes usan los videojuegos, sobre todo, para jugar.

“El videojuego devuelve al mito a su contexto ritualizado original” (Garín Boronat, 2009: 101), aunque añadiríamos que eso no supone nada nuevo; el juego tradicional, ese, por ejemplo, en el que los niños dibujan una rayuela en el suelo y se bastan de una piedra para divertirse, ya supone la ritualización que comentábamos. Ahora, lo que verdaderamente supone una renovación es la hiperrealidad que inaugura, que hace que vivamos esos relatos de siempre

como nunca antes lo habíamos hecho. El videojuego, en definitiva, nace para satisfacer las necesidades de siempre a través de nuevos medios, aprovechando las novedades tecnológicas y adaptándose a un panorama audiovisual que impone una recepción activa sin precedentes. Lo verdaderamente relevante del videojuego es que aúna la fuerza imaginativa de los relatos míticos, el carácter lúdico del ser humano y los avances audiovisuales y técnicos de un contexto cultural concreto para contar “lo de siempre”.

#### 4. REFERENCIAS

- BARTHES, R. (1997): “La aventura semiológica”, Barcelona, Paidós, 1985.
- BUSTAMANTE, E. (coord.) (2003): “Hacia un nuevo sistema mundial de comunicación. Las industrias culturales en la era digital”, Barcelona, Gedisa.
- COURTÉS, J. (1997): “Análisis semiótico del discurso: del enunciado a la enunciación”, Madrid, Gredos.
- DE AGUILERA-MOYANO, M. y MAÑAS, S. (2001): “Atravesando el espejo”, *Comunicar* 17, pp. 79-85.
- DUCH, L. (2002): “Mito, interpretación y cultura”, Barcelona, Herder.
- ECO, U. (2000): “Entre mentira e ironía”, Barcelona, Lumen.
- ELIADE, M. (1983): “Mito y realidad”, Barcelona, Labor, 1968.
- FERRATER MORA, J. (1992): “Diccionario de filosofía”, Barcelona, Edhasa-Sudamericana.
- GARCÍA GUAL, C. (1997): “Diccionario de mitos”, Madrid, Planeta.
- GARÍN BORONAT, M. (2009): “Mitojuegos. Sobre el héroe y el mito en el imaginario Nintendo” en revista *Comunicación*, nº 7, vol. 1, año 2009, pp. 80-93. ISSN 1989-600X 92.
- HUICI, A. (1998): “El mito clásico en la obra de Jorge Luis Borges. El Laberinto”, Sevilla, Alfar.
- HUIZINGA, J. (2000): “Homo ludens”, Madrid, Alianza, 1972.
- LOTMAN, J. M. (1988): “Estructura del texto artístico”, Madrid, Istmo.
- ROMERA CASTILLO, J. (1988): “Teoría y técnica del análisis narrativo” en TALENS, Talens, Jenaro y otros: *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Madrid, Cátedra, pp. 113-152.
- SIABRA, J.A. (2009): “Los géneros de videojuegos como géneros de mundos virtuales”, en *Eikasia. Revista de Filosofía*, año IV, 24 extr., abril 2009.
- TOSCA, S. (2009): “¿Jugamos una de vampiros? De cómo cuentan historias los videojuegos”, en *Comunicación*, nº 7, vol. 1, año 2009, pp. 80-93. ISSN 1989-600X 92.

- WARK, M. (1994): "The video game as emergent media form", *Media Information Australia*, 71, pp. 21-30.
- WINNICOT, D.W. (1997): "Realidad y juego", Barcelona, Gedisa.
- WOLF, M.J.P. y PERRON, B. (2005): "Introducción a la teoría del videojuego", en *FORMATS, Revista de Comunicación Audiovisual*, vol. 4, año 2005, Universidad PompeuFabra.





Proyecto de investigación I+D+I:  
Historia y videojuegos: el impacto  
de los nuevos medios de ocio  
sobre el conocimiento del pasado  
medieval (HAR2011-25548)

