

# Uoc

---

## Ludoliteracy

Videojuegos,  
competencia digital  
y aprendizajes

---

Universitat Oberta  
de Catalunya

---

# UOC

**Coordinador:**

Jordi Sánchez-Navarro, Daniel Aranda (coord.)

**Autores:**

Daniel Aranda, Jordi Sánchez-Navarro, Silvia Martínez-Martínez, Víctor Navarro, Ferran Lalueza, Amalia Creus, Elisenda Estanyol, Mireia Montaña, Sandra Sanz, Julio Meneses, Antonio José Planells, Judith Clares

**ISBN:** 978-84-09-13481-6

**DOI:** 10.7238/uoc.ludoliteracy.2020

**Data de publicació:** Febrero 2020

Este libro es resultado del proyecto de investigación Cultura lúdica, competencia digital y aprendizajes (LUDOLITERACY), proyecto de i+d financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (referencia de la concesión CSO2014-57305-P).

**Estudis de Ciències de la Informació i de la Comunicació**

Av. Tibidabo 39-43, 08035 Barcelona

**Grupo GAME**

Grupo de investigación en Aprendizajes, medios y entretenimiento

[uoc.edu](http://uoc.edu)

[ecic.uoc.edu](http://ecic.uoc.edu)

---

# Ludoliteracy

Videojuegos,  
competencia digital  
y aprendizajes

---

---

# 01

---

## **Ludoliteracy: el juego digital y la educación en medios** 06

Jordi Sánchez-Navarro, Daniel Aranda

---

# 02

---

## **Estado de la cuestión: el videojuego en el punto de mira: la producción científica sobre el juego digital** 15

Daniel Aranda, Jordi Sánchez-Navarro, Silvia Martínez-Martínez, Victor Navarro Remesal, Ferran Lalueza, Amalia Creus, Elisenda Estanyol, Mireia Montaña, Sandra Sanz Martos, Judith Clares

---

# 03

---

## **Estudio Cuantitativo: Jóvenes** 60

Daniel Aranda, Jordi Sánchez, Elisenda Estanyol, Mireia Montaña, Julio Meneses

---

# 04

---

## **Jóvenes y juego digital. Hábitos de uso y percepciones de los jóvenes sobre la imagen de los videojuegos en los medios de comunicación** 70

Elisenda Estanyol, Mireia Montaña, Antonio José Planells de la Maza

---

# 05

---

## **Y tú, ¿a qué juegas? El juego digital desde la perspectiva de sus creadores** 87

Amalia Creus, Judith Clares, Jordi Sánchez-Navarro, Silvia Martínez-Martínez, Victor Navarro Remesal, Sandra Sanz Martos, Antonio José Planells de la Maza

---

# 06

---

## **Hablemos de juegos: Gamers y comunicación digital** 105

Sandra Sanz-Martos, Silvia Martínez Martínez, Amalia Creus, Antonio José Planells de la Maza Víctor Navarro Remesal

---

# 08

---

## **Información y noticias sobre videojuegos en los medios de comunicación: estudio de los encuadres y el tratamiento informativo en la prensa** 143

Silvia Martínez-Martínez, Elisenda Estanyol, Ferran Lalueza, Judith Clares

---

# 07

---

## **¿Jugando a persuadir? Estrategias de gamificación al servicio de la publicidad y las relaciones públicas** 121

Mireia Montaña, Elisenda Estanyol, Ferran Lalueza

---

# 09

---

## **Alfabetización mediática en videojuegos: Experiencias en Europa** 165

Daniel Aranda, Jordi Sánchez-Navarro, Sílvia Martínez-Martínez

---

# 10

---

## **Dimensiones y competencias de la Ludoliteracy** 197

Ludoliteracy framework para prescriptores

# 01

---

## Ludoliteracy: el juego digital y la educación en medios

Jordi Sánchez-Navarro  
Daniel Aranda



En el actual contexto social, el juego digital es prácticamente ubicuo. No se trata únicamente de que los videojuegos inunden los comercios y los espacios publicitarios en las grandes campañas de venta del año, o de que las compañías que comercializan dispositivos digitales utilicen los juegos como uno de sus reclamos de venta, sino de que lo lúdico impregna los ámbitos de las relaciones personales, los negocios o la educación con una intensidad desconocida hasta ahora.

En relación a este fenómeno, emergen dos discursos: el primero proclama la importancia de lo lúdico y su potencial para generar procesos de innovación cultural y económica en la sociedad actual, y el segundo critica la excesiva presencia de lo lúdico como una amenaza a la productividad en todos los ámbitos de la sociedad (estudios, trabajo, relaciones sociales).

## El presente libro es el resultado del proyecto de investigación “Cultura lúdica, competencia digital y aprendizajes: ludoliteracy”, proyecto que persigue un doble objetivo:

Por una parte, **consolidar el conocimiento sobre la presencia e influencia del juego digital en la sociedad actual**, ordenando los conocimientos teóricos y las percepciones y prácticas sociales, culturales y educativas alrededor del juego digital comercial o del empleo de estrategias de ludificación en ámbitos como la empresa o la comunicación institucional.

Por otra parte, esta consolidación del conocimiento está orientada a **diseñar y difundir una propuesta en alfabetización en juego digital**, lo que llamaremos *Ludoliteracy* (en el marco de la media *literacy* o alfabetización mediática), con el objetivo de dar a conocer y fomentar habilidades, competencias analíticas y capacidades creativas relacionadas con el juego digital a diferentes colectivos (investigadores, educadores, consumidores, comunicadores y ciudadanía en general).

En nuestro constructo inclusivo de *ludoliteracy* abogamos, en primer lugar, por una puesta al día del debate sobre los videojuegos como herramientas para el aprendizaje. En este sentido, cabe señalar que la propia disciplina de los *Game Studies*, junto a la sociología, la psicología o diferentes teorías cognitivas y educativas llevan ya unos años investigando los videojuegos educativos y comerciales, el *Game-based learning* (aprendizaje basado en juegos) o los *serious games* (juegos serios) desde diversos puntos de vista que se complementan. La acumulación de resultados de la última década ha contribuido a prestigiar un objeto cultural abandonado y menospreciado. También ha proporcionado datos, teorías, conceptos, respuestas y nuevas preguntas enormemente valiosas y útiles para exponer certezas, así como para desmontar mitos, conceptos erróneos o visiones ingenuas.

Sin pretender dar una visión acrítica, hoy sabemos que los videojuegos son, por su propia naturaleza, máquinas de aprender que nos proponen retos y que tienen la capacidad de fomentar la concentración, el interés por el descubrimiento y el afán por mejorar nuestras competencias. También sabemos que los

videojuegos son espacios particularmente buenos para que las personas aprendan a situar significados, a construirlos, a través de la experiencia. Los videojuegos favorecen un aprendizaje en el que el jugador es seducido para intentar superar un problema, para dedicarle esfuerzo y finalmente para conseguir algún éxito significativo.

No obstante, limitar el interés de los juegos digitales a un aspecto concreto, como es su valor como instrumento de aprendizaje, no da cuenta del todo de su interés como objeto de estudio. También son una industria cada vez más ubicua y poderosa. Según el reciente estudio de AEVI, la Asociación Española de videojuegos (2018) sobre el balance económico de la industria del videojuego en 2018, se han obtenido una facturación de 1520 millones de euros situando a la industria del videojuego como primera opción de ocio audiovisual en España. El 47% de los españoles (entre 6 y 64 años) ha jugado con videojuegos en el último año (41% han sido mujeres). Al igual que en el resto de la UE, el segmento 25-34 años es el más amplio. En cuanto a la frecuencia, en España el 17,9% juega todos los meses mientras que un 77,4% juega todas las semanas.

**Los videojuegos son, por tanto, un medio característico de nuestra cultura digital contemporánea.** Con ellos, multitud de individuos mejoran sus habilidades y competencias propias de la sociedad digital (Jenkins, 2008; Aranda y Sánchez-Navarro, 2009 y 2010), obtienen placer y diversión (Huizinga, 1994; Sherry, 2004), participan de forma creativa a través de las comunidades de fans (Wirman, 2009), se socializan y estrechan vínculos con sus iguales y, al mismo tiempo, generan redes de intercambio (Jansz y Marten, 2005; Zagal, 2010), o trabajan contenidos y habilidades curriculares y extracurriculares (Gee, 2004; Lacasa, 2011; Whitton, 2009).

Los videojuegos y el juego digital en un sentido amplio forman parte por derecho propio del ecosistema de medios en el que vivimos. Es necesario, pues empezar a **incorporar el juego digital y los aspectos lúdicos digitales como un contenido de lo que se denomina alfabetización mediática, media literacies, educación o**, como proponemos aquí, **inaugurar un nuevo cuerpo de conocimientos, la ludoliteracy** (o alfabetización en el juego digital).

Cabe señalar aquí que la *ludoliteracy* que proponemos no se centra únicamente en los videojuegos comerciales. Es evidente que la ubicuidad de las tecnologías digitales es un factor clave en la reorganización del tiempo y el trabajo en las sociedades contemporáneas. En ese proceso, un fenómeno que merece nuestra atención es la creciente importancia del juego en nuestra experiencia social actual. Ámbitos como la economía, el marketing la salud o la formación profesional, que hasta hace poco se podrían localizar en un polo opuesto a lo lúdico, encuentran en fenómenos como la gamificación nuevos espacios para el desarrollo de prácticas y actividades basadas en el juego. Por lo tanto, en la formulación del presente proyecto de investigación consideramos el juego digital en toda su globalidad como un fenómeno complejo que incluye diversas dimensiones, como la infraestructura tecnológica disponible o accesibilidad tecnológica de los ciudadanos, la intensidad de juego (de casual a los llamados hardcore). Incluye también diversas tipologías de juegos para diversos medios y soportes tecnológicos: consola, ordenador, tableta, móvil. Y diferentes modalidades: juegos en redes sociales, juego online o juego offline.



Por lo expuesto hasta ahora, creemos que la *ludoliteracy* es una apuesta necesaria que implica entender el juego digital como un sistema semiótico específico (Gee, 2004), y como un medio distinto de los demás que genera significados, placeres y, por tanto, requiere competencias analíticas y creativas propias. Esta *ludoliteracy* no tendría que ver únicamente con habilidades funcionales relacionadas con el acto de jugar (de leer bien) sino también con capacidades y competencias analíticas y reflexivas y, también, con habilidades creativas orientadas a la producción. Se trata, en conjunto, de generar propuestas pedagógicas que nos permitan ser más conscientes de nuestros propios placeres, tener capacidad crítica y competencia creativa. En definitiva, **la *ludoliteracy* es una oportunidad para ofrecer respuestas y poder, así, hacernos nuevas preguntas.**

La *ludoliteracy* que proponemos se enmarca plenamente en el seno de la alfabetización mediática y la educación en medios en el contexto mundial. Siguiendo las indicaciones de la UNESCO, el objetivo de la alfabetización mediática “es aumentar el conocimiento de la multiplicidad de mensajes transmitidos por los medios de comunicación presentes en nuestra vida cotidiana. Se espera que ayude a los ciudadanos a reconocer cómo filtrar los medios de comunicación, sus percepciones y creencias las cuales configuran la cultura popular e influyen en las decisiones personales. Hoy alfabetización mediática es de hecho uno de los requisitos previos esenciales para la ciudadanía activa y plena”. Desde este punto de vista se establecen diferentes procesos y técnicas, propuestas de educación mediática, que permiten y ayudan a los estudiantes, profesionales de la educación y ciudadanía en general desarrollar capacidades críticas y saberes sobre los media. Desde la UNESCO se entiende la educación mediática como un proceso y la alfabetización como el resultado de ese proceso.

En la definición de la *ludoliteracy* es necesario incluir las dos dimensiones de la educación mediática: educación con los medios y educación en medios. Por tanto, hay que atender a los videojuegos como herramienta didáctica y los videojuegos como objeto de estudio.

Siguiendo a los clásicos (Masterman, 1993) podríamos empezar por distinguir la educación con videojuegos y en videojuegos. La primera aproximación entiende el uso de los videojuegos, y los media en general, como soporte educativo, como una ayuda pedagógica al servicio de los contenidos y los programas educativos (Jacquinot, 1996). Este uso didáctico (Aguaded, 1999) de los medios (de los juegos digitales en nuestro caso) tendría como objetivo enriquecer y diversificar los contenidos haciéndolos más atractivos y cercanos a la realidad de los alumnos, a través de un medio que les motiva y les fascina. Los *serious games* o los juegos educativos han sido y lo continúan siendo, un campo muy fructífero liderado por el cuerpo teórico e iniciativas educativas del *Digital Game-Based Learning* (Prensky, 2007), el *edutainment* (Egenfeldt, 2005) o el *serious game*.

El uso educativo los videojuegos tiene que ver con contenidos, también con competencias, habilidades y destrezas presentes en los currículum educativos actuales como la resolución de problemas, el trabajo en equipo o valores como el esfuerzo o la superación (Lacasa, 2011; Aranda y Sánchez-Navarro, 2011; Wirman 2009). La utilización de videojuegos comerciales, el juego casual en tabletas y, más recientemente, la gamificación tienen un papel destacado en este tipo de propuestas.

Pero, como decíamos, la ludoliteracy no solo entenderá los juegos digitales como herramienta didáctica, sino también como objeto de estudio per se. Para Poulsen y Gatzidis (2010), entender los videojuegos es valioso y necesario por sí mismo como propuesta pedagógica pero también es un prerequisite necesario para todos aquellos interesados en el uso educativo del juego digital. Así, la ludoliteracy tendría también por objetivo la reflexión sobre el contexto tecnológico, cultural, sociológico y económico de los videojuegos en tanto medio de comunicación. Lo que se pretende desde este punto de vista es que los niños, jóvenes y adultos logren un cierto control sobre el uso que hacen de los medios de comunicación, en este caso los juegos digitales. En definitiva, siguiendo los argumentos de Roberto Aparici respecto de los media, si se les ofrece unas pautas de análisis adecuadas y una propuesta pedagógica y comunicativa reflexiva, crítica y lúdica (y añadimos creativa), los ciudadanos tendrán instrumentos para tomar decisiones autónomas sobre los mensajes (productos y discursos) que reciben de los medios de comunicación sobre los juegos digitales y de los propios juegos digitales (Aparici, 1997).

José Zagal (2010: 24) basándose en las propuestas de Gee (2004) plantea la ludoliteracy como (1) la habilidad para jugar, (2) la habilidad para entender los significados en relación con los juegos y (3) la habilidad para crearlos. Desde esta definición común en casi todas las propuestas (Bukingham y Burn, 2007; Poulsen y Gatzidis, 2010; Caperton, 2010; Squire, 2005 y 2008) que define la alfabetización en función de habilidades funcionales (el juego o lectura), la capacidad analítica o reflexiva y la productiva (escritura), Zagal focaliza su propuesta en la segunda dimensión, la analítica y reflexiva. Esta capacidad analítica y reflexiva, según Zagal, tiene como objetivo mejorar la habilidad para explicar, discutir, describir, enmarcar, situar, interpretar y posicionar los juegos en el contexto de la cultura, como artefacto cultural, en el contexto de otros juegos, comparando juegos y géneros, en el contexto de la plataforma tecnológica en el que se juegan, y todo ello reconstruyéndolos y entendiendo sus componentes, cómo interaccionamos con ellos y como facilitan ciertas experiencias a los jugadores.

Más allá de donde se ponga el acento, parece claro que la comunidad científica coincide en señalar que un buen planteamiento en alfabetización debería contemplar competencias en la lectura, el análisis, la producción y placer. Pero tal y como señala Squire (2005), una buena política de alfabetización, en este caso mediática, es una actitud y no un lugar de llegada. La alfabetización mediática en juegos digitales, la ludoliteracy, es un continuo proceso de indagación, investigación y autorreflexión.

---

# Organización del libro

El primer capítulo del libro lo dedicamos a **describir la producción científica sobre el juego digital recopilando y analizando la producción académica de los últimos años**. Un primer apartado presenta una selección monografías, obras de difusión, divulgación o de uso docente centradas en distintas formas de abordar el juego digital. Un segundo bloque muestra una relación de los grupos de investigación o proyectos que incluyen entre sus líneas de investigación el videojuego desde diferentes enfoques y perspectivas. Finalmente, la tercera parte da cuenta del estudio de la producción de artículos en revistas científicas de impacto que abordan el tema del videojuego de manera primaria o secundaria. Este estudio hemerográfico permite realizar una aproximación cuantitativa, mientras que, en una segunda fase, el análisis de contenido nos permite realizar un abordaje más cualitativo centrado en aquellos contenidos que relacionan videojuego y alfabetización.

El segundo capítulo **“Estudio cuantitativo: jóvenes españoles y el juego digital”** y tercer capítulo **“Jóvenes y juego digital: hábitos de uso y percepciones de los jóvenes sobre la imagen de los videojuegos en los medios de comunicación”** recoge los resultados de una encuesta cuantitativa a jóvenes españoles (16 a 35 años). En ella se analizan las percepciones sociales sobre el uso del juego digital en la sociedad actual y los discursos sociales (en medios de comunicación) alrededor del juego digital, tanto desde la perspectiva de la información/divulgación como de la comunicación comercial.

Para la obtención de los datos, se diseñó un cuestionario estructurado y programado para su aplicación en sistema CATI (encuestas telefónicas asistidas por ordenador). La muestra realizada es de 1.000 entrevistas proporcionales, segmentadas por sexo, edad, comunidad autónoma y tamaño de municipio. El margen de error es del +3,10 para el total de la muestra para  $P=Q=50\%$  y bajo el supuesto de máxima indeterminación.

El siguiente capítulo, **“Y tú, ¿a qué juegas? El juego digital desde la perspectiva de sus creadores”**, se describe cómo desarrolladores y productores de videojuegos experimentan, gestionan y dan sentido a su trabajo explorando algunos de los mecanismos estructurales y subjetivos que dan forma a la organización profesional de la industria del juego digital en el contexto español.

**“Hablemos de videojuegos. Los espacios de comunicación digital de jugadores como objeto de estudio”** es un capítulo que dedicamos a analizar cómo funcionan estos los entornos de comunicación de jugadores partiendo de las características propias de las comunidades de interés, de aprendizaje y de práctica. A través de la actividad de los foros de los jugadores de dos juegos de seguimiento masivo como son League of Legends y Minecraft y del intercambio de comentarios que se dan entre los seguidores de los youtubers de referencia como RevenantOL y Vegetta777, analizamos el comportamiento de los usuarios, el volumen y los contenidos de los mensajes y comparamos la estructura y el funcionamiento de ambos entornos.

El sexto capítulo, **“¿Jugando a persuadir? Estrategias de gamificación al servicio de la comunicación de marketing”** se analizan las técnicas de gamificación aplicadas a 22 campañas publicitarias. Principalmente, en el capítulo (a) se estructura un marco teórico entorno al concepto de gamificación, haciendo especial énfasis en las aportaciones hechas desde la disciplina de la comunicación de marketing; (b) se analiza cómo las marcas y las organizaciones están aplicando técnicas de gamificación en sus campañas de comunica-

ción; (c) se descubren cuáles son las últimas tendencias en campañas de gamificación desarrolladas por agencias de comunicación; y, finalmente, (d) se identifica a qué target van dirigidas las acciones comunicativas que aplican estrategias de gamificación.

El capítulo séptimo, **“Información y noticias sobre videojuegos en los medios de comunicación”**, se analiza el tratamiento informativo de los videojuegos en la prensa española. Mientras que en el radio y la televisión se observa tradicionalmente una presencia escasa del videojuego en su programación, los eSport y los espacios en canales especializados para públicos más jóvenes han marcado la estrategia en últimos tiempos. La prensa especializada, por su parte, muestra una evolución coherente con el propio desarrollo del sector del videojuego y es en el entorno digital donde se observa una mayor diversificación y espacio para atender al usuario interesado en el juego digital. En este capítulo se ofrece un análisis del encuadre y tratamiento informativo del videojuego en los diarios de referencia con versión digital y se realiza una comparativa del periodo 2013-2017.

**“La alfabetización mediática en videojuegos: experiencias en Europa”**, es el octavo capítulo de la monografía. En él, recogemos 17 experiencias, proyectos, actividades, investigaciones o políticas más significativas realizadas en Europa relacionadas con la alfabetización mediática en el contexto de los videojuegos que potencian las capacidades y competencias analíticas, reflexivas y creativas. Se trata, en conjunto, de propuestas que permiten al ciudadano (joven o adulto, profesional o usuario) y a la sociedad en general ser más conscientes de nuestros propios placeres, tener capacidad crítica y competencia creativa en el campo específico de los videojuegos.

Finalmente, la monografía concluye con una propuesta de las dimensiones y competencias que la Ludoliteracy debe contemplar titulado **“Dimensiones y competencias de la Ludoliteracy”**. En este capítulo final se estructuran los contenidos de la alfabetización mediática en videojuegos como objeto de estudio per se y no como herramienta didáctica. Como hemos comentado anteriormente, entender los videojuegos o el juego digital como objeto de estudio es un prerequisite necesario para todos aquellos interesados en el uso educativo del juego digital. Así, la ludoliteracy tendría también por objetivo la reflexión sobre el contexto tecnológico, cultural, sociológico y económico de los videojuegos en tanto medio de comunicación. Lo que se pretende desde este punto de vista es que los niños, jóvenes y adultos logren un cierto control sobre el uso que hacen de los medios de comunicación, en este caso los juegos digitales.

---

# Bibliografía

- AEVI (2018) **“La industria del videojuego en España”**. Anuario 2018. [http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2019/05/AEVI\\_Anuario\\_2018.pdf](http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2019/05/AEVI_Anuario_2018.pdf)
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2007) **“Creació d'una aula digital dins l'horari del menjador escolar”**, en Guix. Elements d'Acció Educativa, Jocs digitals i aprenentatge, 340.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2008) **“Estrechar la brecha digital: Talleres para trabajar los videojuegos en familia”**, en Aula de innovación educativa, 176: 35-39.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2008) **“Understanding the use of videogames in non-formal education in Barcelona”**, en ACM (ed.) Proceedings of the International Conference on Advances in Computer Entertainment Technology - ACE 2008. New York: ACM.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2007) **“Leisure Time and Personal Development Through Video Games: A Case Study Under Development in Barcelona”**, en Dan Remenyi (ed.) Proceedings of the European Conference on Games-Based Learning, Reading: Academic Conferences.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2010). **“¡Bien jugado! Videojuegos y educación no formal”**, en Area, Manuel; Parcerisa, Artur; Rodríguez, Jesús (coords.) Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios, Barcelona Editorial Graó.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J., TABERNEO, C. (2009). **Jóvenes y ocio digital: informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España**. Barcelona, UOC.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J., TABERNEO, C., TUBELLA, I. (2009). **“Los alumnos del siglo XXI y la alfabetización digital”**. VI Congreso de Inspectores de Educación de Galicia. Lugo, 2009.
- ARANDA, D.; SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2011). **Transformemos el ocio digital, un proyecto de socialización en el tiempo libre**. Libro Blanco. Barcelona, Fundació Catalana de l'Esplai.
- ARANDA, D.; SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2011). **“How digital gaming enhances nonformal and informal learning”**. en: Felicia, P. Handbook of Research on Improving Learning and Motivation Through Educational Games: Multidisciplinary Approaches. Information Science Publishing . Pág. 395 -412.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2009) **Aprovecha el tiempo y juega**. Barcelona: Editorial UOC.
- CONSALVO, M. (2007) **Cheating. Gaining Advantage in Videogames**. MIT: Cambridge.
- FRASCA, G. (2001) **Videogames of the Oppressed: Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate Masters Thesis** (Georgia Institute of Technology), disponible en <http://www.ludology.org/articles/thesis/>
- GEE, J. P. (2004) **Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo**. Málaga: Aljibe.
- GEE, J.P. (2004) **Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling**. New York: Routledge.
- GOLDSTEIN, J.; BUCKINGHAM, D.; BROUGÈRE, G. (eds.) (2004) **Toys, Games, and Media**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- JUUL, J. (2005) **Half-Real. Videogames between real rules and fictional worlds**. Cambridge: MIT Press.
- LACASA, P. (2011) **Los videojuegos, aprender en mundos reales y virtuales**. Madrid: Morata.
- LIVINGSTONE, S. (2003). “**Children’s use of the Internet: reflections on the emerging research agenda**”. *New Media & Society*, 5(2), 147-166.
- LIVINGSTONE, S., BOVILL, M. (2001). **Children and their changing media environment. A European comparative study**. Londres, Lawrence Erlbaum Associates.
- NEWMAN, J. (2008) **Playing with videogames**. London: Routledge.
- PÉREZ LATORRE, O. (2012) **El lenguaje videolúdico**, Barcelona: Laertes.
- PLANELLS DE LA MAZA, A.J. (2013) **Los videojuegos como mundos ludoficcionales. Una aproximación semiántico-pragmática a su estructura y significación**, Tesis Doctoral, Getafe: Universidad Carlos III.
- PRENSKY, M. (2007) **Digital game-based learning**. St. Paul: Paragon House.
- SALEN Y ZIMMERMAN (2003) **The Game Design Reader: A Rules of Play Anthology**. Cambridge: MIT press
- SÁNCHEZ-NAVARRO, J., ARANDA, D. (2010) “**Un enfoque emergente en la investigación sobre comunicación: Los videojuegos como espacios para lo social**”. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 40, 129-141.
- SÁNCHEZ-NAVARRO, J., ARANDA, D. (2011) “**Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes españoles**”, *El profesional de la información*, 20(1), 32-37.
- SÁNCHEZ-NAVARRO, J., ARANDA, D. (2013) **Messenger and social network sites as tools for sociability, leisure and informal learning for Spanish young people**, *European Journal of Communication*, 28(1), 67-75.
- SHERRY, J. “Flow and media enjoyment” (2004) **Communication Theory**, vol. 4, p. 328-347.
- SQUIRE, K.D. (2002). **Rethinking the role of games in Education**. *Game Studies*, 2(1). (<http://gamestudies.org/0201/Squire/>).
- SQUIRE, K.D. (2005). **Toward a theory of games literacy**. *Telemedium* 52 (1-2), 9-15).
- WHITTON, N. (2009) **Learning with Digital Games: A Practical guide to Engaging Students in Higher Education**. New York: Routledge
- WHITTON, N. (2009) “**Learning and Teaching with Computer Games in Higher Education**”, en T. Connolly, M. Stansfield and L. Boyle (eds) *Games-Based Learning Advancements for Multi-Sensory Human Computer Interfaces* Hershey, PA: IGI Global
- WILLIANSON, B.; FACER, K. (2004) “**More than ‘Jus a Game’: the implications for schools of children’s computer game communities**”. *Educations, Communication & Information*, vol. 4, n. 2/3, p. 255-270.

# U2

---

## El videojuego en el punto de mira: Estado de la cuestión del juego digital

Daniel Aranda

Jordi Sánchez-Navarro

Silvia Martínez-Martínez

Víctor Navarro Remesal

Ferran Lalueza

Amalia Creus

Elisenda Estanyol

Mireia Montaña

Sandra Sanz Martos

Judith Clares

---

“

**“El juego digital goza de una presencia plenamente consolidada en el ecosistema mediático actual.”**

**“La relevancia del juego digital se observa en su dimensión económica, su consumo, su uso y su aplicación en muchos ámbitos de la vida social y también en la investigación científica y académica.”**



---

# Introducción

Las cifras ilustran la importancia del juego digital en el contexto de las industrias culturales. Ya en 2013 se calculaba que el sector ingresó más de setenta y cinco mil millones de dólares en todo el mundo (Newzoo, 2014). En países como España el videojuego ha permitido facturar en 2015 unos 1.083 millones de euros (AEVI, 2016:21) y contar con más de cuatrocientas empresas censadas activas dedicadas al videojuego (DEV, 2015: 21).

El crecimiento sostenido experimentado en los últimos años se ha visto beneficiado por la capacidad de los juegos digitales de impactar en un público mayor, al fomentar un nuevo consumo más casual, favorecido por nuevos dispositivos móviles que permiten mejorar la experiencia gracias al avance de la tecnología y la conectividad. Al ampliarse el abanico de plataformas y tipos de juegos se ha diversificado el perfil de jugador, con un incremento de la población femenina y de los grupos de mayor edad entre los nuevos consumidores (ESA, 2014).

En el *15º Anuario de la Industria del Videojuego* (AEVI, 2016: 33), a partir de los datos de la Federación de la Unión Europea de Software Interactivo (ISFE), apunta la existencia de 15 millones de videojugadores en España (cerca de la mitad de la población), cifra solo superada en Europa por Alemania, Francia y Reino Unido. Asimismo, según la encuesta elaborada en el marco del World Internet Project Spain 2013 (Aranda, Sánchez-Navarro, Tubella; 2014) el 48,9% de los encuestados aseguraba jugar a veces o habitualmente con juegos digitales de ordenador, consola, móvil o redes sociales.

Como parte del ecosistema mediático, el juego digital desarrolla un papel activo en la transmisión de valores y patrones de conducta (Levis, 2005). Con todo, aprovechando su atractivo por su conexión con el aspecto lúdico, su uso se ha extendido a diferentes ámbitos que van desde la publicidad hasta entornos docentes en los que se experimenta con su potencial (Martínez-Martínez, 2015).

Por todo ello, en los últimos años se observa una atención creciente por el estudio del videojuego desde diferentes disciplinas. En este contexto, la alfabetización en el juego digital, que denominamos en adelante *ludoliteracy*, es una necesidad en tanto que permita entender el juego digital como sistema semiótico (Gee, 2004) al tiempo que reconoce la capacidad del videojuego y lo prestigia como objeto cultural. En este sentido, cabe recordar el foco que pone sobre ello el propio Parlamento Europeo cuando, en la resolución de 12 de marzo de 2009 *Sobre la protección de los consumidores*, en particular de los menores, *por lo que se refiere al uso de juegos de vídeo*, pide a la Comisión fomentar:

***"El intercambio de buenas prácticas entre las autoridades educativas nacionales competentes a corto plazo, con vistas a incluir la alfabetización en el uso de juegos entre los objetivos educativos de la enseñanza primaria y secundaria; pide a todas las partes interesadas que lleven a cabo un intercambio regular de experiencias y de información, con objeto de desarrollar las mejores prácticas en materia de juegos de vídeo".***

El objetivo de este capítulo es recopilar y analizar la producción académica generada en los últimos años con relación al videojuego. Para hacerlo, este documento se estructura en tres apartados en los que se abordan diferentes objetos de estudio:

- Un primer apartado que presenta una selección monografías, obras de difusión, divulgación o de uso docente centradas en distintas formas de abordar el juego digital.
- Un segundo bloque que muestra una relación de los grupos de investigación o proyectos que incluyen entre sus líneas de investigación el videojuego desde diferentes enfoques y perspectivas.
- Finalmente, una tercera parte que da cuenta del estudio de la producción de artículos en revistas científicas de impacto que aborden el tema del videojuego de manera primaria o secundaria. El estudio hemerográfico permite realizar una aproximación cuantitativa, mientras que, en una segunda fase, el análisis de contenido nos permite realizar un abordaje más cualitativo centrado en aquellos contenidos que relacionan videojuego y alfabetización.

---

# Monografías

En el presente informe se han seleccionado y analizado un total de sesenta monografías publicadas entre 2006 y 2016 (el trabajo de campo se realizó entre noviembre y enero de 2016), que aparecen en la plataforma de descubrimiento Summon (Web-scale discovery system), un buscador de información en bibliotecas académicas que reúne en un solo índice todos los contenidos relevantes a los que tiene acceso una biblioteca académica, tanto propios (catálogos, repositorio) como ajenos (bases de datos, portales de libros y revistas electrónicas).

El informe recoge las principales aportaciones que estudian el juego digital alrededor de tres focos o temáticas principales:

- A. El acto de jugar y el jugador**
- B. El videojuego como artefacto cultural**
- C. Videojuegos y aprendizaje**

---

## A. El acto de jugar y el jugador

En este apartado seleccionamos y analizamos los aspectos más destacados de aquellas monografías que examinan el juego digital desde una mirada al acto de jugar y el jugador. Nos interesa destacar aquellas investigaciones que se centran en el propio acto de jugar, el jugador o la experiencia de juego, con el objetivo de destacar aquellas competencias, habilidades, saberes o problemáticas que la literatura académica de los últimos diez años está recopilando y discutiendo.

Los focos principales que sostiene el debate académico sobre el acto de jugar y el jugador se organizan principalmente alrededor de las siguientes temáticas:

- 1. Jugar**
- 2. La agencia del jugador, el engagement, el placer o la emoción**
- 3. Las comunidades de jugadores y los fans**
- 4. La metacultura: modificaciones, hacking, reglas y trampas**
- 5. Los efectos de los videojuegos**

# 1. Jugar

En *Play Matters* (2014) Miguel Siscart defiende la idea de que jugar es una manera de entender lo que nos rodea, de comprender quiénes somos y de relacionarnos con los demás: “jugar es un modo de ser Humanos... el juego es una manifestación humana que usamos para expresarnos y para estar en el mundo”. Jamine Madigan, experta en psicología de los videojuegos, describe en *Getting gamers: The psychology of video games and their impact on the people who play them* (2015) los procesos psicológicos explican el comportamiento de los jugadores y muestran que en lugar de ser una pérdida de tiempo, los videojuegos pueden ayudar a desarrollar habilidades, hacer amigos, tener éxito en el trabajo y contribuir a mejorar nuestros hábitos.

En *Game & Play* (Aranda, et al. 2015) rescatan el clásico de Huizinga *Homo Ludens* (1938), un trabajo pionero en la definición de la especie humana a partir del añadido de una dimensión relacionada con el placer de jugar (homo ludens) a las clásicas dimensiones producto del saber (homo sapiens) o producto de la capacidad para fabricar (homo faber). Huizinga defiende y demuestra la necesidad del juego en el desarrollo de la civilización humana como materia prima. Nuestra evolución no depende tanto del pensar o del hacer, defiende el autor, sino del jugar pensando y jugar haciendo. La experiencia de juego es para el autor de *Homo ludens* una pieza clave de nuestro deseo por el descubrimiento y la superación como civilización. En esta obra, el juego se define como un factor distintivo y de vital importancia en el mundo social y cultural de los humanos: “Desde hace años tengo la convicción de que la civilización surge y se desarrolla en y como juego” (Huizinga, 1994: VI).

Jugar es, como sostienen Goldstein, Buckingham, & Brougère (2004), una actividad que refuerza los vínculos sociales y la propia autoestima. Los videojuegos y el juego en general mejoran la calidad de nuestras relaciones sociales al permitir espacios de distensión y placer. Jugar es una forma de minimizar las consecuencias de nuestros actos y por consiguiente una forma de aprender en situaciones menos arriesgadas (Goldstein, Buckingham & Brougere, 2004). Los videojuegos favorecen una actividad de aprendizaje donde el que juega tiene que ser seducido para intentarlo, para dedicar esfuerzo y finalmente conseguir algún éxito significativo. En definitiva, como ha demostrado Simon Egenfeldt-Nielsen (2011), el aprendizaje está incorporado en la estructura misma de los videojuegos haciendo que el aprendizaje sea un pre-requisito para jugar. Tal como constata Gee (2004), los videojuegos son espacios particularmente buenos en los que las personas aprendan a situar significados, a construirlos, a través de la experiencia.

Para McGonigal (2015), diseñadora de juegos y conferenciante y divulgadora, los videojuegos generan “a rush in the brain as pleasurable and powerful as intravenous drugs,” reduciendo los niveles de dolor, mejorando las habilidades mentales y aumentando las interacciones sociales y emocionales. McGonigal sostiene que el hecho de jugar libera dopamina, el neurotransmisor del placer en el cerebro que a su vez faculta al jugador para superar desafíos.

## 2. La agencia del jugador, el engagement, el placer o la emoción

Nuestra relación con los productos de la cultura popular funciona a través de la producción de estructuras de placer, y el juego digital no es una excepción. Analizar de qué modos se crean estas estructuras de placer es fundamental para entender el peso cultural de un fenómeno como el de los videojuegos.

En referencia a la agencia, en *Game & Play* (2015) Víctor Navarro define al jugador como un ser con agencia continuada (interviene en la partida de manera significativa y más o menos continua); un ser temporal (cuando un juego se resuelve, o si es puramente hipotético, no requiere un jugador que lo juegue ni, por lo tanto, el proceso de la partida); tiene intencionalidad, sigue las reglas con la voluntad de perseguir el resultado óptimo y tener un buen desempeño (lo contrastan con el concepto de “aguafiestas”); tiene preferencias estéticas, prefiere ciertas experiencias lúdicas a otras, compara juegos o los categoriza en géneros.

En su capítulo en *Aprovecha el tiempo y juega* (Aranda, Sánchez-Navarro, 2013), Hanna Wirman deja bien claro que la autoridad del uso cultural del videojuego está compartida entre diseñadores y jugadores. En primer lugar, los juegos se juegan en lo que supone una actividad performativa, y eso los diferencia de otros medios basados en la recepción. El jugador coproduce el juego por el simple hecho de jugar, al actualizar un texto que, sin ser jugado, sería puramente potencial. Pero además, los videojuegos han demostrado ser un terreno especialmente fértil para la participación de los públicos de formas muy variadas. Wirman identifica estas manifestaciones diversas como: productividad configurativa (o cómo el hecho de configurar un juego de determinada manera implica una participación en el texto), productividad instrumental (o cómo los jugadores se expresan mientras producen elementos accesorios al juego, como guías) y productividad expresiva (o cómo los jugadores pueden utilizar elementos del juego para su propia expresión). A poco que se estudien estas formas de participación, se pone de manifiesto el enorme potencial de los videojuegos para la producción de placeres muy diversos.

Algunos autores defienden que el videojuego, y el juego en general, se orienta para que el jugador alcance un estado mental llamado *flow* (flujo) (Sherry, 2004) o estado óptimo de experiencia interna. Mihaly Csikszentmihalyi trabajó este concepto en los 70 para explicar el placer que encontramos realizando actividades cotidianas. Analizando artistas y músicos inmersos en el acto creativo, Csikszentmihalyi descubre cómo estos se aíslan del mundo que les rodea. Los artistas describen esta experiencia de inmersión, concentración y aislamiento desde el placer intenso: cuando la conciencia está ordenada y la gente desea dedicarse a lo que está haciendo por la satisfacción que le aporta. El flujo es importante según el autor porque consigue que el instante presente sea más agradable y porque favorece la confianza en uno mismo y nos permite desarrollar habilidades y conseguir objetivos.

Por su parte, Calleja (2011) analiza el concepto de inmersión proponiendo un modelo de participación del jugador más certero, menos vago y que refleje con más exactitud la relación y compromiso que existe entre el jugador y el juego. Su modelo consta de dos fases temporales. La primera, la micro, o la implicación del jugador en el mismo momento de interacción con el juego, y la segunda, la macro, o la participación

del jugador en espacios y tiempos por fuera de la relación directa con el juego, su implicación a largo plazo. Calleja pone en relación estas dos fases temporales, micro y macro, con seis dimensiones de la participación del jugador: (1) el control y el movimiento en el entorno del juego (participación cinestésica); (2) la exploración, la navegación y el aprendizaje del dominio espacial del juego (implicación espacial); (3) la interacción con otros agentes en el entorno del juego (participación comunitaria); (4) elementos de la historia que se han escrito en un juego, y los que surgen de la interacción de los jugadores con el juego (implicación narrativa); (5) las emociones generadas durante el juego (participación afectiva); y (6) la consecución de los objetivos y sus consecuencias en el juego (participación lúdica).

La combinación entre las fases temporales y la implicación en las seis dimensiones propuestas por Calleja determina el nivel de inmersión o, como propone el autor, “incorporación” del jugador. Con este modelo, Calleja apuesta por una aproximación al placer y la inmersión en el juego digital que tenga en consideración las características propias del medio videojuego.

Desde el punto de vista del *Flow*, de la motivación o del compromiso del jugador (del engagement), en *The dark side of game play* (Mortesen, et al. 2015) se investiga sobre los valores morales y éticos del jugador, sobre cómo el jugador asume y disfruta de roles o prácticas negativas o ilegales, lo que los autores definen como juego sucio o “dark play”: jugar como asesinos, como miembros de la mafia, participar en carreras ilegales, o encarnar héroes que sacrifican centenares de enemigos. Sin pretender dar una respuesta o explicación única al fenómeno del dark play, los editores del monográfico apuntan que el placer no únicamente depende del balance entre dificultades o retos que propone el juego y las competencias del jugador para superarlos. Según los autores de *Dark Play* (2015), en el placer del juego también está presente la negociación de los códigos morales y la producción de significado que le otorga el jugador. Esta obra define el dark play como transgresión, violencia y peligro como la domesticación del monstruo o una renegociación moral de actos de horror aparente en estrictos códigos de honor y caballería (Mortensen, 2015: 11).

### 3. Las comunidades de jugadores y los fans

La literatura que investiga las comunidades de jugadores y fans entiende, principalmente, que el juego digital es un medio que favorece la participación creativa (a través de las comunidades de videojuegos), la socialización (a través del estrechamiento de vínculos de jugadores con sus iguales), y que, al mismo tiempo, genera redes de intercambio.

El investigador Frans Mäyra (2009) plantea un interesante punto de partida para un análisis de la experiencia de juego como un fenómeno complejo que ocurre en un contexto social. Lo interesante es que, a diferencia de enfoques basados en el análisis de la mecánica de juego, Mäyra afirma que la experiencia de juego está pre-definida, modificada y post-definida por las múltiples dimensiones que forman parte de las redes de significación que se establecen en torno tanto al hecho de jugar como de los juegos como producto.

En *Juegos multijugador: El poder de las redes en el entrenamiento* (Contreras, et al. 2014) se analiza la evolución de las comunidades virtuales para llegar a definir los actuales videojuegos multijugador como comunidades de aprendizaje. En el monográfico se hace a una tipología de comunidades que permiten estrechar vínculos sociales con sus iguales; y, al mismo tiempo, potencian la creación de redes de intercambio material (videojuegos, revistas, consolas) pero también de intercambio de conocimiento de pistas, trucos o contraseñas (Aranda & Sánchez, 2009; Wirman, 2009; Consalvo, 2007). Entender lo que significa jugar a videojuegos tiene que ver, evidentemente, con pensar en lo que ocurre en el momento de interacción hardware-software-jugador, pero también, y con mayor importancia si cabe, con todos los procesos relacionados con la discusión, la evaluación, la comparación, el intercambio, las relaciones sociales y la propia identidad de los jugadores o jugadoras (Mäyrä, 2009 y Jenkins, 1992 y 2006). La experiencia de juego es un fenómeno complejo que tiene lugar en un contexto sociocultural (Mäyrä, 2009; Frasca, 2001).

## 4. Metacultura: modificaciones, hacking, reglas y trampas

En *Understanding counterplay in video games* (Meades, 2015) se analizan los juegos multijugador desde la perspectiva del “contrajuego” o *counterplay*: el uso de trampas, *exploits*, modificaciones o sistemas de hacking. Para el autor, el significado de *counterplay* no se pueden definir únicamente como prácticas hostiles sino que se trata de un subproducto inevitable de la interacción de las audiencias/jugadores con los textos/juegos de la industria cultural.

El *counterplay*, desde este punto de vista, es una reacción a los intentos de contener, regular o explotar comercialmente el comportamiento del jugador mediante la construcción de límites en el juego. El *counterplay* no tiene que ver con comportamientos no éticos sino con la posibilidad de desafío y experimentación: se trata de prácticas de oposición de usuarios creativos.

Aranda, et al (2015) señalan que romper las reglas es algo que no paraliza el juego, sino que, por el contrario, puede añadir dimensiones de complejidad, emoción y placer. Tanto es así que la mayoría de los videojuegos actuales incorporan en su propio diseño elementos que permiten obtener ventajas, ya estén estos ocultos y disponibles para el jugador, o impliquen explorar determinadas ‘puertas traseras’ del sistema. Algunos de esos elementos son, por ejemplo, los Easter Eggs, o secretos en forma de imágenes, mensajes o espacios escondidos que los jugadores han de descubrir. Estos elementos ponen en juego la idea de romper las reglas al ofrecer a los jugadores nuevas posibilidades: niveles escondidos, nuevos personajes, habilidades secretas. Otros son los cheat codes, códigos que, directamente, dan al jugador ventajas. Estos códigos se distribuyen a través de páginas web o revistas, y forman parte de la propia experiencia de juego. Su conocimiento y uso aumenta la competencia del jugador y le aporta prestigio entre su comunidad de jugadores o su grupo de amigos.

Otro caso interesante son las guías de juego, extensos documentos que contienen información muy completa sobre la mecánica de juego, los personajes, la historia, los mapas o los niveles y estructura. Estos productos ayudan al jugador a seguir paso a paso indicaciones que le facilitan superar diferentes niveles, obtener información adicional o entender determinados aspectos de la trama. Lo más destacable es que

algunas de estas guías son productos oficiales, completamente validados por la compañía distribuidora o desarrolladora del juego, mientras que la mayoría son fruto de los propios jugadores, o, más bien, de una élite de jugadores. Son, por tanto, uno de los grandes exponentes de esa productividad aplicada de la que nos habla Wirman. Consalvo (2007) ha explicado con detalle el fenómeno de “las trampas” y por qué “pueden ser buenas”. Consalvo recoge el concepto de capital cultural acuñado por Bourdieu para llevarlo al terreno de los videojuegos. Así, los secretos, los trucos, las guías de juegos, los Easter Eggs o los códigos son parte importante de la experiencia de juego, forman parte de ese “capital de juego” (gaming capital) que define a los jugadores competentes.

Hanna Wirman (en Aranda y Sánchez-Navarro, 2009) expone que la autoridad del uso cultural del videojuego está compartida entre diseñadores y jugadores. En primer lugar, los juegos se juegan en lo que supone una actividad performativa, y eso los diferencia de otros medios basados en la recepción. El jugador coproduce el juego por el simple hecho de jugar, al actualizar un texto que, sin ser jugado, sería puramente potencial. Pero además, los videojuegos han demostrado ser un terreno especialmente fértil para la participación de los públicos de formas muy variadas. Wirman identifica estas manifestaciones diversas como: productividad configurativa (o cómo el hecho de configurar un juego de determinada manera implica una participación en el texto), productividad instrumental (o cómo los jugadores se expresan mientras producen elementos accesorios al juego, como guías) y productividad expresiva (o cómo los jugadores pueden utilizar elementos del juego para su propia expresión). A poco que se estudien estas formas de participación, se pone de manifiesto el enorme potencial de los videojuegos para la producción de placeres muy diversos.

## 5. Los efectos de los videojuegos

La literatura académica crítica con el corpus de los «game studies» se encuentra mayoritariamente en el ámbito de la psiquiatría o la psicología clínica, cuando estas disciplinas denuncian o alertan sobre los peligros asociados al consumo de videojuegos. Entre otros factores se alude a los trastornos psicológicos, adicciones o agresividad (Chappell et al., 2006; Etxeberria, 2011; Gentile & Gentile, 2008; Anderson, 2004; Burgess et al., 2011; Dickerman, Christensen & Kerl-Mcclain, 2008).

Tal y como constata Griffiths (2016: 82) existe cierta investigación que ha encontrado evidencias que relacionan el juego excesivo con consecuencias psicológicas o médicas tales como: sacrificar tiempo de trabajo, educación, aficiones, socialización, o sueño, aumento del estrés, una ausencia de relaciones en la vida real, menor bienestar psicosocial, o merma en las habilidades sociales, ataques epilépticos, alucinaciones auditivas, alucinaciones visuales, obesidad, dolor en la muñeca, dolor de cuello o dolor en el codo.

A pesar de estas investigaciones, tal y como afirma Coulon y Ferguson (2016: 70), no existe un consenso entre los investigadores. Bowman sostiene que la reciente investigación en juego digital está desafiando ciertos aspectos como el aislamiento o la falta de relaciones sociales: “in a survey of 7000 *EverQuest II* players, Williams, Yee and Caplan found players to have lower body mass index scores than the general population, and that a major motivator for their continued play was for social interaction... Kowert and



Oldmeadow suggests that not only are gamers social when playing, but that these social skills can be learned in-game and used out-of-game” (Bowman, 2016: 32).

Desde un punto de vista positivo, existe literatura científica que argumenta y describe cómo los individuos obtienen placer y diversión en su práctica habitual y como este placer y diversión son una herramienta fundamental de reproducción cultural (Sherry, 2004); cómo la participación creativa se promueve a través del acto de jugar a videojuegos y sus comunidades de fans (Wirman, 2009; Consalvo, 2007); cómo los jugadores se socializan y fortalecen sus lazos sociales ( Zagal, 2010; Taylor, 2006); o como los contenidos y habilidades curriculares y extracurriculares se desarrollan en la práctica el juego digital (Lacasa, 2011; Whitton, 2009, 2014).

Bushman et al. (2014), en un estudio reciente realizado a psicólogos, científicos presentes en los medios de comunicación, pediatras y familias afirma que existe un consenso entre el la relación causal de jugar a videojuegos y los efectos negativos Por el contrario, el estudio de Quandt et al. (2015) que tiene por objeto las opiniones de investigadores situados en la órbita de los game studies, considera que si existe un relativo consenso en los beneficios del juego digital pero que las posiciones en relación a los efectos negativos no revelan un consenso claro.

Esta polaridad no hace más que socavar la percepción social de la ciencia y constata, también, como los científicos sociales no son inmunes a las presiones sociales (pánico moral), aseguran Coulon y Ferguson (2016: 69).

---

## B. Los videojuegos como artefacto cultural

Los Game Studies nacen con la intención de analizar el videojuego en sí mismo, señalando sus hechos diferenciales y no buscando la justificación para convertirlo en objeto de estudio fuera de sí mismo. Pese a la necesaria interdisciplinariedad que requiere esta tarea, la identidad de este campo se ha construido sobre esa premisa, y a partir de ella se ha podido extender en otras direcciones. Aunque no es su único objetivo, todos los estudios pasan por una comprensión profunda del videojuego, de sus realidades y sus potencias. Por ello, los libros sobre el videojuego como artefacto cultural cuentan ya con una tradición suficiente, con trabajos como *Understanding Videogames*, de Egenfeldt-Nielsen, Heide Smith y Tosca, que después del periodo de trabajo de campo se ha publicado en su tercera edición.

Por ello, el análisis se ha ido especializando, matizando y ramificando. Las primeras exploraciones del medio, necesariamente amplias, como *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature* (Aarseth, 1997) o *Hamlet on the Holodeck* (Murray, 1997) han dejado paso a cuestiones más específicas. Encontramos frentes centrados en la retórica, como el trabajo de Ian Bogost en *How to do things with videogames* (2011) o *How to talk about videogames* (2015), o propuestas sobre el carácter artístico y las posibles vanguardias del medio, como *Avant-garde videogames: playing with technoculture* (Schrank, 2014) o *Critical Play: Radical Game Design* (Flanagan, 2009), éste último más centrado en la capacidad discursiva del medio, en la línea de, por ejemplo, la diseñadora y autora Anna Anthropy.

La importancia cultural del videojuego y su capacidad para crear significado y textos complejos se reivindica en obras divulgativas como *Extra Live: Why Video Games Matter* (Bissell, 2010) o *The Meaning of Video Games: Gaming and Textual Strategies* (2008), que remiten al trabajo de los citados Bogost o Anthropy. El estudio de los géneros, que bien podría encajar en estas lecturas formales, se encuentra todavía en un estadio temprano. Destacan las reflexiones sobre el terror, acaso el único género que ha conseguido definirse con claridad y llamar la atención de la academia, y en particular el trabajo de Perron, autor de, entre otros, *Horror Video Games: Essays on the Fusion of Fear and Play* (2009).

Las capacidades retóricas del videojuego (y el potencial expresivo que ofrecen al jugador) se comienzan a estudiar desde enfoques complejos y cuestiones relevantes como el amor, el sexo, el control o la ética. Así, destacan publicaciones como *Beyond choices: The design of ethical gameplay* (Sicart, 2013), *Game Love Essays on Play and Affection* (Enevolt y Stewart, 2015), *Rated M for mature: Sex and sexuality in video games* (Wysocki y Lauteria, 2015) o *Ctrl-alt-play: Essays on control in video gaming* (Wysocki, 2013).

Dos aproximaciones recientes al videojuego como espacio virtual merecen ser destacadas: la primera, *Gameworld Interfaces* (Jørgensen, 2013), supone un análisis formal que busca los fundamentos de usabilidad e interfaz en los entornos de ficción que exploramos, mientras que la segunda, *Videojuegos y mundos de ficción: de Super Mario a Portal* (Planells, 2015), ofrece un acercamiento a la cuestión desde la filosofía y, en particular, desde la teoría de los mundos posibles. Ambas demuestran que los entornos virtuales pueden ser estudiados con profundidad desde frentes muy diferentes, y que todavía queda mucho por decir de nuestra relación con los mundos virtuales; una relación que con toda seguridad se complicará aún más con la expansión de la realidad virtual. (En un punto medio entre ambas obras se encuentra el muy destacable modelo teórico propuesto por Calleja en *In-Game: From Immersion to Incorporation*, 2011).

También se han hecho aproximaciones a la industria con una perspectiva más académica, como *The Video Game Business* (Nichols, 2014), editado por el BFI, *Gaming in the New Market Environment* (Virén, 2008) o *Brands and Gaming: The Computer Gaming Phenomenon and its Impact on Brands and Businesses* (Nichols et al, 2006). Estos libros, además de analizar el mercado con una mirada más o menos crítica, tienen en cuenta la realidad propia de esta ya establecida industria cultural. La literatura existente, sin embargo, adolece todavía de una lectura profunda o de una distancia y debate suficientes, como sí existe en el cine o en la televisión.

Un problema similar afrontan los libros de historia del medio, todavía demasiado centrados en la industria y la tecnología. La historia del videojuego, tradicionalmente fragmentada por “generaciones” de procesadores (8bits, 16bits, etc), comienza a reescribirse según otros criterios, como usos, tendencias, autores e incluso relación con el público. En este sentido, es interesante destacar la conceptualización que Jesper Juul ha hecho del giro que suponen la llegada de Wii, 3DS y el iPhone en *A Casual Revolution: Reinventing Video Games and Their Players* (2010), un libro a medio camino entre el retrato histórico, el análisis de diseño y el estudio del jugador. En nuestro país, se ha editado recientemente la exhaustiva recopilación *Génesis: Guía esencial de los videojuegos españoles de ocho bits* (Fernández y Relinque, 2015), que, pese a seguir enmarcada en la distinción por generaciones y mercados, supone un esfuerzo notable por detectar tendencias y firmas, más teniendo en cuenta que se trata de un libro divulgativo y no académico.

El campo de los Game Studies cuenta ya con introducciones como *An introduction to game studies: Games in culture* (Mayra, 2008), y con manuales metodológicos como *Game research methods: an overview* (Lankoski, Bjork, 2015). En nuestro país, la Editorial UOC ha lanzado un manual que pretende acercar la teoría no sólo a académicos sino también a jugadores y desarrolladores, *Game & Play: Diseño y análisis del juego, el jugador y el sistema lúdico* (Aranda, Gómez, Navarro, Planells, 2015).

---

## C. Videojuegos y aprendizaje

Durante la última década, frente a concepciones del videojuego centradas exclusivamente en su vertiente lúdica y/o en su valor como artefacto cultural, también se ha desarrollado una considerable y valiosa producción científica que aborda este objeto de estudio desde la perspectiva pedagógica. La literatura consagrada al videojuego como instrumento de aprendizaje se adentra en tres campos, a menudo complementarios, que nos permiten clasificar las monografías publicadas en el período 2006-2015 en tres grandes grupos: los juegos educativos, el aprendizaje que emerge de juegos no diseñados como herramienta formativa, y la especificidad de los entornos inmersivos y otros conceptos afines.

El primer grupo se centra en los juegos educativos, en los juegos diseñados para generar resultados de aprendizaje (base del *game-based learning*) y, por extensión, en todos los *serious games* de forma más genérica. Prensky (2007) puede ser considerado uno de los principales referentes del *game-based learning*. Partiendo de la premisa de que la enseñanza tradicional (la metodología de los "inmigrantes digitales") no resulta efectiva con los "nativos digitales", este autor no solo explica sino que actúa como un verdadero apóstol de la denominada *digital game-based learning revolution*, una revolución llamada a extenderse a todos los niveles: desde el preescolar hasta la universidad pasando por el ejército y el entorno empresarial.

Siguiendo la estela de Prensky, Miller (2008) se aproxima al mundo de los (video)juegos desde una perspectiva eminentemente educativa para explorar los problemas y las oportunidades que presentan como herramienta formativa, mientras que Baek (2010) se centra en los juegos educativos como instrumento de motivación. A su vez, Ferdig (2011) explora el fenómeno del *game-based learning* y otras modalidades de *serious games* para potenciar la comprensión profunda de su contribución al aprendizaje de las disciplinas más diversas: desde las ciencias sociales a la química pasando por ámbitos como el de los valores, la ética o la identidad.

Annetta (2008), por su parte, considera los *serious games* como la vía idónea para adquirir las competencias requeridas en el siglo XXI estimulando la imaginación, avivando la curiosidad y propiciando un espíritu crítico. Baek, Ko & Marsh (2014), por último, recopilan diversas aportaciones centradas en los *serious games* y, más concretamente, en su interacción con los *social media* en el contexto asiático.

El segundo grupo, centrado en el aprendizaje que emerge de juegos no diseñados como herramienta formativa, queda perfectamente ejemplarizado por Lacasa (2011). Esta investigadora focaliza su atención en el potencial educativo de los juegos comerciales, que en un contexto formativo se convierten en "máquinas de aprender" y laboratorios de experimentación social y emocional.

En esta misma línea, Gee & Hayes (2010) evidencian que los videojuegos no solo permiten adquirir ciertas competencias tecnológicas (que en sí mismas ya resultan esenciales en la alfabetización de los ciudadanos del siglo XXI) sino que también contribuyen a incrementar la inteligencia emocional y la inteligencia social. Para estos autores, la aportación de los videojuegos al aprendizaje no se limita al mero acto de jugar, sino que se extiende a la implicación de los jugadores (y, particularmente, de las jugadoras) en verdaderas comunidades de aprendizaje que funcionan colaborativamente. Gerber & Abrams (2014), a su vez, compilan diversas aportaciones orientadas también a sacar partido educativo de los videojuegos, particularmente en el terreno lingüístico.

Actuando como puente entre estos dos primeros grandes campos de investigación, recientemente han surgido autores como Whitton (2014), que aporta una visión panorámica sobre el binomio videojuegos-aprendizaje a partir de un enfoque multidisciplinar (diseño, neurociencia, pedagogía, psicología, informática...). Para Whitton, los videojuegos son a la vez entornos de aprendizaje activo, instrumentos de motivación, espacios de ocio y diversión, y tecnologías educativas. De forma parecida, las diversas aportaciones compiladas por Blumberg (2014) se desenvuelven igualmente entre ambos campos: el de la contribución de los videojuegos convencionales al entorno educativo y el de la contribución de la perspectiva pedagógica al diseño de videojuegos con finalidades educativas.

El tercer y último grupo sería el que se centra en la especificidad de los entornos inmersivos y de otros conceptos afines como los universos virtuales o la realidad aumentada. El liderazgo, las cuestiones de género, las habilidades sociales y la implicación son algunos de los aspectos abordados por D'Agustino (2013) en este contexto. Para Annetta, Folta & Klesath (2010), el futuro de la educación pasa por los entornos virtuales de aprendizaje 3D.

Y al margen de estos tres grandes campos temáticos, aún nos quedarían algunos trabajos singulares que escapan a esta clasificación. Sería el caso, por ejemplo, de Zagal (2010), que aborda el mundo de los videojuegos como objeto –más que como instrumento– de aprendizaje. Este autor enfatiza la contribución de los entornos virtuales de aprendizaje a la efectividad de la docencia sobre videojuegos puesto que permiten profundizar en la *ludoliteracy* de un alumnado integrado esencialmente por estudiantes que son a la vez *videogamers*.

---

# Grupos de investigación

El panorama de grupos de investigación es variado y poco concreto. Las iniciativas relacionadas con el estudio de los juegos digitales se agrupan en pocas áreas geográficas y se concretan en una producción irregular en enfoques y resultados. A continuación, exponemos las principales iniciativas detectadas en el ámbito español para seguir después con otras iniciativas destacables para los objetivos de nuestro estudio del ámbito internacional.

En España encontramos una producción concentrada en pocos lugares, entre los que destaca Andalucía. En Sevilla encontramos el Grupo de Investigación en Tecnología, Arte y Comunicación de la Universidad de Sevilla, que, bajo la coordinación de Fernando R. Contreras, estudia la cibercultura, el humanismo digital y la cultura popular contemporánea que se desarrolla en Internet y otros nuevos medios de comunicación. Su dedicación al juego digital es algo marginal, dado que lo estudian como uno más entre los nuevos medios que constituyen su objeto de análisis. Sus aportaciones esenciales se encuentran en la revista *Siranda. Revista de Estudios Culturales, Teoría de los Medios e Innovación Tecnológica*.

También afiliado a la Universidad de Sevilla está el Grupo de Investigación en Comunicación, Arte y Videojuegos, que trabaja, coordinado por Luis Navarrete Cardero, en diversas líneas —Teoría, Análisis y Crítica de Procesos Tecnológicos Interactivos; Historia, Estética y Teoría Cultural; Investigación, Diseño y Desarrollo de Software Interactivo y Multimedia; y Comunicación, Deporte y Videojuegos—. Desde 2013, el grupo impulsa la revista académica *LifePlay*.

Vinculado a la Universidad de Granada realiza su actividad el LIVE (Laboratorio de Investigación en Videojuegos y E-Learning), dentro del grupo de investigación GEDES (Grupo de Especificación, Desarrollo y Evolución de Software), que centra su labor investigadora en el estudio de los videojuegos y su labor educativa. El grupo, coordinado por Francisco L. Gutiérrez Vela, profesor en el Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos de la Universidad de Granada, cuenta con una notable producción en varias líneas de investigación: Análisis de la Jugabilidad —entendida como el conjunto de propiedades que describen la experiencia del jugador ante un sistema de juego determinado, cuyo principal objetivo es divertir y entretener “de forma satisfactoria y creíble” ya sea solo o en compañía—, el desarrollo de Videojuegos Educativos, el diseño de Videojuegos basados en Aprendizaje Colaborativo, y el diseño de videojuegos adaptados a personas con necesidades educativas especiales. En todas estas líneas, el grupo cuenta con un buen número de publicaciones y proyectos. El panorama de la investigación en Andalucía se completa con el Grupo de Investigación sobre Videojuegos de la Universidad de Málaga, responsables del informe *Videojuegos y educación*, editado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España en 2008.

También dedicado a la relación entre juego digital y educación, y fuera del ámbito andaluz, la Universidad de Alcalá cuenta con el Grupo de Investigación Imágenes, Palabras e Ideas (GIPI), coordinado por Pilar Lacasa, cuyo interés se centra en “cómo las personas, especialmente niños, niñas y jóvenes, adquieren nuevas formas de alfabetización, asociadas a múltiples formas de expresión y comunicación”, así como en los videojuegos comerciales considerados como instrumentos educativos.

La producción del grupo GIPI es amplia y variada, pero en el ámbito de nuestro interés destacaremos el proyecto Aprende y juega con EA, una iniciativa pionera de investigación cuyo resultado destacable es una web con recursos para que los videojuegos se conviertan en instrumentos de aprendizaje en la familia y en la escuela. A partir de la idea de que los juegos digitales pueden ser un punto de partida para la reflexión, lo mismo que los libros, los programas de televisión o las películas, la web ofrece el resultado de las experiencias coordinadas por Pilar Lacasa, desde la Universidad de Alcalá y la UNED y en colaboración con Electronic Arts.

Con un enfoque más amplio sin afiliación a ninguna universidad concreta —aunque con contactos con varias— se halla el grupo ARSGAMES, coordinado por la investigadora Eurídice Cabañes. ARSGAMES no es estrictamente un grupo de investigación, dado que está legalmente constituida como una Asociación Cultural —afincada en España con miembros son originarios de diversos países—, pero en algunas líneas de trabajo actúa como tal. Realizan investigación sobre la teoría de videojuegos y las relaciones entre el arte y los videojuegos, así como comisariado de exposiciones, organización de eventos y formación en Videojuegos. Editan la revista Bit y aparte.

En el contexto internacional no es factible analizar la producción en términos de grupos de investigación, dado que las iniciativas de los investigadores no suelen adoptar la forma de grupos, sino más bien de institutos u otro tipo de unidades albergadas en universidades o entidades privadas. Sin embargo, y sin ser grupos, se pueden destacar algunas iniciativas que funcionarían como tales, localizadas en los países nórdicos, Países Bajos, el Reino Unido y Estados Unidos.

El University of Tampere Game Research Lab —Laboratorio de Investigación de Juegos de la Universidad de Tampere (Finlandia)— es un centro interdisciplinar y de orientación humanística para la investigación de los medios digitales interactivos. Sus investigaciones se desarrollan en tres áreas principales: investigación básica de juegos y habilidad, concepto de desarrollo de nuevos productos y otras investigaciones en la aplicación de juegos (incluyendo la investigación de la experiencia del jugador). Coordinado por el investigador Frans Mäyrä, el laboratorio cuenta con una amplia experiencia en proyectos y publicaciones.

El Centro de Investigación en Videojuegos de la Universidad IT de Copenhague (Dinamarca) vincula la investigación en el ámbito de los videojuegos al terreno de la estética, el diseño, los espacios virtuales, los universos creados, las culturas del videojuego y los procesos de aprendizaje.

El estudio Zero-Game (situado en Gotland, Suecia) es un laboratorio de investigación avanzada en juegos cuyo principal objetivo es estudiar la experiencia del jugador, y su razón de ser la investigación acerca de la forma del juego para llegar a un público más amplio desde las opciones más originales. Prestan especial atención a la creatividad del videojuego aplicada a sus formas más poéticas y su potencialidad dramática.

Playresearch. Interactive Institute. Goteborg, Suecia. El proyecto de investigación RE:FORM! es una iniciativa del grupo de investigación denominado Playresearch, perteneciente al Instituto Interactivo. Dedicamos especial atención a los problemas que plantea la propia investigación de videojuegos, de modo que se puedan re-pensar los conceptos que estudian la influencia del diseño de las tecnologías de la Información en el día a día de las personas, sea cual sea su edad, pero focalizando el estudio en el área del diseño de videojuegos.

En el Centre for the study of Digital Game and Play, Utrecht University, Países Bajos, se estudian los juegos y su entorno cultural desde una perspectiva amplia, prestando especial atención a los procesos de transformación social y cultural asociados al juego, en especial en torno a lo que identifican como un proceso de "ludificación" de la cultura. En sus proyectos más recientes exploran cuestiones relacionadas la implicación en el juego o la relación entre mapas digitales y juego digital.

Waag Society, en Países Bajos, es un instituto de arte, ciencia y tecnología que explora el papel de las tecnologías emergentes en nuestra cultura, prestando especial atención a las potencialidades del arte en el diseño de aplicaciones y proyectos de investigación social. Aunque no se trata de un centro dedicado al estudio del juego digital, desarrollan una perspectiva de investigación que conecta directamente con la cultura lúdica y el uso de tecnologías del juego en diferentes contextos.

ESRC. Manchester, Reino Unido. Este grupo de trabajo ha elaborado un proyecto llamado Digiplay Initiative que surge del grupo de investigación perteneciente al Centro de Investigación en Innovación y Competición (CRIC) de la Universidad de Manchester y el Departamento de Psicología de la University of Central Lancashire (UCLAN) del Reino Unido.

Serious Games Research Group, Reino Unido. Este grupo de investigación tiene como objetivos la investigación orientada al desarrollo de tecnologías, paradigmas y metodologías en el marco de los serious-games. Entre sus proyectos más destacados están aquellos dedicados a estudiar el uso de juegos serios en educación.

Educational Arcade, Estados Unidos. Grupo asociado al MIT Game Lab, que se dedica a la investigación y formación docente y la innovación educativa basada en el uso del juego digital. Aunque no se identifican como un centro de investigación básica, desarrollan diferentes iniciativas y proyectos de formación a partir de procesos de investigación-acción. Algunas de sus publicaciones más recientes en el ámbito de la educación y videojuegos están disponibles en su web.

El Digital Game Research Center, Estados Unidos. Es un centro de investigación y desarrollo de la North Carolina State University. Reúne diferentes grupos y proyectos de investigación sobre juego digital. Trabaja desde una perspectiva transversal y explora, entre otros temas, el aprendizaje basado en el juego (game-based learning). Algunos de sus proyectos más destacados prestan especial atención al uso de juegos en la educación superior.

---

# Artículos indexados

Este apartado se elabora a partir de las publicaciones científicas que se encuentran indexadas en la base de datos Scopus. Concretamente se rastrean los contenidos publicados entre 2011 y 2015 en las revistas científicas englobadas en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades. En esta área se contabilizan más de 5.300 títulos que incluyen fuentes relacionadas con las artes y humanidades; la psicología; las *decision sciences*; las ciencias sociales; la economía, la econometría y las finanzas; negocio, gestión y contabilidad; y otras de carácter multidisciplinar. Ello configura una base lo suficientemente amplia y sólida a partir de la cual realizar el análisis.

Establecida la muestra de estudio, en una primera fase se practica un análisis hemerográfico consistente en la localización de los artículos. Para ello es necesario realizar búsquedas combinadas a partir de una selección de términos y aplicando los distintos operadores y recursos que permitan recuperar artículos en los que se empleen sustantivos relacionados con la familia del *video game* (*videogame*) y el *digital game*.

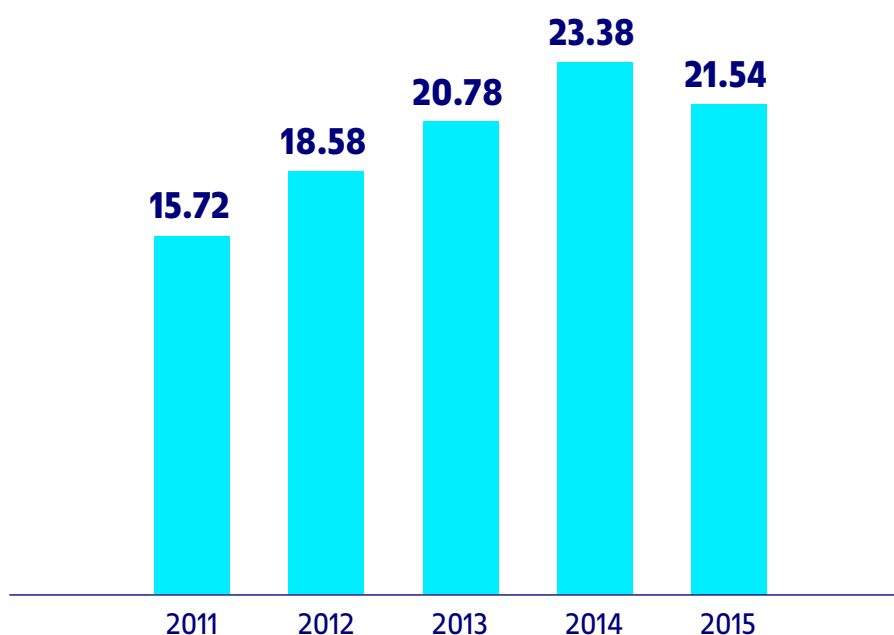
El rastreo de estos vocablos se realiza tanto en el título, el abstract y las keywords entre mayo y junio de 2016. Se ha optado por estos campos ya que en revistas especializadas la presencia del término videojuego puede no incluirse en el título ni entre las palabras clave ya que se sobreentiende por la propia especialización temática de la publicación. El abrir la búsqueda al abstract supone que se incluyan en la selección artículos no dedicados exclusivamente al videojuego pero que lo mencionen como parte o un elemento dentro del contexto de estudio y análisis que se plantea, reconociendo también con ello su importancia e impacto. De este modo, esta primera selección recopila artículos que abordan la temática del videojuego de forma primaria o secundaria y permiten realizar un estudio cuantitativo de la producción realizada en el periodo de cinco años marcado. Asimismo, además de los resultados globales, se realizan consultas segmentadas para poder analizar otros elementos sustantivos que permitan geolocalizar la producción y a los investigadores, detectar publicaciones más prolíferas en este ámbito y relacionarlo con su foco temático y estudiar así el seguimiento de tendencias en la investigación.

En el período analizado se contabilizan un total de 2233 artículos que abordan, de forma primaria o secundaria, el videojuego o juego digital. A lo largo de este periodo de observa un crecimiento continuado de las producción salvo en el último año que presenta un ligero descenso.



GRÁFICO 1:

**Producción de artículos que abordan en videojuego o juego digital en revistas catalogadas el área Ciencias Sociales en Scopus (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de consultas realizadas en Scopus

Estos artículos aparecen publicados en centenares de revistas científicas, si bien sólo 28 de ellas concentran el 25,86% de la producción total del periodo. Este porcentaje asciende al 44,13% si se contabilizan las revistas que han publicado cinco o más artículos relacionados con el videojuego en el período analizado (tabla 1).

TABLA 1:

**Distribución de las principales revistas en términos de producción de artículos vinculados con el videojuego**

Artículos	Número de revistas	Porcentaje de producción (T=2233)
Más de 100	1	5,69%
Entre 50 y 100	2	6,94%
Entre 10 y 49	25	13,23%
Entre 5 y 9	64	18,27%

Si se analiza el foco temático o ámbito de las revistas que han publicado 10 o más artículos en los que aparece el videojuego o juego digital en el titular, las palabras clave o el abstract, el resultado muestra una tendencia clara en la concentración de la producción relacionada con este producto cultural desde el enfoque de las ciencias sociales y humanidades.

Cuatro publicaciones se muestran claramente especializadas en la temática del juego (tabla1) si bien encontramos un abordaje diferencial que incluye la focalización en aspectos teóricos, culturales así como los juegos basados en el aprendizaje y los juegos aplicados al ámbito formativo, la educación y la investigación.

TABLA 2:  
**Producción de las revistas especializadas en el juego**

<b>Título</b>	<b>Porcentaje (T=2233)</b>	<b>Factor SJR 2015</b>
<i>Games &amp; Culture</i>	2,82%	0.530
<i>International Journal of Game Based Learning</i>	1,61%	0.163
<i>Games Studies</i>	1,16%	0.125
<i>Simulation and Gaming</i>	1,1%	0.675

Junto a estas revistas especializadas en el juego se encuentran otros títulos más amplios que dan cabida a artículos relacionados con el videojuego. Así, vinculada con el campo de la psicología, figura la revista que mayor número de artículos cosecha en esta recopilación. Se trata de la publicación *Computers in Human Behaviour* que supera el centenar de trabajos publicados en este periodo (5,69%). Junto a esta revista, con este mismo ámbito de la psicología aparecen *Cyberpsychology Behaviour and Social Networking* (4,12%); *Frontiers in Psychology* (1,25%), *Acta Psychologica* (0,58%) y *Personality and Individual Differences* (0,45%). Entre ellas es singular que la propia revista *Cyberpsychology Behaviour and Social Networking* al describir las líneas de investigación incluye el ámbito “Computer games and gaming”.

Relacionadas con la neurociencia y el campo de la percepción y la atención aparecen *Frontiers in Human Neuroscience* (con publicaciones registradas en la base de datos de Scopus desde 2012 representa el 0,72% de la producción total); *Attention Perception and Psychophysics* (catalogada entre 2011 y 2014 suma un 0,54%); *Perceptual and Motor skills* (0,45%). La revista *Research in Developmental Disabilities*, si bien presenta un enfoque interdisciplinar, se centra en la comprensión y mediación ante las consecuencias generadas por discapacidades del desarrollo y presenta el 0,49% de los artículos localizados relacionados de forma primaria o secundaria con el videojuego.

Enfocadas claramente hacia el ámbito de la educación, también cabe mencionar la posición destacada en esta selección de revistas que ocupan *Computers and Education* (1,93%); *Educational Technology and Society* (que con artículos catalogados desde 2012 representa el 0,63% de la producción); *Journal of Educational Computing Research* (13) y *Cultural Studies of Science Education* (que, aunque sólo suma los artículos publicados en 2012, representa el 0,58% de la producción).

En el ámbito de los media y la comunicación destaca la presencia en este listado de *New Media and Society* (0,99%), que ocupa la novena posición en cuanto a producción vinculada al ámbito de los videojuegos; *Hermes France* (que suma un 0,54% solo con los artículos que publicó en 2001 y 2012); *Journal of Communication* (0,54%); y *Communication Research* (que, sólo con los artículos de 2012 y 2014 representa el 0,45%). En este mismo ámbito podemos incluir la revista *Convergence* que, pese a su carácter interdisciplinar, está claramente enfocada a los nuevos medios (0,45%) y *Journal of Visual Culture* (0,45% con sus artículos de 2011 y 2015), también muy vinculada a medios como la televisión o el cine además de con otras manifestaciones artísticas.

Situadas en la intersección entre la comunicación/media y la psicología se sitúan *Journal of Media Psychology* (que, con artículos catalogados hasta 2014, representa el 0,72% de la producción) y *Media Psychology* (0,58%).

Este listado se completa con tres revistas más: *Pediatrics* (0,58%) relacionada con temas de medicina y la salud en los niños; *Ethics and Information Technology* (0,49%) que desde un punto de vista filosófico se aproxima a las TICs, y *Teorija in Praksa* (solo con artículos indexados en 2014, 0,45%) que abarca el ámbito de las ciencias sociales de un modo amplio.

La geolocalización de los artículos permite observar los focos de mayor productividad de investigaciones y trabajos relacionados con el videojuego de forma primaria o principal y secundaria. Estados Unidos y Reino Unido son los que encabezan el listado tanto en términos absolutos como relativos. No obstante, las cifras naturales descienden entre 2014 y 2015 en el caso de EEUU y en el último año en el país europeo. En el resto de las posiciones, los nombres se alternan y presentan más variaciones si bien en todos ellos las cifras absolutas suponen un incremento de productividad cada año de los analizados. Los países que parecen rivalizar por estas posiciones son Alemania, Canadá y España mientras que otros como Taiwan, Francia y Países Bajos aparecen de forma puntual en este listado que recoge los países que lideran en términos de productividad.

Desde el punto de vista de la afiliación de los autores, el mayor número de aportaciones se encuentran localizadas en las universidades o centros de investigación que se muestran en la tabla 3. En ella se reflejan los centros de afiliación de autores que aparecen en 15 o más artículos en las revistas científicas analizadas.

TABLA 3:

**Principales centros de afiliación en términos de productividad en revistas de impacto relacionados con videojuegos en el periodo 2011-2015**

<b>Centro</b>	<b>País</b>	<b>Porcentaje de producción</b>
Michigan State University	EEUU	1,84%
Ohio State University	EEUU	1,57%
Nottingham Trent University	UK	1,3%
University of Illinois at Urbana-Champaign	EEUU	1,12%
Florida State University	EEUU	1,03%
Vrije Universiteit Amsterdam	Países Bajos	0,99%
Pennsylvania State University	EEUU	0,9%
Indiana University	EEUU	0,85%
University of Central Florida	EEUU	0,85%
Westfälische Wilhelms-Universität Münster	Alemania	0,81%
University of Innsbruck	Austria	0,81%
University of Texas at Austin	EEUU	0,81%
University of Wisconsin Madison	EEUU	0,81%
Iowa State University	EEUU	0,76%
Nanyang Technological University	Singapur	0,76%
Universiteit Gent	Bélgica	0,76%
University of Missouri-Columbia	EEUU	0,67%
Universidad Complutense de Madrid	España	0,67%

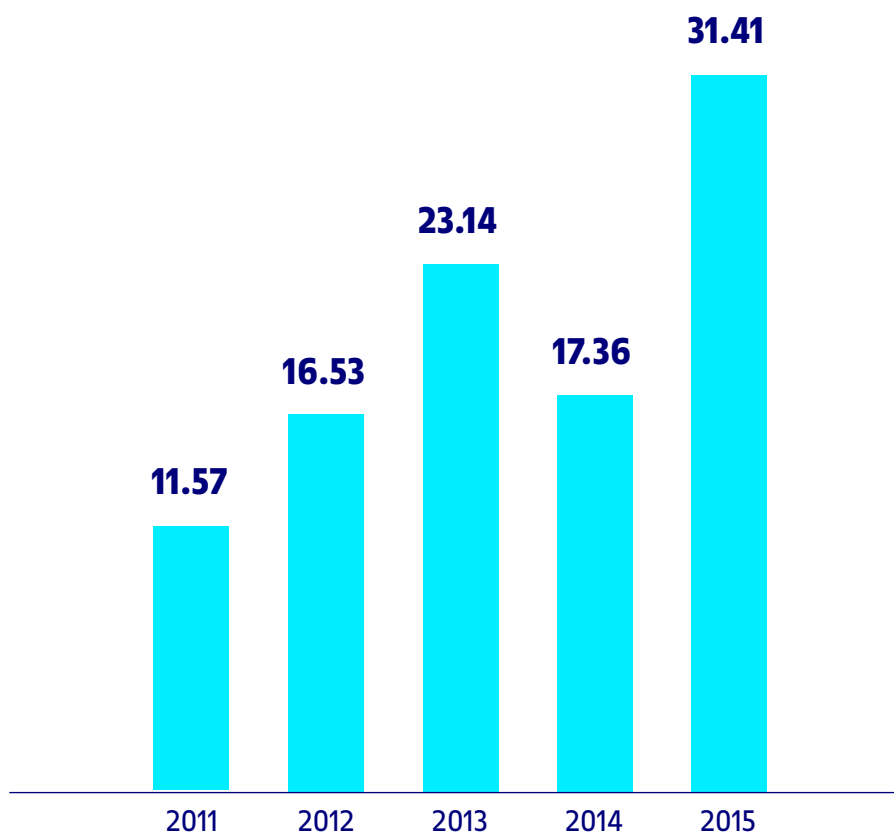
Un repaso a la producción realizada en España durante el periodo analizado permite observar que, tras la Universidad Complutense (que presenta el 12,4% de los 121 artículos que se contabilizan en este país), se sitúan, ocupando así las cinco primeras posiciones en términos de productividad en esta línea, la Universitat de Barcelona (8,26%); la Universitat Autònoma de Barcelona (7,44%); la Universitat Pompeu Fabra (6,61%) y la Universidad de Oviedo (6,61%). Esta última se presenta en 2015 también en la quinta posición

del *ranquin* mundial con un total de 6 artículos publicados ese año, algunos de ellos como coautores junto con otros investigadores, incluyendo a los de otros centros como la UNED, Unidades Tecnológicas de Santander (Colombia) o la University of Southern Denmark. Concretamente los seis artículos mencionados aparecieron publicados en: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (2); *Journal of Cultural Economics*; *Computer Standards and Interfaces*; y en dos revistas españolas, *Historia y Comunicación Social* y *Revista Complutense de Educación* (ambas de la Universidad Complutense de Madrid).

---

GRÁFICO 2:

**Producción en España de artículos que abordan el videojuego o juego digital en revistas catalogadas el área Ciencias Sociales en Scopus (%)**

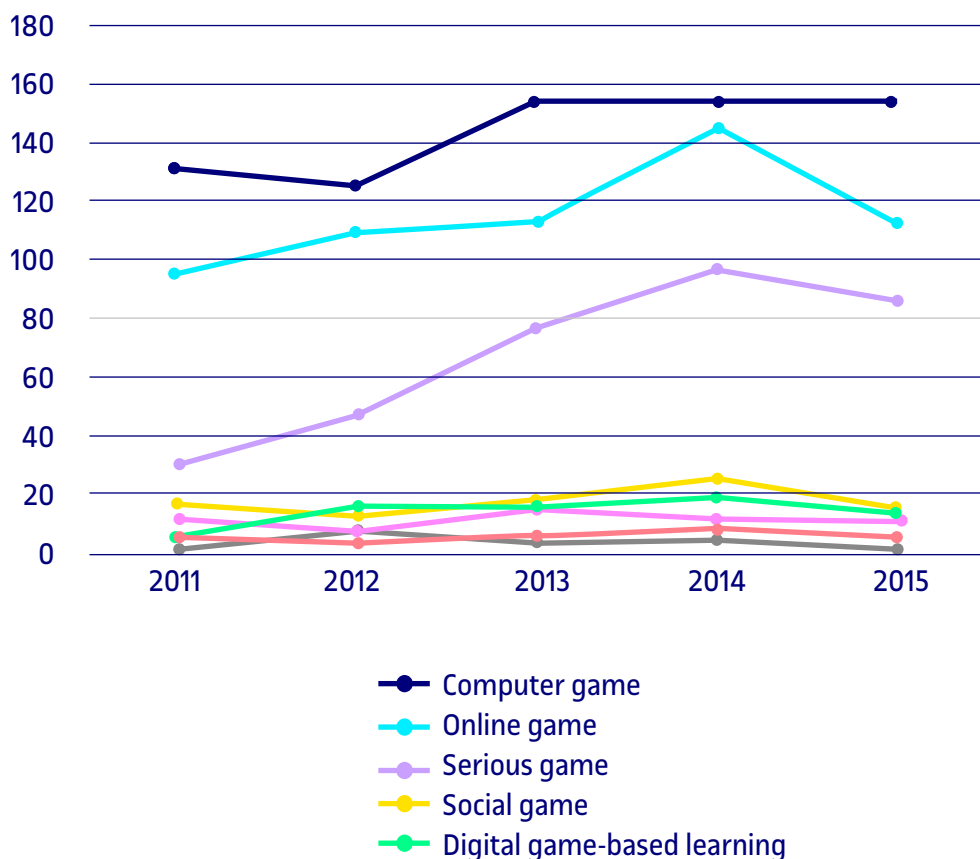


En términos comparativos, la producción en España de artículos publicados en revistas incorporadas en la base de Scopus en el área de ciencias sociales y humanidades y que se relacionan con el videojuego y el juego digital experimenta un crecimiento sostenido que solo se ve interrumpido por un ligero descenso registrado en 2014.

En cuanto a las publicaciones, esta producción se vuelve a encontrar concentrada en algunas de las revistas ya señaladas. Entre ellas figuran *Computers and Education* (4,96%); *Computers in Human Behaviour* (4,96%); o *Cyberpsychology Behaviour and Social Networking* (2,48%). Junto a estas también con un número igual o superior a los 3 artículos se encuentran títulos como la *Revista iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje* (2,48%) así como publicaciones españolas como *Anales de Psicología* (4,96%) *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (4,96%); *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* (3,31%); *Comunicar* (2,48%); *Historia y Comunicación Social* (2,48%); *Digital Education Review* (2,48%); *Psicothema* (2,48%).

La combinación de resultados de búsquedas segmentadas, a partir de otros términos y expresiones (así como de las de la familia léxica a partir de la combinación de morfemas) permite observar tendencias en la investigación según la modalidad de juego ante el cual nos encontremos. Así, tal y como se refleja en el gráfico 3, los textos vinculados con los denominados “computer games” o juegos de ordenador muestran un mayor protagonismo con una presencia sostenida en los últimos años. También son destacados los resultados registrados en relación a los juegos en línea o “online games” si bien la evolución muestra un descenso significativo entre 2014 y 2015. El incremento más significativo es el registrado por aquellos artículos que incorporan el “serious game” en su título, abstract o keywords. En este caso, aunque también se observa un descenso en la producción vinculada entre 2014 y 2015, se puede ver el incremento que ha experimentado en términos de interés académico.

GRÁFICO 3:  
Artículos en función del tipo de videojuego



Otras modalidades como el “social game”, el “digital game-based learning”, el “advergame”, el “casual game” o los conocidos como “e-sports” se sitúan en una franja muy diferenciada de las tres tipologías mencionadas anteriormente si bien se puede registrar su presencia en un número variable de artículos por año superando en cualquier caso la decena de artículos en el periodo analizado.

Otros tipos de juegos específicos, no incluidos en la gráfica como los “indie games”, “retrogame” o “fan-games”, tienen una representación residual con solo un artículo en alguno de los años del periodo analizado.

Otras expresiones más amplias, como “digital leisure” que incluiría cualquier vía de ocio digital en el que tendría cabida el uso de videojuegos, tienen escaso predicamento pues solo se han registrado 5 artículos que lo empleen en el título, abstract o palabras clave entre 2011 y 2015.

---

## Alfabetización y juego digital como objeto de estudio en artículos científicos

En este apartado el foco del estudio se fija de manera especial en aquello que denominamos ludoliteracy y en la vinculación del juego digital con las prácticas de educomunicación y alfabetización mediática entendiendo que el objetivo de esta, según la UNESCO (2008), es:

*“Aumentar el conocimiento de la multiplicidad de mensajes transmitidos por los medios de comunicación presentes en nuestra vida cotidiana. Se espere que ayude a los ciudadanos a reconocer cómo filtrar los medios de comunicación, sus percepciones y creencias las cuales configuran la cultura popular e influyen en las decisiones personales. Hoy la alfabetización mediática es de hecho uno de los requisitos previos esenciales para la ciudadana activa y plena”.*

En este caso el rastreo de los artículos parte de los mismos parámetros que se emplearon para la localización de artículos relacionados con el videojuego y el juego digital combinándolos, en las búsquedas, con términos tales como “literacy”, “media education”, “edukommunikation”, “edutainment”, “digital competence” (con sus derivadas léxicas). Cabe destacar que algunas de las combinaciones de términos seleccionados para la búsqueda de los artículos no ofrecieron resultados siendo la más productiva aquella en la que se introducían en los parámetros de búsqueda los términos relacionados con “video game” y “literacy”. Sólo un resultado se ha encontrado por el término “ludoliteracy”.

Tras una primera revisión de los resultados obtenidos se procede a la eliminación de las duplicidades quedando configurado el listado unificado por un total de 66 artículos. En este punto del estudio se realiza un análisis del contenido accediendo al registro completo de cada uno de los ítems obtenidos tras la búsqueda. Una primera fase del análisis permite diferenciar los textos que se centran en abordar el videojuego o en los que se el juego digital tiene un papel protagonista en la redacción de aquellos que tratan esta temática de manera superficial o secundaria. Asimismo, y aunque se filtró inicialmente a través de los parámetros de búsqueda, se revisa el listado para eliminar de los resultados registros que puedan corresponder a reseñas, editoriales, resúmenes de una publicación e ítems similares. En este caso se eliminan cuatro entradas que corresponden a un comentario a un artículo previo, un resumen/valoración de los contenidos de un número, la entrada de un libro periódico y una reseña. Precisamente la reseña corresponde con el único registro obtenido al buscar el término “ludoliteracy”. Se trata de Thomas, S. (2013). “Ludoliteracy: Defining understanding and supporting games education.” *Games Studies*, 13(1) en el que se comenta libro elaborado por Zagal en 2010 con ese mismo título y que se ha tratado previamente en este informe en la sección de Monografías.

El análisis del contenido del resto de registros permite advertir que 12 de ellos tratan del juego digital de modo superficial. Ejemplos de estos artículos son el texto de Aguadez-Gomez,I.; Tirado-Morueta, R.; Hernando-Gómez A. (2015). “Media competence in adult citizens in Andalusia, Spain”. *Information, Communication and Society*, 18(6), pp.659-679, donde el videojuego es mencionado como un componente más del actual ecosistema mediático pero sin dedicar atención específica y central a este. Otro ejemplo es el artículo de Hu, Y. (2015). “Health communication research in the digital age: A systematic review (2015) *Journal of Communication in Healthcare*, 8 (4), pp. 260-288. En él se analiza la atención que muestra la investigación en el uso de las TICs en el campo de la salud y menciona el menor interés que, entre otros, el videojuego despierta en este campo. En cuatro de los registros no se ha podido determinar la centralidad del videojuego en el artículo por no poder acceder al texto completo en el momento de hacer el análisis y no disponer de suficiente información en el abstract como para poder conocer si el juego digital tenía un papel protagonista en él.

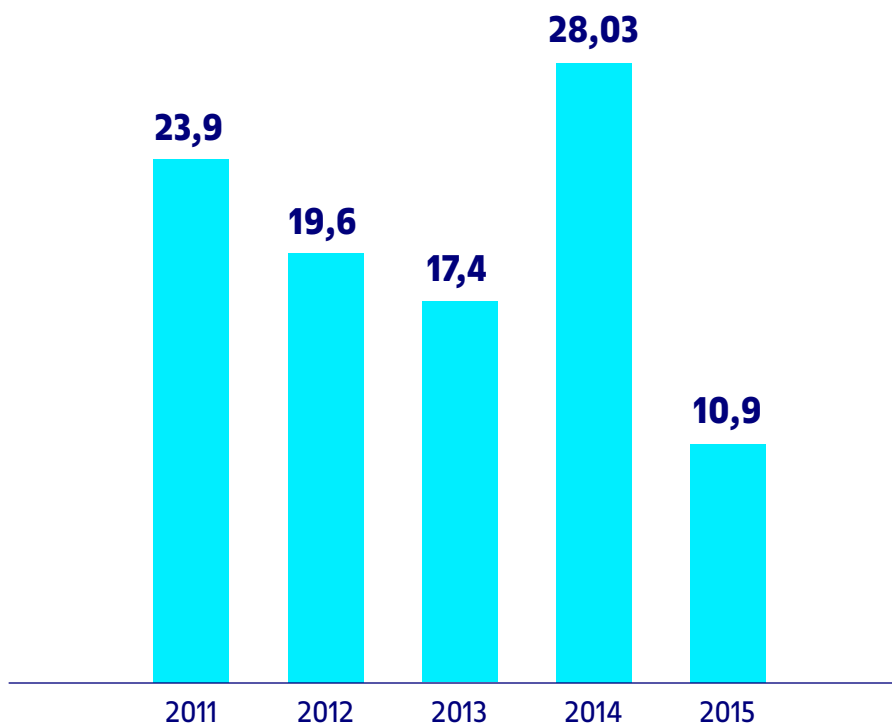
Un total de 46 de los registros obtenidos otorgan una especial atención al videojuego en sus líneas. Sobre estos últimos, en un nivel mayor de profundización, se extraen datos básicos de afiliación, publicación y ámbito pero también se practica una clasificación creada ad hoc que permite ahondar en el enfoque y aspectos específicos que abarcan.

Así, de estos 46 contenidos, la mayoría de ellos se publicaron en 2014 pero los resultados muestran una distribución desigual a lo largo del periodo analizado tal y como se muestra en el gráfico 4.



GRÁFICO 4:

**Distribución de la publicación de los artículos analizados (%)**



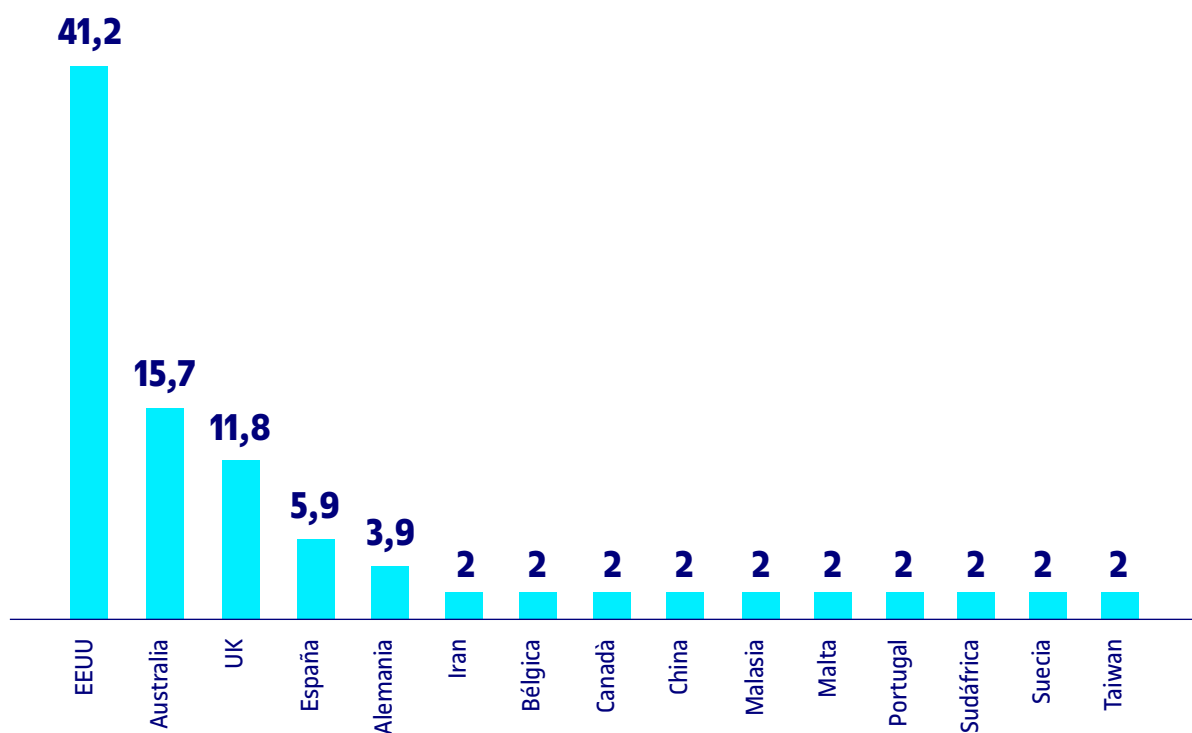
Fuente: Elaboración propia

Si atendemos a la afiliación de los autores, observamos que el mayor número de entidades encontradas corresponden a los EEUU, con un total de 21 centros diferentes. En segundo lugar encontramos a Australia con un total de 8 instituciones. En el tercer y cuarto puesto se encuentran el Reino Unido y España con 6 y 3 centros respectivamente. Cabe señalar que en alguno de los artículos analizados no se registraba la afiliación de alguno de los autores no pudiéndose determinar en cuatro ocasiones el centro o institución al que estaban vinculados.

Entre las entidades mencionadas se incluyen centros de investigación, universidades pero también bibliotecas. Los centros de afiliación españoles que se han podido encontrar citados en los artículos mencionados son la Universidad del País Vasco, la Universidad de Murcia y la Universidad de Castilla-La Mancha.

GRÁFICO 5:

**Distribución geográfica de las instituciones de afiliación de los autores (%)**



Fuente: Elaboración propia

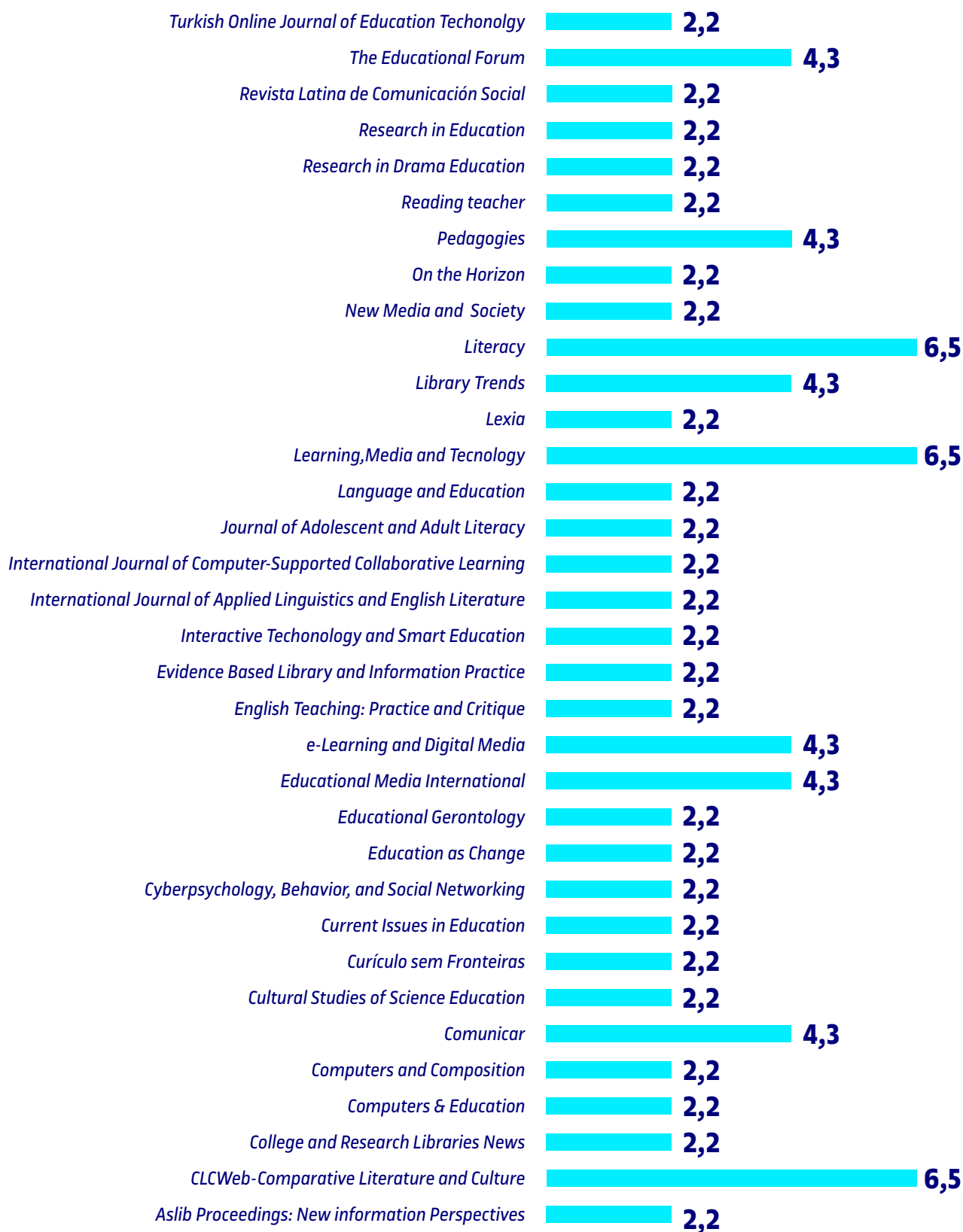
En cuanto a las publicaciones en las que aparecen los artículos analizados, suman un total de 34 revistas diferentes (ver gráfico 6). Tres de ellas son las que mayor número de artículos registran, 3 cada una: *Literacy*; *Learning, Media and Technology*; y *CLCWeb-Comparative Literature and Culture*.

Seis revistas presentan dos artículos de los analizados en esta parte del informe: *The Educational Forum*; *Pedagogies*; *Library Trends*; *e-Learning and Digital media*; *Educational Media International*; y *Comunicar*.

Por área temática, destaca la presencia de publicaciones relacionadas con el ámbito de la educación y el aprendizaje. Algunas de ellas son multidisciplinares en tanto que combinan el interés por la educación y otro ámbito temático mostrando una línea de mayor especificidad o especialización. Así se encuentran publicaciones que vinculan la educación con la tecnología o más específicamente con los medios y la comunicación como *Educational Media International*; *Learning, Media and Technology*; *e-Learning and Digital Media*; o *Comunicar*.

GRÁFICO 6:

**Distribución de artículos por publicación (%)**



En el ámbito de la comunicación también se encuentran publicaciones como *Revista Latina de Comunicación Social* y *New Media and Society*. Además, junto a las áreas mencionadas, se encuentran publicaciones relacionadas con la lingüística, la literatura y los estudios culturales y, con menor presencia, revistas vinculadas con la biblioteconomía y la información o la psicología. En estos campos encontramos, en el primer caso, a la conocida actualmente como *Aslib Journal of Information Management*; *College and Research Libraries News*; *Evidence Based Library and Information Practice*; y *Library Trends*. Relacionada con el ámbito de la psicología, la revista que figura en este listado es *Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking*.

Para clasificar los artículos en función del contenido, se crea una clasificación propia que distingue las siguientes categorías:

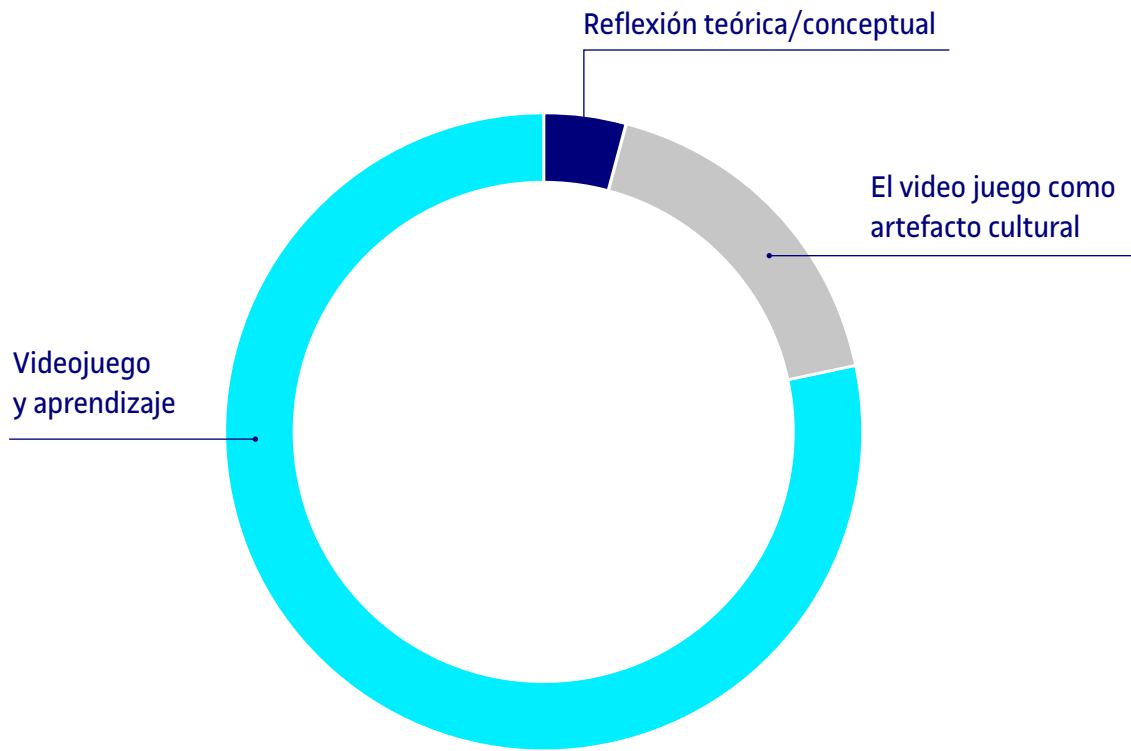
- 1. Reflexión teórica/conceptual sobre una alfabetización que incluya o se centre en los videojuegos** (también llamada ludoliteracy): estos artículos profundizan sobre las singularidades propias que caracterizan este modelo de alfabetización que, como se verá, algunos autores denominan o incluyen en la alfabetización digital o las nuevas formas de alfabetización.
- 2. El videojuego como artefacto cultural:** En este apartado entrarían aquellos artículos que tratan al videojuego como un producto cultural e incluso como parte del propio ecosistema mediático. Se incluyen aquí los trabajos que se preocupan por el propio contenido del videojuego hasta cuestiones vinculadas a los efectos y capacidad para la representación social, la transmisión de valores y la creación de significados. También se incorporan los trabajos que puedan hablar sobre la industria del videojuego así como sobre las pautas de consumo y empleo.
- 3. El videojuego y el aprendizaje desde una perspectiva práctica y/o aplicada:** se engloban aquí artículos en los que el videojuego se relaciona bien con realidades propias del sistema educativo reglado o aprendizaje formal pero también con realidades que comprenden un aprendizaje no formal o informal. Se incluirán tanto experimentos, experiencias o análisis de prácticas, el desarrollo de habilidades y/o competencias específicas pero también reflexiones sobre el planteamiento curricular o las percepciones de los agentes implicados.

La clasificación pretende distinguir el aspecto sobre el que se focalizan estos artículos. Dado que en todos ellos hay una amplia interconexión, el objetivo de esta clasificación no es ofrecer una división estricta de los artículos por contenido sino agruparlos y destacar aspectos diferenciales que se encuentran en la exposición o tratamiento de los artículos.

Partiendo de esta tipología se observa un mayor interés en estas publicaciones por abordar el último de los temas señalados, el que relaciona el videojuego con el aprendizaje con un enfoque práctico o aplicado. La reflexión académica o conceptual es la menos abordada, si bien en el conjunto de textos analizados pueden encontrarse marcos teóricos que introducen o resumen las posturas y posicionamientos sobre los que se basan o que cuestionan los autores para justificar el enfoque de su estudio y ponerlo en relación con el contexto específico.

---

**GRÁFICO 7:**  
**Distribución de artículos según el enfoque (%)**



Fuente: Elaboración propia

## 1. Reflexión teórica/conceptual sobre la alfabetización que incluye o se centra en los videojuegos

En esta tipología solamente se han podido registrar dos artículos, uno de 2012 y otro de 2014 publicados, respectivamente, en *Educational Forum* y en *CLCWeb-Comparative Literature and Culture*. La relación de los artículos registrados puede observarse en la tabla 4

---

TABLA 4:  
**Artículos clasificados en la categoría “Reflexión teórica/conceptual”**

---

<b>Año</b>	<b>Referencias</b>
<b>2014</b>	Bourgonjon, J. (2014). “The meaning and relevance of video game literacy”. <i>CLCWeb-Comparative Literature and Culture</i> , 16(5)
<b>2012</b>	Gee, J.P. (2012). “The old and the new digital literacies”. <i>Educational Forum</i> , 76(4), pp.418-420

---

Fuente: Elaboración propia

El artículo de Bourgonjon (2014) profundiza sobre la idea de cultura y el concepto de alfabetización y lo aborda desde una perspectiva más integradora que incorpore nuevas manifestaciones hasta señalar a los primeros investigadores que plantean la necesidad de prestar atención al videojuego desde esta perspectiva:

***“Their calls for video game literacy are grounded in the observation that video games are not traditional text forms, serve as important frames of reference for young people, and require informed decision-making in the context of culture, education, family, and policy” . (Bourgonjon, 2014)***

Según este autor los videojuegos poseen unas singularidades propias que los diferencian de otros medios. Entre ellas apunta el papel protagonista que ejerce el jugador pues permite hacer avanzar el juego y con sus acciones puede condicionar la evolución de la propia historia en él contenida. Según Bourgonjon (2014), es necesario tener en cuenta estas características a la hora de pensar en una alfabetización del videojuego y sugiere un modelo integrador que incluya diversas perspectivas, entre ellas, la operativa, crítica y cultural.

Por su parte Gee (2012) también enfatiza los rasgos diferenciales que caracterizan al videojuego. Aunque en su artículo realiza una comparativa entre la alfabetización tradicional y la denominada nueva alfabetización digital, destaca la especial atención que presta tanto a los libros como a los videojuegos, estos últimos como elemento propio de esa nueva alfabetización. Concretamente, señala algunos rasgos propios y diferenciales del videojuego encontrando en ellos elementos coincidentes a los que apuntaba Bourgonjon (2014). Así indica:

***“1. Games are based not on content, but on problems to solve. The content of a game (what it is “about”) exists to serve problem solving. (...)***

***2. Games can lead to more than thinking like a designer; they can lead to designing, since players can “mod” many games, i.e., use software that comes with the game to modify it or redesign it. (...)***

***3. Gamers co-author the games they play by the choices they make in the game about how to act and interact in the virtual world and by the choices they make about how to face challenges and solve problems in the game, since what they do can affect the course and sometimes the outcome of the game.***

***4. Games are most often played socially and involve collaboration and competition.”***  
***(Gee, 2012:420)***

## 2. El videojuego como artefacto cultural

Esta categoría engloba un total de ocho artículos, siendo la mayor parte de ellos publicados en 2014. En 2013 no se ha encontrado ningún registro que se pueda englobar en esta categoría.

Las revistas en las que aparecen publicados estos trabajos son de áreas diversas incluyendo desde la comunicación a la literatura, estudios culturales, la lingüística, la educación y la información y biblioteconomía. Destaca la presencia de CLCWeb-Comparative Literature and Culture que registra dos de los artículos relacionados con esta categoría.

TABLA 5:  
**Artículos clasificados en la categoría “Reflexión teórica/conceptual”**

Año	Referencias
2015	Sinde Martínez, J.; Medrano Samaniego, C.; Martínez de Moretin, J.I. (2015). “Transmission of values in adolescents: an analysis with video games”. <i>Revista Latina de Comunicación Social</i> , 70, pp.230-251
2014	Rowell, J.; Pedersen, I.; Trueman, D. (2014). “Playing as a mutant in a virtual world: understanding overlapping story worlds in popular cultura video games”. <i>Literacy</i> , 48 (1), pp.47-53
	Schneider, E.F. (2014). “A survey graphic novel collection and use in American public libraries”. <i>Evidence Based Library and Information Practice</i> , 9(3), pp. 68-79
	Cole, S.M. (2014). “Gender identity construction thorough talk about videogames”. <i>CLCWeb-Comparative Literature and Culture</i> , 16(5)
	Coppock, P.J. (2014). “Interactivity+playfulness. How to do things with images in ludic and social media”. <i>Lexia</i> , 17-18, pp.725-743
2012	Walton, M.; Pallitt, N. (2012). “Grand Theft South Africa’: Games. Literacy and inequality in consumer childhoods”. <i>Language and Education</i> , 26(4), pp.347-361
2011	López Valero, A.; Encabo Fernández, E.; Jerez Martínez, I.(2011). “Digital competence and literacy: Developing new narrative formats. The “Dragon Age: Origens” videogame”. <i>Comunicar</i> , 18(36), pp.165-171
	Soetaert, R.; Bourgonjon, J., Rutten, K. (2011). “Video game as equipment for living”. <i>CLCWeb-Comparative Literature and Culture</i> , 13(3)

Fuente: Elaboración propia



Entrando en detalle en el contenido de los artículos y conectando con algunas de las características generales que apuntaban ya los autores que reflexionan sobre la alfabetización en videojuegos, Rowsell, Pederesen y Trueman (2014) profundizan en concreto en un producto, el videojuego de X-Men Destiny. Teniendo en cuenta el rol que en el desarrollo y evolución de la historia ejerce el jugador (que se proyecta en este caso a través de un avatar), abordan la construcción del universo del juego. En este sentido, Los autores tratan el videojuego como ejemplo de expresión narrativa y de intertextualidad transmedia y, a través de la entrevista con el diseñador, prestan atención a la adaptación del mundo mítico, creado originariamente por medio del cómic, al videojuego y sus reglas. Todo ello abordado desde el interés en la alfabetización mediática contemporánea y sin perder de vista el impacto e implicaciones que todo ello tiene sobre esta.

El artículo de Coppock (2014) profundiza en las posibilidades de combinar diversión e interactividad. Así, tras repasar nociones tales como interactividad, convergencia mediática y culturas participativas, destaca la atención que dedica a entender y/o explicar el videojuego como instrumento retórico así como a la tendencia que considera al videojuego como nueva forma de medio artístico.

Entendido como artefacto cultural y simbólico, Soetaert, Bougonjon y Rutten (2011) proponen añadir la perspectiva retórica para aproximarse a la cultura del juego. Con este enfoque retórico y dramático, los autores analizan dos juegos, Civilization y Heavy Rain, a los que trasladan los cinco elementos básicos que postulara Kenneth Burke en su clásica obra La gramática de los motivos. Según estos autores el videojuego es una vía de construir mundos, significado y sentido de modo que, abordados como acción dramática o textos retóricos, apuntan cómo esto también impactará en la propia conceptualización de la alfabetización.

El artículo de Schneider (2014) ha sido incluido en esta clasificación por ofrecer una comparativa entre el uso de las colecciones de libros de cómic y novelas gráficas y las de videojuegos en las bibliotecas públicas de América. El interés del artículo desde la perspectiva que nos ocupa es abordar el papel del videojuego (junto a la novela gráfica) en las bibliotecas, su uso y catalogación/archivo así como recordar brevemente el propio debate que se generó en torno a la oportunidad, la adecuación y valor de incorporarlos a las colecciones contenidas en las bibliotecas. El estudio, que parte de las respuestas obtenidas en una encuesta realizada entre bibliotecarios de los centros anteriormente mencionados, muestra una menor presencia del videojuego en las colecciones de estos, lo que permite concluir al autor: “they are far from being fully embraced by libraries as a whole”.

Aunque en el texto de López Valero, Encabo Fernández y Jerez Martínez (2011) hay una importante presencia de la reflexión en torno a la alfabetización mediática y la competencia digital así como la posibilidad de aprender y desarrollar habilidades como lingüísticas y lectoras a través del juego digital, el artículo profundiza en las características de un juego de rol, Dragon Age: Orígenes, que es presentado como ficción interactiva y nuevo formato narrativo. Precisamente esta aportación es lo que lleva a incluir a este artículo en esta categoría ya que los autores ofrecen una descripción de la historia y sus personajes pero también plantean cuestiones relacionadas con la intertextualidad.

Frente a estos estudios, los restantes se centran más en abarcar la perspectiva del consumidor de juegos digitales. Así, el artículo de Sinde Martínez, Medrano Samaniego y Martínez de Moretin (2015) se basa en un estudio cuantitativo, correlacional, que parte de la recogida de las respuestas de más de un centenar de

adolescentes a un “cuestionario sobre hábitos de consumo de los videojuegos”. A través de este se recogen tendencias sobre comportamiento y uso del videojuego en este grupo de edad pero también poner énfasis en el rol del videojuego en la transmisión de valores. En este caso se obtienen resultados exploratorios al combinar la respuesta de los encuestados sobre sus juegos favoritos y un análisis de estos en función a la relación de valores de Schwartz (1992). Entre las conclusiones. Sinde Martínez, Medrano Samaniego y Martínez de Moretin (2015) subrayar la posibilidad de transmisión de valores “tanto individualistas como colectivistas” a través de los videojuegos.

Por su parte, Sara M.Cole (2014) presenta los resultados de un estudio basado en entrevistas en profundidad a individuos de entre 25 y 35 años que crecieron en la costa Este de Estados Unidos. En ellas conversan sobre juegos con los que jugaban en su infancia pero también en etapas posteriores de su vida. La autora realiza un análisis lingüístico centrado en la construcción de la identidad de género y explora las conexiones e influencia que el videojuego tiene en el propio desarrollo de la identidad. Cole (2014), afirma, a partir de su estudio:

***“Masculine discourses expressed through these interviews support traditional cultural values of masculinity in terms of domination, destruction, and strength, which were reproduced at least partially due to the influence of male childhood video game play activities”.***

El último de los artículos incluido en este bloque, el publicado por Walton y Pallitt (2012), se centra en la realidad que viven jóvenes adolescentes de Sudáfrica para destapar cómo cuestiones como el acceso, uso y consumo puede condicionar la propia conceptualización de alfabetización pero también qué entienden los usuarios por juego digital. En el artículo presentan resultados de dos estudios realizados en diferentes entornos de Ciudad del Cabo. Es sabido que para jugar a videojuegos se necesita disponer de determinados dispositivos y tecnologías. En este estudio se muestra cómo las desigualdades sociales y económicas pueden marcar el acceso e incluso influir en la identidad generando estigmas relacionados con sentimientos de vergüenza y negación. Así, en el artículo se apuntan cuestiones como equipos obsoletos o la falta misma de electricidad que condicionan la relación de los jóvenes con los juegos y que por tanto demandan una especial precaución a la hora de establecer una conexión inmediata de afinidad entre este grupo poblacional y el videojuego. Además, tal y como apuntan Walton y Pallit (2014) los jóvenes pueden usar otros servicios que ofrece la tecnología en sus actividades lúdicas, es decir, juegos no tan fuertemente mediatizados que los jóvenes reconocen pero que pueden no tener cabida en el concepto de alfabetización que actualmente se encuentra más extendido.

### 3.El videojuego y el aprendizaje

Los estudios vinculados a esta tipología son los que más interés han despertado atendiendo a la productividad de artículos registrada.

TABLA 7:

#### Relación de artículos que abordan el “videojuego en el sistema educativo”

Año	Referencias
2015	Altura, G.J.;Curwood, J.S. (2015). “Hitting restart: learning and gaming in an Australian classroom”. <i>Journal of Adolescent and Adult Literacy</i> , 59(1), pp.25-27
	Beavis, C.; Muspratt, S.; Thompson, R. (2015).“Computer games can get your brain working: student experience and perceptions of digital games in the classroom”. <i>Learning, Media and Technology</i> , 40(1), pp.21-42
	Frydenberg, M. (2015). “Achieving digital literacy through game development: an authentic learning experience”. <i>Interactive Technology and Smart Education</i> , 12 (4), pp.256-269
	Kozdras, D.; Joseph, C.; Schneider, J.J. (2015) “Reading games: close viewing and guided playing of multimedia texts”. <i>Reading teacher</i> , 69(3), p.331-338
2014	Beavis, C.; Rowan, L.; Dezuanni, M.; McGillivray, C., O’Mara, J. Prestidge, S.; Stieler-Hut, C.; Thompson, R.; Zagami, J. (2014). “Teachers’ beliefs about the possibilities and limitations of digital games in classrooms”. <i>E-learning and digital media</i> , 11(6), pp.569-581
	De Albuquerque, R.M. (2014). “Letramento eletrolúdico como conscientização: bases teóricas para educar o jogar”. <i>Currículo sem Fronteiras</i> , 14(2), pp. 57-74
	Gerber, H.R.; Abrams, S.S.; Onwuegbuzie, A.J., Benge, C.L. (2014). “From Mario to FIFA: What qualitative case study research suggests about games-based learning in a US classroom”. <i>Educational Media International</i> , 51(1), pp.16-34
	Homer, B.D.Homer, B.D.; Kinzer, C.K., Plass, J.L.; Letorneau, S.M.; Hoffman, D.; Bromley, M.; Hayward, E.O.; Turkay, S.; Kornak, Y. (2014). “Moved to learn: The effects of interactivity in a Kinect-based literacy game for begining readers”. <i>Computer and Education</i> , 74, pp.37-49
	Sabatino, L. (2014). “Improving writing literacies through digital gaming literacies: Facebook gaming in the composition classroom”. <i>Computer and Composition</i> , 32,pp.41-53

Año	Referencias
2014	Shokri, H.; Abdolmanafi-Rokni, S.J. (2014). "The effect of using educational computer games on recall and retention of spelling in Iranian EFL learners". <i>International Journal of Applied Linguistics and English Literature</i> , 3(6)
	Sullivan, d.; Critten, J. (2014). "Adventures in research: Creating a video game textbook for an information literacy course". <i>College and Research Libraries News</i> , 75(10), pp.570-573
	Wakter, B; Hanewinkel, R.; Morgenstern, M. (2014). "Effects of a brief school-based media literacy intervention on digital media use in adolescents: Cluster randomized controlled trial". <i>Cyberpsychology, Behaviour, and Social Networking</i> , 17(9), pp.616-623
2013	Apperley,T.; Beavis, C. (2013). "A model for critical games literacy". <i>E-learning and digital media</i> . 10(1)
	Berger, R.; McDougall,J. (2013). "Reading videogames as (authorless) literature". <i>Literacy</i> , 47 (3), pp.142-149
	Brown, R.T.; Kasper, T. (2013). "The fusion of literacy and games: A case study in assessing the goals of library video game program". <i>Library Trends</i> , 61(4), pp.755-778
	Gerber, H.R.; Price, D.P. (2013). "Fighting baddies and collecting bananas: Teachers' perceptions of game-based literacy learning". <i>Educational Media International</i> , 50(1), pp.51-62
	Lammers, J.C. (2013). "Fangirls as teachers: Examining pedagogic discourse in an online fan site". <i>Learning, Media and Technology</i> , 38(4), pp. 368-386
	Mifsud, C.L.; Vella, R.; Camilleri, L. (2013). "Attitudes towards and effects of use of video games in classroom learning with specific reference to literacy attainment". <i>Research in Education</i> , 90(1), pp.35-52
	Powel, A. (2013). "Get in the game: Encouraging play and game creation to develop new literacies in the library". <i>Library Trends</i> , 61(4), pp.836-848
Rosman, F.; Alias, N.; Siraj, S.; Kenayathullah, H.B.; Zakaria, A.R. Darusalam, G. (2013). "Potential of video games in learning Bahasa Melayu vocabulary among international university students in Malasya: A meta analysis of selected journals". <i>Turkish Online Journal of Educational Tehcnology</i> , 12 (4), pp.163-170	
2012	Apperley, T.; Walsh (2012). "What digital games and literacy have in common: a heuristic for understanding pupil's gaming literacy". <i>Literacy</i> , 46(3) pp. 115-122
	Bennerdet, U. Ivarsson, J.; Linderoth, J. (2012) "How gamers manage aggression: situation skills in collaborative games". <i>International Journal of Computers-Supported Collaborative Learning</i> , 7(1), pp. 43-61

Año	Referencias
2012	Gaydos, M.J.; Squire, K.D. (2012). "Role playing games for scientific citizenship". <i>Cultural Studies of Science Education</i> , 7(4), pp.821-844
	Kellinger, J.J. (2012). "The Flipside: concerns about the 'New Literacies' paths that educators might take". <i>Educational Forum</i> , 76(4)pp.524-536
	Lammers, J.C.; Curwood, J.S.; Magnifico, A.M. (2012). "Towards affinity space methodology: Considerations for literacy research". <i>English Teaching: Practice and Critique</i> , 11(2), pp.44-58
	O'Mara, J. (2012). "Process drama and digital games as text and action in virtual worlds: Developing new literacies in school". <i>Research in Drama Education</i> , 17(4), pp.517-534
	Pereira, S.; Pinto, M. Pereira, L. (2012). "Resources for media literacy: mediating the research on children and media". <i>Comunicar</i> , 20(39), pp.91-99
2011	Amory, A. (2011). "Pre-service teacher development: a model to develop critical media literacy through computer game-play". <i>Education as Change</i> , 15 (suppl.1), pp.S111—S122
	Apperley, T., Beavis, C. (2011). "Literacy into action: Digital game as action and text in the English and literacy classroom". <i>Pedagogies</i> , 6(2), pp.130-143
	Chik, A. (2011). "Digital gaming and social networking: English teachers' perceptions, attitudes and experiences". <i>Pedagogies</i> , 6(2), pp. 154-166
	Cunningham, C. (2011). "Girl game designers". <i>New media and society</i> , 13(8), pp. 1373-1388
	Gumulak, s.; Webber, S. (2011). "Playing video games: Learning and Information Literacy". <i>As-lib Proceedings: New Information Perspectives</i> , 63(2-3), pp. 241-255
	Holmes, W. (2011). "Using game-based learning to support struggling readers at home". <i>Learning, media and Technology</i> , 36(1), pp. 5-19
	Hwang, M-Y.; Hong, J-C.; Hao, Y-W.; Jong, J-T. (2011). "Elders' usability, dependability, and flow experiences on embodied interactive video games". <i>Educational Gerontology</i> , 37(8), pp. 715-731
	Toscano, A. (2011). "Enacting culture in gaming: A video gamer's literay experiences and practices". <i>Current Issues in Education</i> , 14 (1)
	Owens, T. (2011). "Social videogame creation: Lessons form RPG Maker". <i>On the Horizon</i> , 19(1), pp.52-61

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se ha señalado anteriormente, se incluyen realidades diversas dentro de este apartado que se ha denominado “videojuego y aprendizaje” pero siempre desde una perspectiva práctica y aplicada. En las siguientes páginas se presenta una relación resumida de los diferentes enfoques planteados.

Partiendo de la planificación curricular o la reflexión sobre el plan de estudios y la incorporación del videojuego en el programa o entorno docente, algunos autores han ofrecido desde indicaciones, modelos y plantillas. Así, Kozdras, Joseph y Schneider (2015) presentan en su artículo unas “guided ‘playing’ strategies”, es decir, una guía o pautas que faciliten a los maestros el proceso de incorporación del videojuego al aula y plantean cuestiones relacionadas con la propia elección, la justificación y la vinculación con el temario docente, etc.

De Albuquerque (2014) ve el entorno escolar como un facilitador de lo que denomina, como ya hicieran otros autores, “letramento eletrolúdico” o alfabetización electrolúdica. Los videojuegos requieren, según este autor, de una pedagogía especial y se apoya en la pedagogía crítica de Paul Freire (1970) para ver al estudiante como individuo autónomo con su propio universo y al profesor como mediador.

Kellinger (2012), situándonos en la corriente del New Literacies Studies, recuerda la necesidad de contemplar los aspectos sociales propios de la alfabetización y destaca que precisamente ese aspecto socio-cultural supone una diferenciación con respecto a las alfabetizaciones clásicas, lo que implica a su vez una transformación pedagógica. En este sentido en su artículo critica las prácticas que se limitan a incorporar herramientas pero sin una fundamentación o integración. Así, animando a una transformación real, en el apartado que dedica específicamente al videojuego, Kellinger (2012) recuerda: “too many descriptions of videogame use in the classroom divorce the learning from the game itself, instead of embedding the learning in the game”.

En los trabajos de Apperley y Beavis (2011 y 2013), ambos en el contexto de un proyecto de tres años que profundiza en la alfabetización en videojuegos en el contexto escolar y su incorporación en el plan de estudios en Australia, presentan un modelo que se basa en la interrelación de la comprensión del “juego como acción” y el “juego como texto”. Apperley junto a Wash (2012) presentan una heurística para la comprensión de la alfabetización del juego digital (HUG en su abreviatura en inglés) que pueda usarse de guía por parte de los docentes tanto para detectar los elementos del juego que pueden encajar en el plan de estudios, las tareas y las prácticas de evaluación. En este sentido también consideran que en el desarrollo del currículum también se puede incorporar el diseño de paratextos relacionados con el juego.

Entre los artículos registrados se encuentran también diferentes prácticas concretas. Algunas de estas experiencias están vinculadas al uso del videojuego en el aprendizaje de habilidades, contenidos o materias relacionadas con lengua (lectura, ortografía), literatura o el aprendizaje de un idioma extranjero. Entre ellos se puede citar el estudio de Shokri y Abdolmanafi-Rokni (2014) en el que realizan un experimento para el que cuentan con dos grupos de alumnos de entre 14 y 15 años (uno experimental y otro de control). En él miden la potencialidad del uso de los juegos de ordenador para el aprendizaje entre estudiantes iraníes que aprenden inglés como segundo idioma. Los autores concluyen que la herramienta resulta útil para el aprendizaje al registrar una respuesta positiva en términos de rendimiento.

En escuelas de secundaria de Malta también se pone en práctica un experimento que consiste en incorporar el uso del juego *The Cluefinders Reading Adventures: The Mystery of the Missing Amulet* en clases de inglés, tal y como explican en su artículo Mifsud, Vella y Camilleri (2013). Los resultados a los que llegan en esta práctica, que involucró la participación de diferentes aulas para formar grupos experimentales y de control, también apuntan, según los autores, a efectos significativos.

Basándose en la revisión de artículos, Rosman et al (2013) también se interesan por el potencial del videojuego en el aprendizaje de una lengua extranjera. En su caso se centran en el estudio de la lengua Malaya y recopilan la investigación publicada entre 2003-2011 en ocho revistas científicas. En total analizan quince artículos y concluyen: “Video games have potential as effective teaching aids capable of enhancing student motivation in language learning” (Rosman et al. 2013:168).

Gerber et al (2014), basándose en el construccionismo social y el aprendizaje conectado, y partiendo de la premisa de que el propio *game-based learning* es también un acto social, presentan un estudio de caso en el que incorporan en un instituto videojuegos en un aula de refuerzo de lectura a lo largo de un semestre. Durante esas semanas desarrollan talleres con el objetivo de ayudar a los estudiantes a entender, entre otros, diferentes modos de escritura y la composición multimedia. La experiencia incluyó diferentes posibilidades, como por ejemplo: “students’ self-selection of videogame titles and literature (both fiction and non-fiction), iterative learning through peer review and reflection, and the development of their literacies through the design of a hypothetical videogame environment, avatar, and rules” (Gerber et al, 2014).

Un experimento realizado en el contexto de prácticas de lectura es lo que presentan Homer et al (2014) en su artículo. El estudio, centrado en cuestiones como el interés, y la comprensión del vocabulario y la historia en la lectura de un cuento, compara los resultados de situaciones en la que es un adulto el que se encarga de relatar un libro a niños de entre 5 y 7 años frente a la lectura que realiza un personaje de un juego en Kinect de X-box (con actividades adicionales o no). Los resultados son prometedores en especial para el uso de esta tecnología también en espacios informales y especialmente se destacan las oportunidades que abre la inmersión en términos de interés y atención.

La propuesta de Sabatino (2014) dirigida a diferentes contextos escolares incorpora una reflexión sobre el uso de juegos casuales en materias de redacción o desarrollo de habilidades retóricas. En concreto cita *Mafia Wars*, juego que se encuentra en Facebook. La autora señala: “I explain how *Mafia Wars* functions as a vehicle to help students further develop their writing and how gameplay contributes to what our students learn in composition courses”. Así, en su estudio exploratorio apunta incluso dinámicas trasladables al aula marcadas por las intervenciones/conexiones breves pero asiduas que un juego como este anima a realizar así como otras habilidades relacionadas con la planificación, el uso de fuentes, etc.

Berger y McDougall (2013) presentan una práctica singular en la que introducen el estudio del videojuego *L.A.Noire* en centros de tres localizaciones distintas de Reino Unido en la que participan tanto estudiantes como maestros. Con este estudio se abre incluso la reformulación del marco docente relacionado con la literatura y en este sentido apunta: “Literary studies are generally concerned with ‘closed off’ or finished texts, and the perception that videogames are ‘unfinished’ was more of a problem for the teachers” (Berger y McDougall, 2013).

O'Mara (2012) en su artículo propone explorar las posibilidades que se abren en la intersección entre arte dramático, dramaturgia, y juegos. Anima a los profesores a desarrollar nuevas aproximaciones que puedan ampliar la noción de texto hacia otras formas más efímeras como las que plantean aquellos, es decir, el teatro (o drama) y el juego digital. O'Mara (2012) ilustra a través de dos estudios de caso (así como con un ejemplo que toma de las prácticas de sus propios hijos) un modelo para el uso educativo de videojuegos. Los casos que aborda forman parte de un proyecto de investigación desarrollado en Australia sobre aprendizaje desde juegos de ordenador. Estos presentan prácticas de alfabetización tanto en un aula en la que los estudiantes diseñan un juego a partir de Game Maker como en un taller de arte dramático donde el juego se trabaja como texto.

Objetivos dirigidos hacia la alfabetización digital y el desarrollo de nuevas competencias tecnológicas se encuentran también en esas prácticas que incorporan el videojuego en clases y cursos de formación reglada o no. Así Frydenberg (2015) presenta un proyecto, un curso de introducción tecnológica, que incorpora el uso de una herramienta de creación de juegos para ordenadores y/o móviles abriendo así la posibilidad de aproximarse a la programación. Sullivan y Critten (2014), por su parte, exponen en su artículo desarrollan un juego que emplearán en el aula como recurso para motivar a estudiantes de un curso sobre alfabetización informacional.

En el artículo de Wakter, Hanewinkel y Morgenstern (2014) se pueden ver los efectos que los autores exponen como resultado de desarrollar un programa de alfabetización mediática en la escuela. En concreto, en esta experiencia se emplea el programa Vernetzte [www.Welten](http://www.Welten) que contiene diferentes unidades, entre ellas dedicadas al uso de Internet y a los juegos de ordenador. Entre los resultados apuntan la posibilidad de que las pautas y comportamientos de uso cambien.

Altura y Curwood (2015) exponen una práctica desarrollada en un aula australiana donde se introduce una experiencia de game-based class a partir de tres proyectos propuestos por la profesora entre los que se encuentran una de revisión/análisis del juego. Los resultados apuntan, según estos autores, a un incremento de la motivación hacia el desarrollo de habilidades relacionadas con la alfabetización como la escritura creativa y la programación.

En el campo de la ciudadanía científica o el desarrollo del activismo cívico, el trabajo de Gaydos y Squier (2012) persigue estudiar cómo el juego Citizen Science puede ayudar a este propósito. Para ello presentan, entre otros, un estudio de caso en un aula de una escuela privada próxima a Madison. Los autores señalan que la experiencia mejora la comprensión si bien en su artículo subrayan que estas prácticas no deben ser contempladas de forma aislada sin tener en cuenta otras experiencias.

Entre los entornos de aprendizaje no formal en los que se plantea esta relación entre videojuego y aprendizaje, destaca la presencia de programas o clubes que se desarrollan desde las bibliotecas y que son objeto de estudio de algunos de los artículos. A partir de un estudio de caso, Brown y Kasper (2013) introducen una práctica desarrollada en dos bibliotecas de Carolina del Sur en 2010. El objetivo de su observación es determinar qué es lo que se aprende y cómo evaluar los programas que se llevan a cabo en ellas en relación con el videojuego. Brown y Kasper (2013) destacan, además de las actividades que mejoran habilidades, las posibilidades que abren estos programas a nuevas oportunidades de aprendizaje y descubrimiento profesional.



El artículo de Powell (2013) también se centra en programas desarrollados desde la biblioteca, en los que se combinan elementos de alfabetización con componentes del juego. Concretamente uno de estos los programas que aborda Powell (2013) consiste en llevar a la práctica real dos modelos de videojuegos populares (de defensa y de tipo puzle) reproduciendo sus principales características. Después de la experiencia los participantes compararon las impresiones del juego en la realidad con el videojuego lo que les permitió profundizar sobre las distintas implicaciones del desarrollo de la actividad en ambos entornos y abrir así nuevas vías para los diferentes tipos de alfabetización.

Otro ejemplo de aprendizaje en entornos no formales lo trae el trabajo de Cunningham (2011) al ofrecer los resultados de un estudio de caso sobre un workshop que se organiza en un centro de Girl Scouts de Texas. Como práctica de alfabetización tecnológica, el taller se dirige a niñas adolescentes (11-15 años) así como a los padres que se quieran sumar. El artículo sirve además para aproximar a las diferencias de género en relación a los videojuegos tanto en términos de experiencia como de representación.

Los entornos de aprendizaje informal también son objeto central de estudio en varios de los artículos analizados. Así, Lammers, Curwood y Magnifico (2012) ponen su atención en lo que se denominan espacios de afinidad, concretamente los relacionados con el juego The Sims y Neopets así como con la novela Los Juegos del Hambre. El objetivo es ver el impacto que participar en ellos puede tener sobre la propia alfabetización. Tal y como se desprende de su trabajo, en estos espacios se crea un diálogo crítico donde además se puede compartir contenidos y fomentar la creatividad a través de prácticas de alfabetización de carácter social. Otro artículo de Lammers (2013) también se focaliza en las comunidades de fans adolescentes como espacios de afinidad, en este caso en la llamada The Sims Writers Hangout. Considerado como espacio de aprendizaje y alfabetización, su interés se centra en el discurso pedagógico si bien, a través del estudio etnográfico virtual, se puede ver cómo en este sitio fan fiction se ofrecen recursos e indicaciones, entre otros, para desarrollar avatares que se podrán incorporar al videojuego y potenciar habilidades creativas y técnicas al promover concursos relacionados con ello.

Owens (2011) también se interesa por las comunidades de aprendizaje que se desarrollan en línea. En concreto analiza la comunidad de creación de juegos a través del programa RPG Maker en rpgmakervx.net. En ella, según sugiere el estudio, se facilita profundizar en la comprensión de la producción así como desarrollar otras habilidades relacionadas con la programación pero también con el análisis crítico, la escritura o incluso la gestión de proyectos.

La colaboración es un elemento fundamental para el aprendizaje en estos entornos de participación. Una colaboración que también se requiere en los juegos multijugador. Precisamente esta singularidad se refleja en el artículo de Bennerstedt, Ivarsson y Linderöth (2012) en el que presentan un estudio de etnometodología centrado en episodios conocidos como “boss encounters” en entornos de MMOG. En su estudio concluyen: “the analysis uncovers specialized forms of knowledge that are of a very technical nature” (Bennerstedt, Ivarsson y Linderöth, 2012). En este sentido los jugadores aprenden y cultivan habilidades a lo largo de su experiencia y de su participación en diferentes “boss encounters”.

El hogar, como ámbito de aprendizaje informal, y la introducción en él del videojuego también son objeto de interés de la investigación. En el artículo de Holmes (2011) se presenta un estudio en el que se incorpora *The catch up literacy games* con el objetivo de reforzar desde casa el aprendizaje de niños con problemas de lectura. Al margen de los resultados de aprendizaje vinculados con la ortografía, la comprensión o estrategias de lectura, se apunta la utilidad de la experiencia y la valoración de los padres que hablan positivamente de los beneficios de estos juegos.

Asimismo, atendiendo a la naturaleza de una realidad continua en la que se entremezclan experiencias diversas, se encuentran también otros estudios. En este caso, se puede citar el artículo de Toscano (2011) en el que presenta un estudio etnográfico centrado en prácticas de alfabetización de un joven jugador, en un entorno multimodal, en el que el individuo “acquires literacies as both a subject and agent immersed in culture”.

La interacción con el videojuego se produce en múltiples contextos y se hace evidente la multiplicidad de entornos de aprendizaje con los que se relaciona. Es por ello Pereira, Pinto y Pereira (2012) explica en su artículo un proyecto en el que se desarrollan recursos y material de apoyo para padres, docentes, mediadores socio-culturales,...con la finalidad de que ayuden en la guía y orientación a jóvenes en su relación con los medios. En este proyecto, desarrollado en Portugal, se crean diferentes guías, una de ellas focalizada en el videojuego, y se distribuyen al público general. Esta guía en concreto presenta tres partes: “Historia de los videojuegos y contribución al desarrollo tecnológico”, “Los videojuegos como elemento cultural: entre violencia y aprendizaje”, “Mediación: videojuegos en la escuela y en la familia”. Este último apartado señala desde estrategias en estos dos entornos hasta enfatizar el papel de la educación mediática.

Un enfoque interesante en este apartado que presenta el videojuego en prácticas y experiencias de aprendizaje es aquél que presta atención a la formación que reciben los formadores. En este sentido Armory (2011) en su artículo presenta precisamente dos estudios de caso en los que se introduce el videojuego en entornos de aprendizaje para futuros formadores o profesores en formación. De esta experiencia se desprende que el videojuego es “una herramienta que media en los resultados del aprendizaje” y un recurso útil, junto a otros medios, para desarrollar una alfabetización mediática.

Otro estudio que destaca por centrarse en un grupo poblacional singular es el desarrollado por Hwang et al (2011). En él estudian el aprendizaje y aproximación de las personas más mayores a las tecnologías. En su estudio emplean un videojuego basado en la interacción física de manera que no exija una habilidad motriz fina o precisa (como la que se requiere para emplear un teclado, mando o ratón) y poder así medir cómo aspectos como la “usabilidad” o la “confianza” son factores que impactan en esta relación y empleo de la tecnología por parte de públicos de mayor edad.

Otro enfoque importante en este apartado o categoría es el que se dedica a recoger las valoraciones de los agentes implicados en estas prácticas en las que se relaciona videojuego y aprendizaje. Gumulak y Webber (2011), interesados en analizar cómo los jóvenes perciben los videojuegos como facilitadores de aprendizaje y de alfabetización informacional, entrevistan a jugadores de entre 12 y 17 años del Norte de Inglaterra. Entre los resultados de este estudio conviene destacar que el 89% de estos jóvenes afirman haber aprendido algo de estos juegos e identifican habilidades y competencias que pueden aplicar o que conectan con el mundo exterior real.

Recoger la percepción de los estudiantes es también el objetivo del artículo de Beavis, Muspratt y Thompson (2015). En este caso realizan una encuesta a alumnos de escuelas de primaria y secundaria de Queensland (Australia) en un contexto en el que hay un interés previo en el uso de los videojuegos. La encuesta aborda experiencias fuera del aula pero también desarrolladas en un entorno reglado donde se focalizan tanto en su uso para el estudio de una materia, el análisis o la creación de videojuegos. La mayoría considera que los juegos pueden ser útiles para el aprendizaje en las aulas y pocos los consideran como no adecuados para el aprendizaje.

Centrado precisamente en recopilar la percepción de docentes sobre el uso de videojuegos y redes sociales en el aprendizaje del inglés se desarrolla el trabajo de Chik (2011). En el estudio participaron profesores de Hong Kong que imparten docencia en distintos niveles de formación hasta llegar a institutos de educación superior. En su mayoría tenían una limitada experiencia en juegos digitales y mostraban su resistencia moral condicionada, en parte, por las quejas expresadas por los padres. Asimismo se observa una clara predisposición a valorar más como recurso de aprendizaje los juegos educativos frente a los comerciales.

Junto a este estudio, Beavis *et al* (2014) también se interesan por las creencias de los profesores sobre las posibilidades del uso del juego digital en las aulas en este caso en el contexto australiano. Gerber y Price (2013), por su parte, a través de un estudio de caso de un curso experimental, también se focalizan en la percepción de los profesores sobre las prácticas de game-based learning. Entre los resultados apuntan la preocupación de los participantes en relación al uso del videojuego en el aula tanto en términos de falta de acceso y de apoyo administrativo así como la existencia de presupuestos limitados y la visión, por parte de la comunidad, como práctica no válida pedagógicamente.

# 03

---

## Estudio Cuantitativo: Jóvenes Españoles y juego digital

Daniel Aranda

Jordi Sánchez-Navarro

Elisenda Estanyol

Mireia Montaña

Julio Meneses

---

---

# Introducción: presentación, objetivos y metodología

El objetivo principal del presente capítulo es conocer los hábitos y las habilidades que tienen los jóvenes españoles en cuanto al juego digital, así como sus opiniones en relación al tratamiento que realizan los medios de comunicación de los videojuegos y a las percepciones sociales del juego.

Para la obtención de información, se ha diseñado un cuestionario estructurado y programado para su aplicación en sistema CATI (encuestas telefónicas asistidas por ordenador).

El universo del presente estudio lo componen los jóvenes de entre 16 y 35 años residentes en España.

La muestra realizada es de 1.000 entrevistas proporcionales, segmentadas por sexo, edad, comunidad autónoma y tamaño de municipio. El margen de error es del +3,10 para el total de la muestra para P=Q=50% y bajo el supuesto de máxima indeterminación.

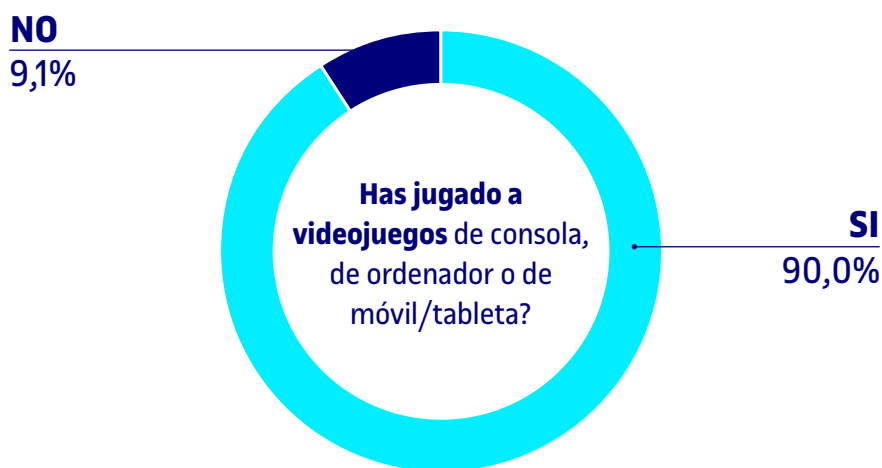
---

## Principales datos obtenidos

- El 91% de la población española entre 16 y 35 años ha jugado a videojuegos
- Las mujeres han jugado en primer lugar al Candy Crush (29%) seguido de los Sims (8%) y de la saga Mario Bros (5%). Los hombres juegan en primer lugar al Fifa 17 (21%) seguido de la saga Call of Duty (13%) y GTA V (8%).
- El dispositivo más utilizado para jugar es el teléfono o la tablet seguido de la consola y finalmente el ordenador.
- Las mujeres han gastado una media de 48€ mientras que entre los hombres, aumenta hasta los 65€.
- “Los videojuegos provocan adicción”, es la afirmación con la que más de acuerdo están los encuestados. En segundo lugar encontramos “los videojuegos provocan aislamiento en los jugadores”. Contrariamente, con la que menos de acuerdo se muestran es con que “son una pérdida de tiempo” y “son violentos”.
- Los videojuegos estimulan la memoria y la atención”, es la afirmación con la que más de acuerdo están los encuestados seguido de “los videojuegos ayudan a desarrollar una buena resolución de problemas y habilidades de pensamiento estratégico”. La afirmación con la que menos de acuerdo se muestran es con que “las cosas que se aprenden se pueden aplicar a la vida cotidiana o profesional”.

- Las mujeres, también las jóvenes, siguen jugando menos y son más negativas en las opiniones sobre los riesgos asociados a videojuegos.
- El 51% de los consultados está de acuerdo con que los medios de comunicación destacan el riesgo de aislamiento social cuando hablan de videojuegos frente a un 30% que opina lo contrario.
- El 64% de los jóvenes afirma que los medios de comunicación destacan que los videojuegos provocan adicción frente a un 29,3% que opina lo contrario.
- El 62% perciben que los medios no destacan que los videojuegos ayudan a la socialización.

#### JUGADORES Y JUGADORAS DE 16 A 35 AÑOS (%)



	Sexo		Edad			Usa dispositivos	
	HOMBRE	MUJER	16-24	25-19	30-35	NO	SI
Contestan	513	499	368	253	391	231	781
SI	95,1	86,6	93,2	90,9	88,7	68,4	97,6
NO	4,9	13,4	6,8	9,1	11,3	31,6	2,4

---

## JUEGOS MÁS JUGADOS

	<b>Total</b>	<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>
<b>CALL OF DUTY</b>	9,1	13,5+	2,5-
<b>CANDY CRUSH</b>	16,1	7,5 -	28,6+
<b>CLASH ROYALE</b>	5,4	6,5	3,7
<b>CLASH OF CLANS</b>	6,0	7,0	4,4
<b>FIFA 17</b>	12,6	20,6+	1,1-
<b>GTA V</b>	5,7	8,5+	1,5-

Las mujeres han jugado en primer lugar al Candy Crush (29%) seguido de los Sims (8%) y de la saga Mario Bros (5%). Los hombres juegan en primer lugar al Fifa 17 (21%) seguido de la saga Call of Duty (13%) y GTA V (8%).

## DISPOSITIVO DE JUEGO

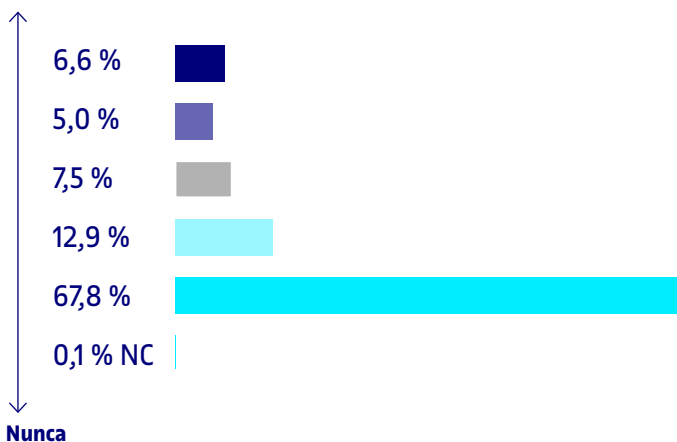
### Ordenador

VALORACIÓN MEDIA 1,70

El 12% de los consultados juega de forma regular a videojuegos con su ordenador por un 81% que nunca o casi nunca lo hace.

La media resultante es de 1,70 sobre 4 y un saldo negativo de -69 puntos

Habitualmente



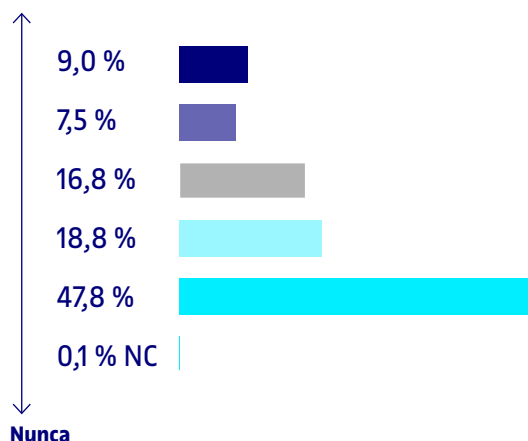
### Consola

VALORACIÓN MEDIA 2,11

El 16% de los consultados juega de forma habitual a videojuegos con su consola, mientras que el 67% casi nunca o nunca lo hace.

La media resultante es de 2,11 sobre 4 y un saldo negativo de -50 puntos

Habitualmente



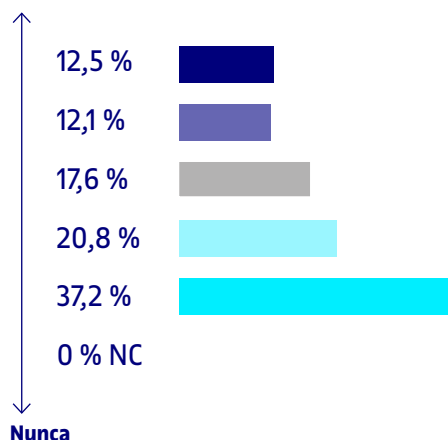
### Móvil / Tablet

VALORACIÓN MEDIA 2,42

Uno de cada cuatro consultados juega de forma regular a videojuegos con su móvil o tableta por un 58 % que lo no hace nunca o casi nunca.

La media resultante es de 2,42 sobre 4, siendo la más alta entre los 3 dispositivos sondeados. El saldo registrado a pesar de ser negativo (-7 puntos) es el mejor de los 3 dispositivos analizados.

Habitualmente





## MEDIA DE GASTO

**64,54 €**

Media de dinero gastado en videojuegos\*



**65 €**

hombres



**48 €**

mujeres

\* Cuando más joven es el encuestado, más dinero manifiesta haber gastado.

## PERCEPCIONES SOCIALES DEL JUEGO

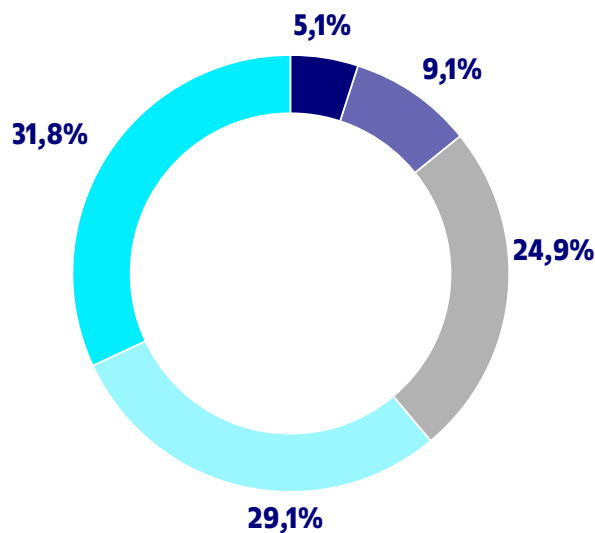
● Totalmente en desacuerdo ● En desacuerdo ● Ni de acuerdo ni en desacuerdo ● De acuerdo ● Totalmente de acuerdo

### ¿Los videojuegos provocan adicción?

VALORACIÓN MEDIA 3,73

El 61% de los encuestados está de acuerdo en que los videojuegos provocan adicción por un 14% que opina lo contrario.

La media resultante es de 3,73 sobre 4.



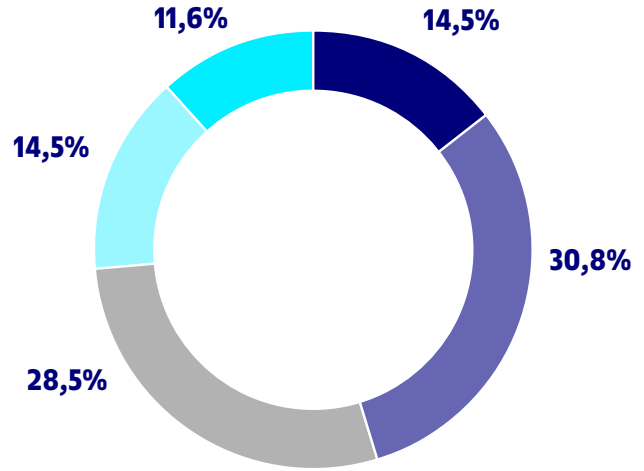
● Totalmente en desacuerdo ● En desacuerdo ● Ni de acuerdo ni en desacuerdo ● De acuerdo ● Totalmente de acuerdo

**¿Los videojuegos son una pérdida de tiempo?**

VALORACIÓN MEDIA 2,78

El 45% de los encuestados no está de acuerdo con que los videojuegos son una pérdida de tiempo por un 26% que opina lo contrario.

La media resultante es de 2,78 sobre 4.

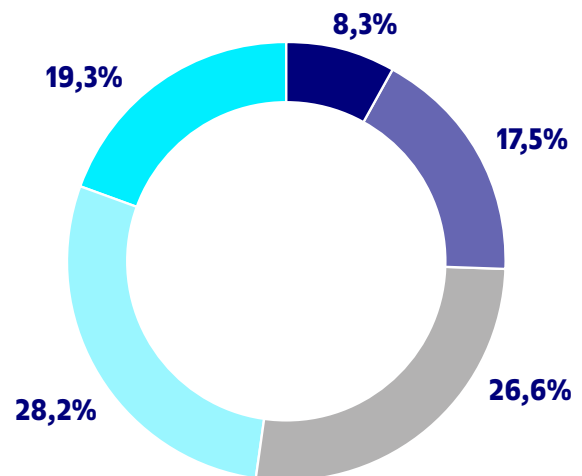


**¿Los videojuegos provocan aislamiento en los jugadores?**

VALORACIÓN MEDIA 2,33

El 47% de los consultados opina que los videojuegos provocan aislamiento en los jugadores por un 26% que opina lo contrario.

La media resultante es de 3,3 sobre 4.



● Totalmente en desacuerdo ● En desacuerdo ● Ni de acuerdo ni en desacuerdo ● De acuerdo ● Totalmente de acuerdo

---

### La mayoría de videojuegos son violentos

---

VALORACIÓN MEDIA 2,64

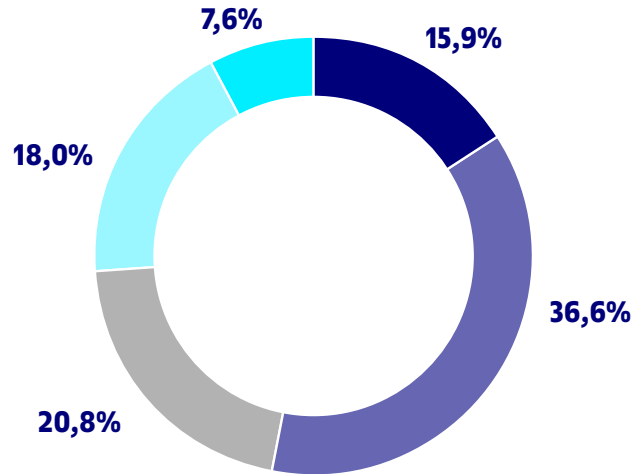
---

El 52% de los consultados no está de acuerdo en que la mayoría de videojuegos son violentos por un 26% que opina lo contrario.

---

La media resultante es de 2,64 sobre 4.

---



---

### Gracias a los videojuegos se estrechan amistades y se hacen amigos

---

VALORACIÓN MEDIA 3,48

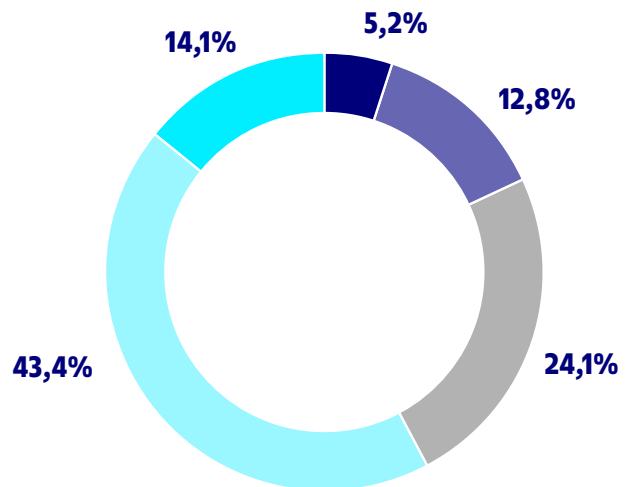
---

El 57% de los consultados está de acuerdo en que gracias a los videojuegos se estrechan amistades y se hacen nuevos amigos por un 18% que opina lo contrario.

---

La media resultante es de 3,48 sobre 4.

---



---

## LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN CUANDO HABLAN DE VIDEOJUEGOS DESTACAN:

---

● Totalmente en desacuerdo   ● En desacuerdo   ● Ni de acuerdo ni en desacuerdo   ● De acuerdo   ● Totalmente de acuerdo

---

### El riesgo de aislamiento social

---

VALORACIÓN MEDIA 3,26

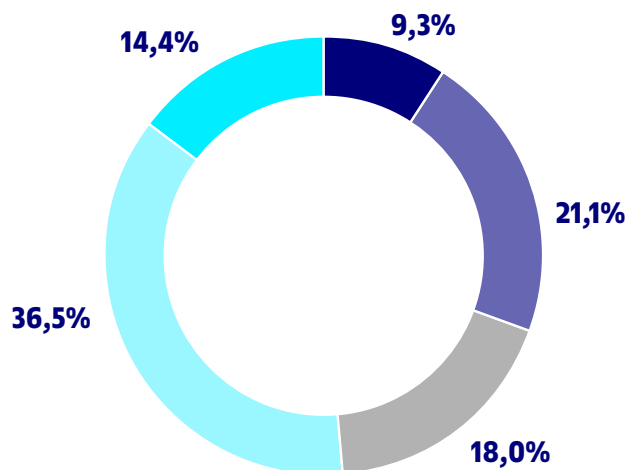
---

El 51% de los consultados está de acuerdo con que los medios de comunicación destacan el riesgo de aislamiento social cuando hablan de videojuegos, por un 30% que opina lo contrario.

---

La media resultante es de 3,26 sobre 4.

---



---

### Provocan adicción

---

VALORACIÓN MEDIA 3,53

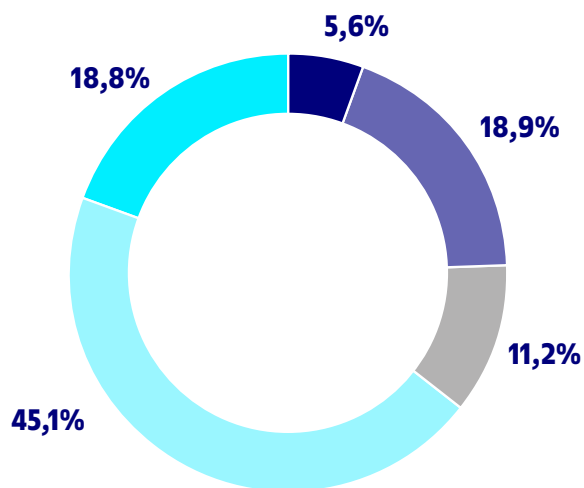
---

El 64% de los consultados está de acuerdo con que los medios de comunicación destacan que los videojuegos provocan adicción por un 29,3% que opina lo contrario.

---

La media resultante es de 3,53 sobre 4.

---



---

### Ayudan a la socialización

---

VALORACIÓN MEDIA 2,44

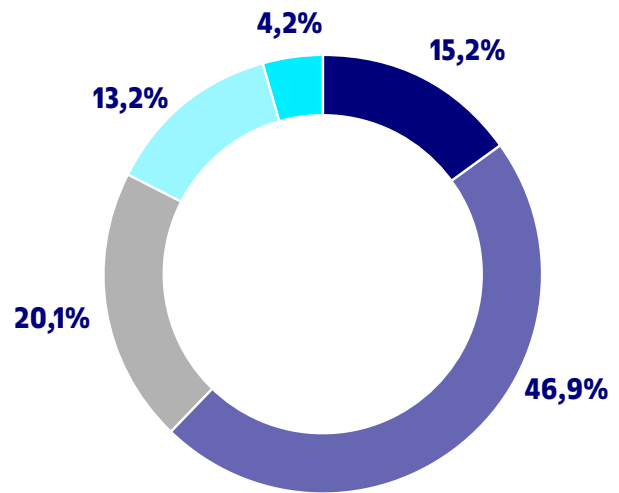
---

El 62% de los consultados no está de acuerdo con que los medios de comunicación cuando hablan de videojuegos destaquen que ayudan a la socialización por un 17% que opina lo contrario.

---

La media resultante es de 2,44 sobre 4.

---



# 04

---

## Jóvenes y juego digital. Hábitos de uso y percepciones de los jóvenes sobre la imagen de los videojuegos en los medios de comunicación

Elisenda Estanyol

Mireia Montaña

Antonio José Planells de la Maza

---

---

# Introducción

En los últimos años se observa una atención creciente por el estudio del videojuego y su uso por parte de los jóvenes desde diferentes disciplinas, desde la psicología y las ciencias de la educación, hasta la economía y la comunicación.

Los efectos derivados del uso de los videojuegos entre los jóvenes han generado controversia social, mediática y también entre la comunidad académica. Entre sus efectos negativos se han citado la violencia, el fomento del aislamiento social, la discriminación de la mujer y el riesgo de aislamiento.

La presente investigación tiene como objetivo descubrir la percepción que tienen los jóvenes españoles de entre 16 y 35 años sobre el tratamiento informativo que los medios de comunicación realizan sobre los videojuegos.

Este capítulo es una versión previa del artículo: Estanyol; E.; Montaña, M.; Planells, A.J. (2019) "Jóvenes y videojuegos. Percepciones sobre su tratamiento informativo en los medios de comunicación" *Estudios del Mensaje Periodístico*. 25(1), 129-145.

---

## Marco teórico

---

### Principales datos obtenidos

El juego digital se ha consolidado en nuestra sociedad, tanto como una potente industria y un sector económico creciente, como en su uso por parte de la población y su aplicación en distintos ámbitos.

Los videojuegos se han convertido en la primera opción de ocio audiovisual en España. La industria de los videojuegos está experimentando un importante crecimiento en los últimos años, un crecimiento muy superior al de otras formas de entretenimiento tradicionales como la música y el cine. Según la Asociación Española de Videojuegos (AEVI), durante el 2015 el mercado de los videojuegos en España se posicionó como la primera industria de ocio audiovisual e interactivo, alcanzando la cifra de 1.083 millones de euros, un 8,7% más que en el ejercicio anterior.

En referencia a los usuarios, ya hay 15 millones de usuarios de videojuegos, lo que representa un 42% del total de la población. Esta cifra posiciona al país entre las cuatro plazas europeas con mayor número de usuarios junto a Francia (62%), Alemania (52%) y Reino Unido (40%) (AEVI, 2015).

Según datos de la Asociación Española de Distribuidores de Software de Entretenimiento (ADESE, 2011), el volumen de penetración social del videojuego en España está en continuo crecimiento en todos los sectores poblacionales, y entre los adultos un 24% juegan de forma habitual. Otro estudio, en este caso promovido por la Federación Europea de Software Interactivo (ISFE), revela que los gamers españoles dedican de media 6,2 horas semanales a jugar con videojuegos (ver AEVI, 2015).

Los videojuegos se han expandido a todos los segmentos poblacionales y han dejado de ser una fórmula de entretenimiento individual, para convertirse en una opción de ocio en grupo. La conectividad entre usuarios a través del juego online y la tendencia a los juegos sociales han sido factores decisivos para el cambio, según se desprende del informe de ADESE (2011).

El porcentaje de mujeres videojugadoras crece continuamente. Hoy suponen el 40% sobre el total de videojugadores españoles mayores de 15 años. La edad media de los gamers mayores de 15 años es de 32. Los canales utilizados para entretenerse son en primer lugar la TV, seguido de las relaciones personales y las redes sociales. Y, comparado con el global de la población, muestran un mayor grado de entusiasmo en lo relativo a la tecnología, el cine, los viajes o Internet.

El 90% de los gamers españoles considera que la próxima década, jugar a videojuegos será una actividad habitual para todos los sectores poblacionales, y que la realidad virtual y la interactividad serán las claves del videojuego del futuro. Destaca también el dato que la mayor parte de los gamers espera que los videojuegos se hayan convertido en herramientas de apoyo y formación en áreas como la enseñanza o la medicina.

Los jóvenes son el grupo poblacional que más participa en el juego digital, siendo la edad comprendida entre los 7 y los 34 años donde existen una mayor penetración del videojuego (45,3%), seguida de la englobada entre los 35 y los 44 años (15,6%) (ADESE, 2011). Según Martínez Verdu (2007:258), “la sofisticación de los videojuegos está haciendo aumentar la edad de sus jugadores”.

Los resultados del estudio ‘Jóvenes y juego digital: Hábitos de uso y percepciones sobre la imagen de los videojuegos en los medios de comunicación’, en el que se enmarca esta investigación, ponen de relieve que el 91% de los jóvenes entre 16 y 35 años han jugado alguna vez a videojuegos. Entre los hombres y las mujeres, sin embargo, los gustos son diferentes: mientras que ellas juegan en primer lugar al Candy Crush (29%), seguido de los Sims (8%) y de la saga Mario Bros (5%), ellos se inclinan primero por el FIFA 17 (21%), seguido de la saga Call of Duty (13%) y Grand Theft Auto V (8%). El estudio también revela, sobre los usos de los videojuegos por parte de los jóvenes, que el dispositivo más utilizado para jugar es el teléfono o la tablet seguido de la consola y finalmente el ordenador.



---

# Jóvenes y videojuegos

La definición de juego y, por extensión, la de videojuego o juego digital ha sido tradicionalmente compleja de trazar. El primer acercamiento científico a la cuestión lo realizó el holandés Johan Huizinga en su célebre *Homo Ludens* (1938), un texto fundamental en el que se concibe ya el juego como un elemento fundamental de las distintas culturas humanas. Para Huizinga, “El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida, pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real” (Huizinga, 1972: 57-58). Esta idea esencialmente culturalista del juego como un espacio separado de los quehaceres diarios fue recogida por Roger Caillois quien, en su libro *Los Juegos y Los Hombres. La máscara y el vértigo* (1986), retomó la definición del juego para realizar una doble división atendiendo al modelo normativo de la experiencia lúdica. Así, un juego tipo ludus se correspondía con un marco normativo establecido previamente a su disfrute (como sucede, por ejemplo, con el fútbol o el ajedrez) mientras que los juegos paidia incidían en la generación de reglas y formas lúdicas a lo largo de la propia experiencia del juego (como sucede, en este caso, con los juegos de rol de mesa o los juegos infantiles basados en la imaginación) (Caillois, 1986: 41-42).

A partir de este marco básico del juego han sido varios los autores que han establecido una definición específica para la experiencia digital. Así, Levis (1997:27) define el videojuego como “un entorno informático que reproduce sobre una pantalla un juego cuyas reglas han sido previamente programadas”, mientras que Rodríguez (2002: 16) destaca que es “todo juego electrónico con objetivo esencialmente lúdico que, sirviéndose de la tecnología informática, se presenta en diversos soportes”. En el contexto académico internacional, Salen & Zimmerman (2004: 80) se alejaron de la perspectiva técnica para acercarse a la concepción formal del juego, definiéndolo pues como un “sistema en el que los jugadores se involucran en un conflicto artificial, definido por reglas, que conlleva un resultado cuantificable”.

Hoy en día existen multitud de videojuegos, por lo que son diversos los autores que han propuesto modelos para su clasificación. Desde la fundacional división de Caillois (1986: 43-64) entre juegos Agon (competición), Alea (azar), Mimicry (imitación) e Ilinx (vértigo) varios de ellos se han focalizado en distintos criterios como el soporte, el número de jugadores, o la temática de los videojuegos, entre otros. No obstante, el carácter interactivo del medio lúdico ha hecho que autores como Wolf (2001), Arsenault (2009) o Clearwater (2011) hayan reivindicado taxonomías que buscan hibridar la dimensión audiovisual y narrativa del medio con las mecánicas de juego y las principales estrategias disponibles para los jugadores. En esta línea, Apperley (2006:11-19) sintetizó los múltiples subgéneros existentes en cuatro grandes familias: juegos de simulación (gestión de ciudades, conducción de coches y similares), estrategia (creación y uso de ejércitos y técnicas militares), acción (juegos de combate en primera y en tercera persona) y rol (propuestas de asunción de personajes, por lo general en contextos fantástico-medievales).

Como puede apreciarse, tanto la definición del juego como sus posibles categorías no pueden encuadrarse en una única área de conocimiento. Por ello, y tal y como nos recuerdan Trenta y Pestano (2009:4) “hoy en día es posible hablar de una teoría del videojuego que cuenta con aportaciones procedentes de múltiples campos de estudio: psicología, narratología, estética, crítica del arte, semiótica, teoría del cine, teoría de los medios de comunicación, etc.” Así, los llamados Game Studies (los estudios teóricos surgidos en torno

al videojuego) han emergido con fuerza como el espacio multidisciplinar con investigaciones “centradas en desvelar las claves de este medio expresivo y sus diversas implicaciones culturales, ya sean de naturaleza social, educativa o industria” (Navarrete, Gómez y Rufí, 2014: 110).

Dentro del marco multidisciplinar cabe destacar la relevancia de los estudios focalizados en los efectos de los videojuegos en sus usuarios. Así, tal y como afirman Egenfeldt-Nielsen, Heide y Pajares (2016:275) en los últimos 35 años se han producido más de 200 estudios científicos cuyo principal objetivo ha sido analizar la relación entre videojuegos y riesgos. Del mismo modo, la importancia del estudio de los jóvenes y su relación con las tecnologías digitales ya ha sido apuntada por Taberner, Aranda y Sánchez-Navarro (2010:77), quienes consideran que “resulta esencial explorar las prácticas comunicativas y el consumo cultural de los y las adolescentes relacionados con el uso de las nuevas pantallas digitales”. Así mismo, como recuerdan Gómez y Navarro (2013: 33 y 34) los videojuegos recibieron un progresivo interés por parte de la comunidad académica pero “inicialmente solo se percibieron los efectos más negativos del medio. Esto es, su influencia en comportamientos agresivos, delictivos o de permisividad sexual”. López Redondo (2012:69) también recuerda en este sentido que según Estallo (1995:70), “el contenido violento, hostil o agresivo que se atribuye a la mayoría de videojuegos es uno de los aspectos que más investigaciones y estudios ha provocado, si bien matiza una falta de unanimidad al respecto”. De hecho, autores como Fernández (2004) y San Sebastián y San Sebastián (2004) recuerdan que las investigaciones sobre los efectos de los videojuegos muestran resultados a veces contradictorios. Así, apuntan que hay estudios que se han basado en atribuir efectos negativos a los videojuegos, como el restar tiempo a otras actividades (estudio, deporte, etc.), producir aislamiento social, incrementar la ansiedad, que son sexistas, que promueven la violencia y que pueden también ser causantes de tensiones musculares y obesidad.

Más recientemente, Mesa y Burgos (2012:1) recuerdan que multitud de estudios se han centrado en demostrar los posibles efectos negativos de los videojuegos “como es el caso de la presunta relación entre videojuegos violentos y conductas agresivas o su influencia en rendimientos escolares bajos”, pero que también ha habido estudio que han destacado sus efectos positivos, “principalmente su utilización como herramienta didáctica y como plataforma para las relaciones sociales.”

Así pues, como recoge Feliu (2006) existe una serie de consecuencias negativas atribuidas de forma hegemónica a los videojuegos básicamente en los estudios de los años ochenta y noventa, pero que todavía perviven hoy en día: aislamiento social, violencia, adicción, transmisión de valores sexistas, etc. Una mala fama que rodea a esta forma de entretenimiento y que sorprende, sobre todo si se compara como destacan Mesa y Burgos (2012: 5) con la imagen mucho más positiva “que suele tener el cine, la lectura o el teatro”. Además, las investigaciones más recientes vinculadas con este tipo de variables desmienten esta mala, como las realizadas por Krahe y Möller (2010) en relación a la no conexión entre violencia y juego o la existencia de un vínculo positivo entre juego online y relaciones sociales según el trabajo de Domahidi, Festl & Quandt (2014).

Centrándonos en la atribución de la violencia a los videojuegos, Mesa y Burgos (2012:6) recuerdan que en la década de los ochenta y noventa las investigaciones predominantes “fueron dirigidas bajo ópticas experimentales, como las de Anderson y Ford (1986), Cooper y Mackie (1986), Silvern y Williamson (1987),

Shutte, Malouff, Post-Gorden y Rodasta (1988), Fling, Smith, Rodríguez, Thornton, Atkins y Nixon (1992), Irwin (1992), Calvert y Tan (1994), Irwin y Gross (1995), Ballard y Wiest (1996), Wiegman y Sichie (1998), quienes aseveraban que la práctica de videojugar podría tener efectos negativos en relación con la violencia sobre los videojugadores. Sin embargo, al mismo tiempo, “otros estudios como los de Brusa (1987), Estalló (1994), Graybill, Kirsh y Esselman (1985), o Winkel, Novak y Hopson (1987) resaltaban la ausencia de resultados concluyentes sobre la posible influencia de los videojuegos violentos en la conducta agresiva de los jugadores” (Mesa y Burgos, 2012: 6).

Más recientemente, Jones (2008) concluye que no se ha demostrado que exista una relación entre el entretenimiento de contenido violento y la indiferencia frente a la violencia real. Como recuerda Yee (2014) en 2013 un grupo de 288 académicos en psicología, comunicación y media studies firmaron una carta donde afirmaban que la relación entre los videojuegos y la violencia no había podido ser demostrada.

A parte de centrarse en la posible relación entre los videojuegos y el comportamiento violento, la investigación psicosocial también se ha interesado por descubrir si el juego digital produce adicción. Como recuerda López Redondo (2012:67), “algunos de los primeros reproches dirigidos a los videojuegos fueron su carácter adictivo y el hecho de ser causantes directos de comportamientos asociales”. De hecho, el tiempo excesivo dedicado a los videojuegos ha generado críticas por robarlo a otras actividades consideradas más positivas para la salud, por ejemplo el estudio o la práctica de deporte. De nuevo, las conclusiones de estudios más recientes cuestionan el potencial adictivo del videojuego e incluso hay estudios que demuestran que los usuarios de videojuegos deportivos tienden a dedicar más horas al deporte real que otro grupo poblacional (recogido en Yee, 2014). Así, circunscriben a las circunstancias de cada individuo la influencia en su comportamiento social. De hecho, hay estudios que demuestran que los videojuegos son una oportunidad para las relaciones sociales (ver Mesa y Burgos, 2012: 10 y 12).

Hay que destacar que otras investigaciones se han entrado en profundizar en los aspectos positivos derivados del uso de los videojuegos. Estallo (1995), por ejemplo, enumera algunos de estos efectos positivos, como el ser una forma de aprendizaje y de entrenamiento para futuras actividades, el promover la coordinación óculo-manual, el enseñar habilidades específicas en visualización espacial y matemática, y el favorecer un aumento de la autoestima). La capacidad de superación y el trabajo en equipo, son competencias que también se han atribuido al juego digital. San Sebastián y San Sebastián (2004) también listan los efectos positivos asociados a los videojuegos, añadiendo el facilitar el aprendizaje de idiomas, el favorecer la capacidad de concentración, reflexión y el fomentar la lógica múltiple (no lineal). Otras investigaciones también sostienen que la práctica del videojuego entretiene, divierte, permite adquirir estrategias para aprender a aprender y “puede estimular la capacidad de concentración, comprensión, atención, memoria, abstracción, razonamiento estratégico, análisis y gestión de la información; y además, puede fomentar la creatividad, la imaginación y la autoestima (ver Mesa y Burgos, 2012, pág. 11). Desde esta perspectiva destaca el trabajo de revisión científica realizado por Granic, Lobel & Engels (2014) a partir del análisis de los cuatros grandes marcos de efectos positivos del juego: cognitivo, motivacional, emocional. El trabajo reconoce la existencia de múltiples estudios centrados en los efectos negativos del juego. Sin embargo, “se hace necesaria una perspectiva más balanceada, una que considere no solo los posibles efectos negativos sino también los beneficios de jugar a los juegos (...) un pequeño pero significativo corpus de investigación ha empezado a emerger, en especial en los últimos cinco años, documentando estos beneficios” (Granic, Lobel & Engels, 2014: 66).

---

# Tratamiento informativo de los videojuegos en los medios de comunicación

El estudio sobre el mensaje periodístico de los videojuegos, tanto como objeto lúdicos como su contexto y prácticas sociales, ha encontrado escaso reflejo en las investigaciones de ámbito internacional. La primera gran investigación en la materia la realizó Williams (2003) al analizar cómo una selección de medios norteamericanos (Time, Newsweek y el US World News & Report) cubrieron el fenómeno de los videojuegos en el periodo 1970-2000 del siglo pasado. Según Williams (2003: 543-545) los medios trabajan en un doble nivel utópico-distópico. En el primer caso, se ve el videojuego como un tiempo bien invertido y, según pasan los años, se los asocia con la cohesión familiar y la mejora de aptitudes cognitivas y psicológicas. En cambio, la lectura distópica (en especial a partir de 1981-1982 con la llegada de Reagan) concibe el videojuego como un elemento nocivo y que puede asociarse con los valores perdidos de la juventud, el consumo de drogas y la incompetencia de unos padres que hacen dejación de funciones en favor de una “niñera electrónica” (electronic babysitter).

No obstante, tuvieron que pasar casi diez años para encontrar otra investigación que, a partir de los resultados, de Williams, expandiera el marco temporal con nuevos resultados. Así, McKernan (2013: 309) focaliza su estudio en cómo el The New York Times trató los videojuegos en el periodo 1980-2009 y destaca, como interés de la investigación, la expansión social y económica del juego digital gracias al juego online, los móviles y la superación del perfil demográfico estrictamente masculino. El trabajo de McKernan (2013: 324-326) muestra cómo los videojuegos aparecieron a partir de la década de los años noventa como un objeto de riesgo que los padres debían controlar para pasar, ya en los años 2000, a ser un problema estrechamente asociado a la violencia y a la obesidad infantil. No obstante, la investigación también demuestra, en consonancia con Williams (2003), que existe un discurso beneficioso para el objeto lúdico. En este caso, las décadas de los 80 y 90 priman el juego como una experiencia que ayuda en la mejora educativa y en la formación en conocimientos sobre tecnología y nuevos medios. A partir de los años 2000 estos beneficios clásicos dan paso a la percepción del videojuego como arte, como piezas de notable valor estético dotadas de prestigio social.

En consonancia con la investigación internacional, el estudio sobre el tratamiento informativo de los videojuegos en los medios de comunicación españoles es escaso y existen en consecuencia pocas investigaciones empíricas que se hayan dedicado específicamente a esta cuestión.

Hasta la fecha no contamos con estudios que analicen la percepción sobre la información de videojuegos que transmiten los medios de comunicación aunque sí se encuentran sobre otros ámbitos como la medicina (Echegaray, Peñafiel y Aiestaran, 2014).

Hasta la fecha no se han encontrado estudios previos en España que analicen la percepción sobre la información de videojuegos que transmiten los medios de comunicación. Sí existen estudios sobre las percep-

ciones del tratamiento informativo centrados en otros ámbitos, como por ejemplo el estudio en el que Echegaray, Peñafiel y Aiestaran (2014) analizaron la percepción de los profesionales de la medicina sobre la información en salud en la prensa vasca y navarra.

Si nos fijamos en los medios de comunicación, en la actualidad encontramos en España algunas revistas especializadas en videojuegos, como Hobby Consolas, que según datos de la última oleada del Estudio General de Medios (Feb-Nov 2017) tiene 228.000 lectores. Otras cabeceras especializadas citadas por Martínez-Martínez (2014:103) son la revista Oficial Nintendo y Playmanía.

Sin embargo, los medios de comunicación generalistas, como la prensa escrita, la radio y la televisión, difunden también de forma frecuente noticias sobre los videojuegos, la industria que representan y los efectos de su uso entre los jóvenes.

Las pocas investigaciones científicas dedicadas a abordar el análisis de la presencia y el tratamiento que reciben los videojuegos en estos medios de comunicación generalistas se han centrado básicamente en la prensa escrita, ya sea en papel o digital. A continuación se presentan las conclusiones de cuatro de las investigaciones académicas más recientes realizadas en España que han abordado esta cuestión, por orden cronológico.

En 2003, Pou publicó un artículo en el que analizaba cómo se trataban los videojuegos en la prensa, concluyendo que las críticas sobre los videojuegos como producto cultural todavía son escasas, excepto en las revistas especializadas, y que cuando se publican en la prensa generalista, suelen hacerlo en la sección de 'Tecnología' y no en la de 'Cultura' donde en cambio sí se incluyen las críticas sobre cine o televisión. En definitiva, según este autor, "la introducción de comentarios de opinión sobre productos de la cibercultura se está produciendo en espacios alejados de los que ocupa la crítica tradicional [...] por lo que resulta interesante no sólo la resistencia a incluirlo como productos de cultura sino también el hecho de que se contemple la tecnología como un aspecto no relacionado -más que en origen- con la vida cultural de una sociedad" (Pou, 2003:30).

Otro estudio sobre la presencia de los videojuegos en la prensa generalista en España lo dirigieron Trenta y Pestano en el año 2009, cuando analizaron como tres periódicos nacionales, concretamente El País, El Mundo y ABC, se enfrentaron a la cobertura de la industria de los videojuegos durante el mismo 2009. El objetivo de su investigación era descubrir "qué importancia atribuyen los periódicos a este tema, en qué sección suelen incluir las noticias sobre videojuegos y, en general, qué cobertura ofrecen de los juegos electrónicos" (pág. 1). Su investigación quería averiguar si las noticias sobre videojuegos se quedaban circunscritas en el ámbito del suplemento de tecnología o cultura, o si lograban traspasar fronteras y si lo consiguen, en qué secciones del periódico tienen acogida. Después de aplicar la metodología del análisis de contenido, concluyeron que el diario ABC es el que menos espacio concede a la industria del videojuego, mientras que El Mundo y, con más diferencia, El País, han conseguido englobar los juegos electrónicos en su agenda de temas entendiendo la importancia que tienen los juegos electrónicos entre las generaciones más jóvenes y apuntando a que se trata de un fenómeno en expansión. En general, el estudio revela que los periódicos se resisten a tratar al videojuego como un producto cultural, centrándose en resaltar la importancia del videojuego como industria, por lo que las noticias suelen publicarse en la sección de 'Economía'. En este sentido, los protagonistas de las noticias son más los productores que los usuarios de

los videojuegos. Por todo ello, estos autores apuntan que, “por su valor social, cultural, económico, narrativo, por sus prestaciones y por su utilización, los videojuegos se han abierto un hueco en el ámbito de la producción y difusión audiovisual y se han afirmado como uno de los más destacados segmentos de las industrias culturales. Sin embargo esta realidad no se ve del todo reflejada en los medios de comunicación, en especial en los periódicos impresos” (Trenta y Pestano, 2009:4).

Más recientemente, López Redondo (2012) analizó en su tesis doctoral el tratamiento informativo sobre los videojuegos en la prensa generalista, en este caso centrándose concretamente en los periódicos El País, El Mundo, Público y 20 minutos también durante el año 2009, pero específicamente en el período comprendido entre el 9 al 29 de noviembre. El trabajo se complementaba con entrevistas en profundidad a periodistas especializados. Los resultados de la investigación también concluyeron que “el ocio electrónico no cuenta con una sección propia ni específica en los diarios de información general” (p. 458) y que su ubicación habitual es la sección de ‘Tecnología’. Los géneros periodísticos más utilizados son los informativos y el reportaje. Entre los temas más frecuentes en referencia a los videojuegos, se identificaron los lanzamientos de nuevos videojuegos, pero también el volumen de facturación de las empresas que se dedican a crearlos y producirlos. Sin embargo, el estudio también pone de manifiesto que por su condición artística, “muchos periodistas especializados reclaman un tratamiento informativo similar al que recibe el cine” (p.458) y que por consiguiente las noticias sobre los nuevos productos deberían publicarse en la sección de ‘Cultura’. En conclusión, este autor opina que, “el tratamiento del videojuego como una nueva forma de expresión artística o su relación con otras artes tiene también un peso importante en los contenidos de estos medios de comunicación. La popularización de esta forma de entretenimiento ha despertado también el interés del público general por otras aplicaciones asociadas al videojuego así como por los efectos derivados de su uso. Todo ello tiene reflejo en la prensa” (López-Redondo, 2012: 459)

El último estudio previo encontrado es el publicado por Martínez-Martínez (2015) que tiene por objetivo determinar el grado de especialización, el protagonismo y el impacto otorgado a la información sobre videojuegos en las versiones digitales de los diarios españoles generalistas (p. 100). En un primer nivel, la investigación se centra en los principales diarios de información general españoles según los datos de difusión de la Oficina de Justificación de la Difusión (OJD), concretamente la cobertura que hacen de los videojuegos en sus ediciones digitales durante el mes de mayo de 2015. En un segundo nivel, la investigación se focaliza en los tres diarios de mayor difusión, concretamente en El País, El Mundo y La Vanguardia durante el mes de abril. Los resultados del análisis muestran que el componente tecnológico continúa centrando las noticias que tratan sobre videojuegos, aunque, “la cobertura del videojuego traspasa la dimensión tecnológica y se presentan noticias más allá de esta sección, lo que podría contribuir a enriquecer la complejidad del discurso. Resulta significativa la presencia de contenidos en las ediciones locales y en ‘Economía’ pero, como entretenimiento que es, destaca la reducida presencia de informaciones publicadas en ‘Ocio.’” (Martínez-Martínez, 2015: 112)

Si nos fijamos en cómo los medios de comunicación tratan los efectos que producen los videojuegos en sus usuarios, vemos que algunos autores han apuntado que éstos se han dedicado a difundir afirmaciones taxativas a veces opuestas, en algunos casos defendiendo los efectos negativos de los videojuegos mientras que en otras apostando por enfatizar sus efectos positivos, a veces entrando en claras contradicciones y sin aportar evidencias científicas claras. Así lo afirma Yee, autor de *The Proteus Paradox* (2014) cuando

concluye que, “when video games get into the news, they are almost always framed using two deeply entrenched yet diametrically opposed tropes. Unfortunately, both these tropes are based more in fantasy than reality” (Yee, 2014)

Entre sus efectos negativos Yee (2014) apunta que los medios suelen insistir en que los videojuegos pueden llevar a los niños a convertirse en homicidas, algo que considera del todo infundado. En paralelo, el autor indica que los mismos medios de comunicación difunden noticias sobre las bondades de los videojuegos, como la posibilidad del individuo de interactuar con otros mediante avatares, lo que ayudaría en la socialización y también a la incorporación de buenos hábitos para aplicar después en el mundo real.

De hecho, la enfatización de los efectos negativos de los videojuegos por parte de los medios de comunicación ha sido identificada por gran número de autores. Así, Trenta y Pestano (2009:3) afirman que “desde sus inicios, los videojuegos han sido protagonistas de un ataque generalizado por parte de los medios tradicionales”, y para Estallo (1995) los medios de comunicación han ayudado a difundir la creencia que los videojuegos generan adicción, algo que según el mismo autor no se corresponde estrictamente con el significado clínico del término y que además no está validado desde los estudios científicos.

Belli y López Raventós (2008: 172) también opinan que los medios de comunicación han contribuido a generalizar la idea de que los videojuegos tienen una temática violenta y sexista y los han asociado a comportamientos antisociales y de aislamiento. Apuntando también que en los medios de comunicación se valora de forma diferente el tiempo dedicado al juego digital, que al invertido en otras actividades lúdicas como el deporte, el ajedrez, la lectura o la música. De forma que si bien estas últimas están bien consideradas social y educativamente, el tiempo dedicado a los videojuegos se considera no provechoso a raíz de lo que se recoge en los medios de comunicación. En definitiva, para estos autores, “El tema de los videojuegos está continuamente banalizado por los medios de comunicación. En la televisión, en los periódicos, esta banalización es continua y constante, esta banalización se compone por varias definiciones de violencia o de adicción. Violencia que remite a su vez, a la violencia en el cine en las primeras películas violentas en los años 60 con la aparición de las primeras bandas juveniles. Es tratado como una adicción sin considerar el aspecto activo y educativo que los videojuegos tienen” (Belli y López Raventós, 2008: 176).

Castellana et al. (2007) añaden que las opiniones que reflejan los medios de comunicación influyen en la percepción social de los videojuegos, y que éstos ponen con excesiva frecuencia el énfasis en destacar efectos negativos en la conducta de los usuarios, incidiendo sobre todo en los adolescentes y los jóvenes, a partir de afirmaciones que no han sido corroboradas por los resultados de la investigación científica.

Los medios de comunicación han adoptado pues una visión sobre los efectos de los videojuegos en los usuarios que bebe de las teorías psicosociales de las décadas de los ochenta y los noventa, donde como se ha detallado previamente en este artículo se identificaron como efectos negativos de los videojuegos el contenido sexista y violento, el riesgo de aislamiento social, etc. Falta por ver si en el futuro, las nuevas conclusiones a las que llegan los nuevos estudios empíricos sobre los efectos reales de los videojuegos, empiezan a transformar la visión que los medios de comunicación ofrecen sobre los mismos.

---

# Objetivos del estudio

El objetivo general del presente estudio es **conocer los hábitos de consumo y las opiniones de los jóvenes españoles en relación al tratamiento que realizan los medios de comunicación de los videojuegos y a las percepciones sociales del juego.**

Los objetivos específicos son conocer el grado de acuerdo o de desacuerdo que los jóvenes muestran sobre las siguientes preguntas:

- **¿Los medios de comunicación (MdC) cuando hablan de videojuegos destacan el riesgo de aislamiento social?**
- **¿Los MdC destacan que los videojuegos promueven la violencia?**
- **¿Los MdC destacan que los videojuegos ayudan a la socialización?**
- **¿Los MdC destacan que los videojuegos ayudan a potenciar la inteligencia y adquirir habilidades?**
- **Otro objetivo específico es conocer si los jóvenes piensan que los medios de comunicación, cuando hablan de videojuegos, lo asocian principalmente a: niños, gente joven, adultos o gente mayor; y si lo vinculan más a los hombres o a las mujeres.**

---

# Método

Para la obtención de información de esta investigación, se ha diseñado un cuestionario estructurado. La técnica empleada es CATI Bellview, una entrevista telefónica asistida por ordenador a individuos de 16 a 35 años, residentes en hogares españoles con líneas de teléfono fijas. Se obtuvieron las 1.000 entrevistas. La muestra está segmentada por comunidades autónomas, de modo proporcional a la distribución real de la población. A partir del censo se construyó la muestra en base a cuotas representativas de la población española.

Se utilizó una base de datos pública con los teléfonos fijos existentes y se realizaron las entrevistas según las cuotas establecidas. Las unidades primarias de provincia (núcleos de población) han sido seleccionadas de forma aleatoria proporcional para cada provincia. Las unidades secundarias (hogares) se seleccionaron de forma aleatoria a partir de los números telefónicos. Las unidades últimas (individuos) se eligieron mediante una estratificación cruzada de sexo, edad y tamaño de municipio (éste se subdivide en 7 tipos de hábitats según su dimensión). La encuesta se llevó a cabo entre el 20 y el 31 de mayo de 2017. El margen de error para el total de la muestra es de +3,10%, para P=Q=50% y bajo el supuesto de máxima indeterminación.



---

# Resultados

Según los resultados de la encuesta, un 51% de los jóvenes consultados está de acuerdo con que los medios de comunicación destacan el riesgo de aislamiento social. Esta creencia está más extendida entre las mujeres que entre los hombres (53% y 49% respectivamente). No se identifican diferencias significativas en función de la edad. Cuando se pregunta a los participantes en el estudio si ellos mismos están de acuerdo con esta creencia, sus respuestas afirmativas decrecen hasta un 47,5%. Esta afirmación es más baja en el caso de los hombres (40,4%) que en las mujeres (54,8%). No se perciben diferencias significativas por franja de edad.

Aunque sólo el 25,6% de los participantes cree que la mayoría de videojuegos son violentos, un 56% está de acuerdo con que los medios de comunicación destacan que los videojuegos promueven la violencia. Esta opinión está más generalizada entre las mujeres (56%) que entre los hombres (53,6%). A mayor edad, se observa que aumenta el porcentaje de personas que está de acuerdo con que los medios destacan que los videojuegos promueven la violencia.

El 64% afirma estar de acuerdo con que los medios destacan que los videojuegos provocan adicción. Las mujeres se muestran más de acuerdo con esta afirmación que los hombres (69% Vs 61%). A medida que la edad aumenta, lo hace también el porcentaje que está de acuerdo en esta afirmación. Los que se definen como jugadores muy habituales, son los que más de acuerdo están con que los medios destacan que provocan adicción (67%). Cuando se les pregunta si ellos mismos creen que los videojuegos crean adicción el 60,9% afirman estar de acuerdo con esta idea. Encontramos una gran diferencia entre géneros, ya que los hombres lo afirman en un 52,8% pero el porcentaje incrementa hasta el 69,2% en el caso de las mujeres. Por franjas de edad, destacar la de 25 a 29 años, que sólo un 52,9% de sus miembros está de acuerdo con esta afirmación.

El 62% de los encuestados no está de acuerdo con que los medios de comunicación cuando hablan de videojuegos destaquen que ayudan a la socialización. El 67% de las mujeres no está de acuerdo con la afirmación planteada, porcentaje que decrece hasta el 58% entre los hombres. Los encuestados de más edad son quienes registran un mayor desacuerdo que los demás grupos.

Sólo un 27% de los participantes está de acuerdo con que los medios, cuando hablan de videojuegos, destaquen que ayudan a potenciar la inteligencia y adquirir habilidades. No se observan diferencias significativas en función del sexo de los encuestados. En función de la edad, vemos que los individuos de 25 a 29 años son los que se muestran más en desacuerdo con esta afirmación (52%).

La mayoría de los encuestados opina que los medios de comunicación, cuando hablan de videojuegos, los asocian principalmente a gente joven (63%) y, en segundo lugar, a niños (26%). Los individuos que se definen a sí mismos como jugadores muy habituales son los que opinan que se asocian a niños en mayor porcentaje.

---

# Conclusiones

Los jóvenes españoles opinan que los medios de comunicación, cuando hablan de videojuegos, los asocian principalmente a los jóvenes y a los niños, y que destacan, en primer lugar, que provocan adicción, en segundo lugar, que promueven la violencia y, por último, que potencian el riesgo de aislamiento social. De la misma forma, creen que los medios no destacan que los videojuegos ayuden a la socialización ni que potencien la inteligencia y adquirir habilidades. Sin embargo, a pesar de que comparten la idea que los videojuegos pueden producir adicción, estos mismos jóvenes no comparten la visión que ofrecen los medios sobre los videojuegos, pues opinan que éstos no incitan a conductas violentas y que, por el contrario, sí ayudan a la socialización y a la adquisición de nuevas habilidades.

Estas percepciones que tienen los jóvenes se alinean con las investigaciones previas realizadas sobre el tratamiento informativo que los medios de comunicación han dado a los videojuegos, en los que se ha demostrado que las noticias sobre juego digital se circunscriben principalmente a las secciones de ‘Tecnología’ y ‘Economía’ y pocas veces recibe la consideración de producto cultural con efectos positivos para el aprendizaje y la socialización (Pou, 2013; Trenta y Pestano, 2009; López Redondo, 2012; Martínez-Martínez, 2015). Así mismo, son varios los autores que han afirmado que los medios de comunicación tienden a destacar los efectos negativos derivados del uso de los videojuegos -como la adicción, la violencia y el aislamiento-, sin que existan evidencias científicas que hayan demostrado esta causa-efecto. Estos mismos autores recuerdan que en los estudios psicosociales se detecta una gran controversia sobre los resultados de distintas investigaciones y una evolución desde los años 80 a los estudios científicos más recientes (Estallo, 1995; Castellana et al. (2007), Belli y López Raventós, 2008; Yee, 2014).

Se concluye pues que los jóvenes perciben que los medios de comunicación tienden a destacar los efectos negativos asociados al uso de los videojuegos, por encima de los aspectos positivos. Unas percepciones que pueden enmarcarse en la desconfianza y cierta inquietud y estigmatización que desde sus orígenes generaron los videojuegos y que, aunque poco a poco van cambiando, todavía siguen presentes en nuestra sociedad.

---

# Referencias bibliográficas

- AEVI. Asociación Española de Videojuegos. **El videojuego en España**. <http://www.aevi.org.es/> [Recuperado 31/12/2017]
- ADESE. Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (2011). **El videojugador español: perfil, hábitos e inquietudes de nuestros gamers**. <http://www.aevi.org.es/la-industria-del-videojuego/en-espana/> [Recuperado 31/12/2017]
- EGM. Estudio General de Medios. Febrero a Noviembre 2017. **Resumen general**. <http://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2017/05/resumegm317.pdf> [Recuperado 31/12/2017]
- ANDERSON, Craig y FORD, Catherine. (1985). **Affect of the game player: Short-term effects of highly and mildly aggressive video games**. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12(4).
- APPERLEY, Thomas. (2006). **Genre and game studies: Toward a critical approach to video game genres**. *Simulation and Gaming*, 37(1), 6-23. DOI: 10.1177/1046878105282278
- ARSENAULT, Dominic. (2009). **Video game genre, evolution and innovation**. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 3(2), 149-176.
- BALLARD, Mary. E. y WIEST. J. Rose. (1996). **Mortal Kombat (tm): The Effects of Violent Videogame Play on Males' Hostility and Cardiovascular Responding**. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(8). DOI: 10.1111/j.1559-1816.1996.tb02740.x
- BRUSA, J. (1987). **Effects of video games playing on children's social behavior**. Paul University.
- BELLI, Simone y LÓPEZ RAVENTÓS, Cristian. (2008). **Breve historia de los videojuegos**. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (14).
- CAILLOIS, Roger. (1986). **Los Juegos y Los Hombres. La máscara y el vértigo**. México: Fondo de Cultura Económica.
- CALVERT, Sandra y TAN, Siu-Lan. (1994). **Impact of virtual reality on young adults' physiological arousal and aggressive thoughts: Interaction versus observation**. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(1).
- CASTELLANA ROSELL, Montserrat., CARBONELL, Xavier., GRANER JORDANA, Carla., y BERANUY FARGUES, Marta. (2007). **El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos**. *Papeles del psicólogo*, 28(3).
- CLEARWATER, David. (2011). **What defines video game genre? Thinking about genre study after the great divide**. *Loading...*, 5(8).
- COOPER, Joel y MACKIE, Diane. (1986). **Video Games and Aggression in Children**. *Journal of Applied Social Psychology*, 16(8). DOI: 10.1111/j.1559-1816.1986.tb01755.x
- DOMAHIDI, Emese., FESTL, Ruth, y QUANDT, Thorsten. (2014). **To dwell among gamers: Investigating the relationship between social online game use and gaming-related friendships**. *Computers in Human Behavior*, 20, 107-115. DOI: 10.1016/j.chb.2014.02.023

- ECHEGARAY EIZAGUIRRE, Lázaro., PEÑAFIEL SAIZ, Carmen., y AIESTARAN YARZA, Alazne (2014). **Análisis de la percepción de los profesionales de la medicina sobre la información en salud en la prensa vasca y navarra**. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 20(1), 341356. DOI:10.5209/rev\_ESMP.2014.v20.n1.45235
- EGENFELDT-NIELSEN, Simon., HEIDE SMITH, Jonas., y PAJARES TOSCA, Susana. (2016). **Understanding video games: The essential introduction**. New York: Routledge.
- ESTALLÓ, Juan Alberto. (1994). **Videojuegos, Personalidad y Conducta**. Psicothema, 6(2).
- ESTALLÓ, Juan Alberto. (1995). **Los videojuegos: Juicios y prejuicios: [Guía para padres]**. Barcelona: Planeta.
- FERNÁNDEZ MÁRQUEZ, Esther. (2004). **Juventud y ocio: televisión, Videojuegos y Juguetes. Implicación familiar desde las primeras edades**. Concejalía de Juventud del Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- FLING, Sheila., SMITH, L., RODRÍGUEZ, T., THORNTON, D., ATKINS, Eric., y NIXON, K. (1992). **Videogames, aggression, and self-esteem: A survey**. Social Behavior and Personality: an international journal, 20(1). DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.1992.20.1.39>
- GÓMEZ GARCÍA, Salvador., PLANELLS DE LA MAZA, Antonio José., y CHICHARRO-MERAYO, Mar. (2017). **¿Los alumnos quieren aprender con videojuegos? Lo que opinan sus usuarios del potencial educativo de este medio**. Educar, 53 (1), 49-66.
- GRAYBILL, Daniel., KIRSCH, Janis., ESSELMAN, Edward. (1985). **Effects of playing violent versus non-violent videogames on the aggressive ideation of aggressive and nonaggressive children**. Child Study Journal, 15(3), 199-205.
- HUIZINGA, Johan. (1972). **Homo ludens**. Madrid: Alianza Editorial.
- IRWIN, A. Roland. (1992). **The effects of aggressive and nonaggressive video games on the aggressive behavior of impulsive and reflective boys**. University of Mississippi.
- IRWIN, A. Roland y GROSS, Alan M. (1995). **Cognitive tempo, violent video games, and aggressive behavior in young boys**. Journal of Family Violence, 10(3).
- JENKINS, Henry. (2009) **Fans, blogueros y videojuegos**. Barcelona: Paidós.
- JONES, Gerard. (2008). **Killing Monsters: Our Children's Need For Fantasy, Heroism, and Make-Believe Violence**. New York: Basic Books.
- KRAHE, Barbara y MÖLLER, Ingrid. (2010). **Longitudinal effects of media violence on aggression and empathy among German adolescents**. Journal of Applied Developmental Psychology, 31(5), 401-409. DOI: [10.1016/j.appdev.2010.07.003](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.07.003)
- LEVIS, Diego. (1997). **Los videojuegos, un fenómeno de masas: qué impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual**. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ REDONDO, Isaac. (2012). **El tratamiento del videojuego: de la Prensa Generalista a las revistas especializadas. Análisis comparativo de las ediciones impresas y digitales de El País, El Mundo, Público y 20 Minutos**. Tesis doctoral. Sevilla: Facultad de comunicación. Universidad de Sevilla.

- MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, Silvia. (2015). **La información sobre videojuegos como ámbito de especialización periodística**. Comunicació. Revista de Recerca i d'Anàlisi, 32(2), 99-114
- MARTÍNEZ VERDÚ, Remedios. (2007). **Videojuegos, cultura y jóvenes**. Comunicación e xuventude: Actas do Foro Internacional, 247-262.
- MCKERNAN, Brian. (2013). **The morality of play: Video game coverage in The New York Times From 1980 to 2010**. Games and Culture, 8(5), 307-329. DOI: 10.1177/1555412013493133
- MESA, Ancor y BURGOS, César. (2012). **Jóvenes y videojuegos: preocupaciones y vivencias. Un análisis de las prácticas cotidianas al videojugar**. Revista argentina de estudios de juventud, 1(5), 1-36.
- MUÑOZ, Daniel y SEBASTIÁN, Ana. (2010). **La relación de los videojuegos con los medios de comunicación**. En Carrillo, Juan y Sebastián, Ana. (coord.). Marketing hero: Las herramientas comerciales de los videojuegos. Madrid: ESIC.
- NAVARRETE CARDERO, José Luis., GÓMEZ PÉREZ, Francisco Javier., y PÉREZ RUI, José. Patricio. (2014). **Una aproximación a los paradigmas de la Teoría del Videojuego**. ZER. Revista de Estudios de Comunicación, 19 (37), 107-121.
- POU AMÉRIGO, María José. (2003). **La crítica y los nuevos productos culturales electrónicos**. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 9, 27-32.
- RODRÍGUEZ, Elena. (2002). **Jóvenes y videojuegos: espacio, significación y conflictos**. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. <http://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/238.pdf> [Recuperado 31/12/2017]
- SAN SEBASTIÁN, Isabel y SAN SEBASTIÁN, Javier. (2004) **¿A qué juegan nuestros hijos?** Madrid: Esfera de Los Libros.
- SHUTTE, Nicola., MALOUFF, John., POST-GORDEN, Joan., y RODASTA, Annette. (1988). **Effects of playing videogames on children's aggressive and other behaviors**. Journal of Playing Social Psychology, 5(18). DOI: 10.1111/j.1559-1816.1988.tb00028.x
- SILVERN, Steven. B. y WILLIAMSON, Peter A. (1987). **The effects of video game play on young children's aggression, fantasy, and prosocial behavior**. Journal of Applied Developmental Psychology, 8(4). DOI: 10.1016/0193-3973(87)90033-5
- TABERNERO, Carlos., ARANDA, Daniel., y SÁNCHEZ-NAVARRO, Jordi. (2010). **Juventud y tecnologías digitales: espacios de ocio, participación y aprendizaje**. Revista de estudios de juventud, (88), 77-96.
- TRENTA, Milenta y PESTANO, José. (2009). **El tratamiento de las industrias culturales emergentes en la prensa española: el caso de los videojuegos**. In Actas del I Congreso Internacional Latina de Comunicación Social.
- VALLEUR, Marc y MATYSIAK, Jean-Claude. (2005). **Las nuevas adicciones del siglo XXI: sexo, pasión y videojuegos**. Barcelona: Paidós.
- WEIGMAN, Oene y Van SCHIE, Emil. (1998). **Video game playing and its relations with aggressive and prosocial behaviour**. British Journal of Social Psychology, 37, 367-378.

- WILLIAMS, Dmitri. (2003). **The videogame lightning rod**. *Information, Communication, & Society*, 6(4), 523–550. DOI: 10.1080/1369118032000163240
- WINKEL, Mark., NOVAK, Dawn., HOPSON, Helen. (1987). **Personality factors, subject gender, and the effects of aggressive video games on aggression in adolescents**. *Journal of Research in Personality*, 2(21). DOI: 10.1016/0092-6566(87)90008-0
- WOLF, Mark. (2001). **The medium of the video game**. Austin: University of Texas Press.
- YEE, Nick. (2014). **The Proteus paradox: How online games and virtual worlds change us-and how they don't**. Orwigsburg: Yale University Press.
- YEE, Nick. (2014) **How The Media Consistently Gets Games Wrong**. *The Huffington Post*. 01/10/2014. [https://www.huffingtonpost.com/nick-yee/video-games-media\\_b\\_4572231.html](https://www.huffingtonpost.com/nick-yee/video-games-media_b_4572231.html) [Recuperado 31/12/2017]

# 05

---

## Y tú, ¿a qué juegas? El juego digital desde la perspectiva de sus creadores

Amalia Creus

Judith Clares

Jordi Sánchez-Navarro

Silvia Martínez-Martínez

Victor Navarro Remesal

Sandra Sanz Martos

Antonio José Planells de la Maza

---

---

# Resumen

El objetivo de este capítulo es investigar cómo desarrolladores y productores de videojuegos experimentan, gestionan y dan sentido a su trabajo. Con esa finalidad, exploramos algunos de los mecanismos estructurales y subjetivos que dan forma a la organización profesional de la industria del juego digital en el contexto español. Lo hacemos a partir de una mirada a los matices de la rutina profesional y a las dinámicas propias del sector tal y como son vividas y narradas por sus protagonistas. Es importante señalar que este enfoque no supone una visión descontextualizada de trayectorias individuales, sino que busca generar conocimiento a partir de comprender las experiencias de las personas en relación a los marcos culturales, económicos, políticos e ideológicos en los que se desarrollan. Tres ejes temáticos estructuran el análisis: la etapa de formación y los inicios de la actividad profesional, las dinámicas profesionales y la relación en equipos de trabajo, y la percepción social en torno a la profesión.

---

# Introducción

El juego digital goza de una presencia plenamente consolidada en el ecosistema mediático actual. Su relevancia se observa en la dimensión económica de la industria, en su consumo, en la diversidad de espacios que ocupa en la vida social y también en el creciente interés que despierta como ámbito de estudio desde diferentes disciplinas. Los usos sociales del juego digital, las experiencias de los jugadores, su papel en la transmisión de valores y patrones de conducta o sus potenciales efectos sociales y emocionales en colectivos específicos, como pueden ser la infancia o la adolescencia, son solo algunas de las cuestiones largamente abordadas por la investigación académica sobre videojuego.

Pero mientras el juego digital, en tanto que recurso cultural, y los usos que de él hacen los jugadores han constituido el foco de diferentes estudios, menos se conoce sobre las personas que los crean, los profesionales de la industria del videojuego. ¿Qué perfil tienen estas personas? ¿Cómo se han formado? ¿Qué es lo que consideran más valioso e importante en su trabajo? ¿Cómo es su rutina? ¿Cómo trabajan? ¿Cómo aprenden? ¿Qué retos, interrogantes u oportunidades afrontan actualmente en su profesión? Estas son algunas de las cuestiones que nos planteamos en este estudio sobre los profesionales del videojuego.

Según datos del *Libro Blanco del desarrollo español de videojuegos* elaborado por la Asociación Española de Videojuegos (DEV), en el año 2016 había censadas 480 empresas de videojuegos en España. Cabe también destacar que, según el mismo libro blanco, el 85% de las empresas actualmente activas no existían hace 10 años, y que el 63% de ellas se crearon en los últimos 5. Hablamos por lo tanto de una industria joven y en pleno crecimiento que se posiciona actualmente como el octavo mercado mundial y el cuarto europeo, después de Alemania, Reino Unido y Francia.

Si miramos al perfil de jugadores, los datos del mismo libro blanco nos indican que el uso de videojuegos en España abarca una franja etaria amplia que va de los 15 a 45 años. La mayoría de los jugadores son hombres



(55% según este estudio), aunque si miramos específicamente a la franja adulta de más de 45 años, vemos que las mujeres superan a los varones en número.

También es interesante notar cómo se alinea el contexto español con las tendencias de la industria y a los cambios en el comportamiento del consumidor a nivel global. Tal y como señala el informe *'Entertainment and Media Outlook 2016-2020, España'* realizado por Pricewaterhouse Coopers (PwC), los juegos sociales basados en dispositivos móviles han contribuido a la viabilidad de nuevos modelos de negocio, diversificando la tradicional venta de títulos en las tiendas de apps. Crece, por ejemplo, la tendencia a plataformas que unen el mundo virtual y el físico (se pone como ejemplo el caso de Pokemon Go) o la categoría de videojuegos sociales que, según este mismo informe, seguirá despuntado en los próximos años.

La realidad virtual (VR) aparece como otra tendencia en alza. Además, de acuerdo a las previsiones de PwC, la calidad de la experiencia que propicia impulsará una importante expansión de esta tecnología, hoy todavía poco utilizada por el público en general debido a su alto coste. En esa misma línea de crecimiento aparecen los e-sports (juegos sociales vinculados a competiciones deportivas oficiales que generan un torneo virtual en paralelo), un nuevo modelo de negocio que involucra ingresos por derechos sobre contenidos, merchandising, entradas y patrocinios (PwC, 2016).

Este crecimiento acentuado del mercado de los videojuegos en nuestro país tiene como consecuencia una necesaria ampliación del sector profesional. Los datos presentados por la Asociación Española de Videojuegos (DEV, 2016) señala que en 2019 se prevén superar los 10.000 empleos en el sector en España. Una tendencia que ya aparecía en anteriores informes, donde se indicaba que la industria española del videojuego incrementó su plantilla un 32% en el año 2015, alcanzando la cifra total de 7.849 profesionales vinculados a esta industria (DEV, 2015).

Pero pese a la evidente expansión de las oportunidades laborales vinculadas al juego digital, son todavía pocas las investigaciones que se han dedicado a profundizar en los trabajadores de la industria del videojuego como grupo profesional. Entre estos, un estudio realizado por IGDA (*International Game Developers Association*) en el año 2016 ofrece algunos datos demográficos relevantes. El retrato que emerge de ese informe - centrado principalmente en la industria americana y anglosajona - es el de un profesional mayoritariamente varón (73% de los encuestados eran hombres), treintañero, con formación universitaria y relativamente novel en la profesión (5 años es el promedio de experiencia profesional de los encuestados).

Otro aspecto a destacar es que las personas que trabajan en la industria del juego digital se distribuyen en un contexto profesional diverso. Las grandes empresas y los grandes presupuestos (la llamada industria triple A) conviven con estudios independientes, más pequeños, con menos recursos pero también más numerosos, a los que se vinculan gran parte de los profesionales del sector. No es raro además que unos y otros (industria triple A y estudios independientes) trabajen en colaboración, por lo general en proyectos temporales y bajo una forma de organización que algunos autores han descrito como una estructura altamente participativa (Jenkins, 2006, Wimmer & Sitnikova, 2011). Así se refieren a la compleja red de equipos y organizaciones formados por profesionales diversos (informáticos, diseñadores, productores, guionistas, editores etc..) provenientes a menudo de diferentes nacionalidades y países de residencia, que ejercen diferentes roles y tareas, pero bajo una misma cultura organizativa en la que comparten sus propios códigos y sistemas de subordinación.

En esa misma línea de reflexión Kerr (2006) señala como aspecto destacado el hecho de que las redes de producción de juegos cada vez más se dan fuera de los límites de una única organización, implicando la subcontratación de gran parte de los procesos de trabajo. Así, desde el guión al diseño, pasando por las pruebas de usuarios o la distribución, un único proyecto puede llegar a implicar una gran variedad de equipos, empresas y dinámicas laborales. Por todo ello, resalta Kerr (2006), la industria del videojuego no se puede entender sin conocer la complejidad de sus procesos de producción y cómo se gestan y gestionan las dinámicas de trabajo entre personas y equipos.

---

## Objetivos generales

Realizamos este estudio en el marco de proyecto de investigación *Cultura lúdica, competencia digital y aprendizajes* (CSO2014-57305-P) con el cual nos proponemos, entre otros objetivos, a:

- **Contribuir a dibujar el mapa conceptual teórico-práctico** de las características estructurales del juego digital en la contemporaneidad.
- **Identificar y estudiar las nuevas prácticas sociales, culturales y educativas** que se generan en un escenario de ubicuidad del juego digital.
- **Analizar los usos del juego digital en la sociedad actual**, a partir de nuestro constructo del juego digital como algo que supera los márgenes tradicionales del videojuego.
- **Analizar las percepciones sociales** sobre el uso del juego digital en la sociedad actual

Desde esa perspectiva amplia, consideramos de especial relevancia recoger y dar visibilidad a las experiencias, visiones y aportaciones de personas que se dedican a la creación, el diseño y la producción de videojuegos. Entendemos que para llegar a una comprensión profunda del juego digital en su complejidad es imprescindible entender las estructuras organizativas de sus procesos de producción, así como los discursos e interpretaciones que sobre él generan los profesionales que los crean. Con esa finalidad, estructuramos este estudio alrededor de tres cuestiones relevantes:

- **¿Cómo se forman estos profesionales y cómo acceden a la profesión?**
- **¿Qué dinámicas, procesos y rutinas experimentan en su trabajo?**
- **¿Cómo valoran su profesión y cómo se sienten valorados por la sociedad?**

# Método

Este es un estudio exploratorio de carácter cualitativo en el cual utilizamos como principal técnica de recogida de datos entrevistas en profundidad a profesionales de la industria del videojuego. Entrevistamos en total 9 profesionales, todos ellos Españoles, aunque algunos actualmente residen y trabajan en el extranjero. En la selección de participantes hemos intentado abarcar cierta diversidad de perfiles en lo que respecta a variables de género, edad, perfil profesional y años de experiencia. Optamos por lo tanto una selección de participantes no aleatoria (Blaxter *et al*, 2008) que nos permitiera conocer cierta diversidad de experiencias de personas vinculados al núcleo principal de los equipos de desarrollo de juegos digitales (concretamente productores y desarrolladores). En la siguiente tabla se detalla el perfil de las personas entrevistadas:

Entrevistado	Género	Formación	Posición actual
E1	Hombre	Universitaria / Matemáticas (inacabada)	Desarrollador independiente
E2	Mujer	Universitaria / INEF + Máster en Animación 3D	Experta en animación
E3	Hombre	Universitaria / Diseño Audiovisual	Desarrollador independiente
E4	Hombre	Universitaria / Media Studies + Máster en Creación de Videojuegos	Diseñador de videojuegos
E5	Hombre	Universitaria / Filología Inglesa	Guionista de videojuegos
E6	Hombre	Universitaria / Filología Inglesa	Experto en localizaciones
E7	Hombre	Universitaria / Multimedia	Diseñador de videojuegos
E8	Hombre	Universitaria / Traducción e Interpretación	Traductor de videojuegos
E9	Mujer	Universitaria / Ingeniería de Telecomunicaciones	Diseñadora de videojuegos

En el diseño de las entrevistas consideramos conveniente abordar diferentes dimensiones de la trayectoria profesional de las personas entrevistadas. Concretamente las preguntas se dirigían a explorar, entre otros aspectos, la formación y los inicios en la profesión de los entrevistados, su posterior evolución profesional, su rol en el proceso de creación de juegos y la relación con compañeros y equipos de trabajo. También nos interesaba recoger su opiniones y valoraciones sobre el sector de videojuego en general y sobre la percepción social de su profesión, además de hablar de sus necesidades, retos y expectativas de futuro.

Durante el año 2016, en un período de aproximadamente tres meses, realizamos 9 entrevistas semi-estructuradas con una duración de entre 40 y 60 minutos cada una. Todas las entrevistas fueron conducidas por investigadores de nuestro equipo, grabadas y posteriormente transcritas.

---

## Resultados y discusión

El análisis cualitativo de las entrevistas nos ha permitido identificar una serie de cuestiones relevantes sobre las experiencias profesionales de los entrevistados. A continuación desarrollamos la discusión de los resultados de dicho análisis a partir de tres principales ejes temáticos:

- A.** Formación y la entrada en el mundo laboral.
- B.** Los procesos de co-creación y la relación en equipos de trabajo.
- C.** El reconocimiento profesional y percepción social de la profesión.

---

### A. Formación y la entrada en el mundo laboral

Una de las particularidades de la formación y educación en el campo específico de los videojuegos es su aún escasa red de titulaciones regladas, así como posgrados y doctorados. Por ello, muchos de los desarrolladores entrevistados se han formado en ámbitos cercanos o afines en los que los conocimientos, técnicas, metodologías o aproximaciones creativas pueden vincularse, de un modo u otro, con el juego digital.

Así, los entrevistados han pasado por titulaciones tan dispares como Diseño Audiovisual (E3), Multimedia (E7), Filología Inglesa (E5, E6), Traducción e Interpretación (E8), INEF con un máster en Animación 3D (E2) o Ingeniería de Telecomunicaciones (E9), si bien la mayoría de ellas comparten nexos comunes como el contenido tecnológico y audiovisual. Solo E4 proviene de una formación específica (un Máster en creación de videojuegos), mientras que en otros casos como el de E1 la falta de acomodo formativo lo llevó a formarse de manera autodidacta en la industria:

*“Me metí a matemáticas en la uni porque no saqué nota para Informática, pedían un 7,1 y tenía un 6,9. Me metí en mates para convalidarme cosas de informática para el año siguiente, era la única cosa parecida a lo que quería hacer. Miré Bellas Artes pero el temario no era lo que quería. No quería estar dibujando bodegones ni ese rollo. Empecé a trabajar mientras hacía matemáticas y lo dejé el primer año. Lo dejé forzado por el propio desarrollo, con el cierre de PC Fútbol. Mitad de día estaba en la uni, mitad en el trabajo. Víctor me dijo “te necesitamos aquí todo el día”, así que tomé la decisión de dejar la carrera.” (E1)*

Y, en un modo similar, E6 encontró el espacio autodidacta una vez superada la etapa de formación superior reglada:

*“Realmente no he estudiado diseño de videojuegos, ni he estudiado informática ni desarrollo de software ni nada de esto. Mi experiencia en el mundo del videojuego viene al haber estado trabajando muchos años como productor de localización en una empresa líder del sector que es Bandai Namco Games. Y luego, después de dejar de trabajar en Bandai Namco Games, donde estuve siete años, he montado mi propia empresa de localización de videojuegos y entretenimiento y llevamos ya cinco años con ella, operando con ella. O sea que en total son aproximadamente unos doce años o así trabajando en localización de videojuegos y entretenimiento también, pero en principio la especialización es en videojuegos. O sea que el tema del desarrollo del juego en realidad viene por mi experiencia de haber participado en la industria del videojuego.” (E6)*

El carácter autodidacta de la formación está muy presente en todos los entrevistados, en parte por la ausencia de contenidos específicos de videojuegos en sus titulaciones de origen. Así, para E3:

*“Cuando yo empecé con todo esto, hace nueve años, aquí en España no existía formación en videojuegos. Tuve que estudiar por mi cuenta, quemarme las pestañas en tutoriales en YouTube y foros de internet... Así fui aprendiendo, de manera muy autodidacta. (...) En la universidad donde yo estudiaba [ESDi-URL], en aquel momento, no estaba bien visto todo esto de hacer videojuegos. Yo estaba empeñado en demostrar que sí era interesante, que era una forma de arte” (E3)*

Para entrevistados como E7 la ausencia de contenidos de videojuegos en los grados consolidados responde, por un lado, a la novedad del medio:

*“Yo estudiaba multimedia. Multimedia era una carrera en aquel momento a lo mejor muy focalizada en los CDs interactivos y en webs. Estamos hablando del año mil novecientos dos mil... (...). De hecho, en España no había casi tradición en aquel momento. Y nosotros éramos como los creadores de eso. Aún no había una promoción que diera fe de lo que era un profesional multimedia porque no había aún ningún graduado o se empezaban a graduar los primeros. (...) Mientras hacía esta carrera (...) sobre el año 2000-2001, me di cuenta de que una de las posibilidades de la titulación era la creación de productos multimedia con finalidades lúdicas como eran los videojuegos. De hecho, entré a hacer prácticas en TV3 y eso ya me llevó a hacer juegos”. (E7)*

Por otro lado, el mismo entrevistado apunta cómo el videojuego tenía también, en ese momento, un problema de percepción social que impactaba directamente en su lugar en lo formativo:

*“en aquellos momentos los videojuegos se veían como eso: un producto que se compra en una juguetería, que es para niños y que la mayoría sirven para disparar y matar”.*

Por todo ello, el reconocimiento académico del videojuego como un ámbito de estudio es también muy incipiente. Ha bebido de referentes internacionales, pero también se va construyendo a partir de la motivación, la experiencia y el interés personal de esta generación de desarrolladores que ahora comienzan a encontrar su lugar en una universidad inicialmente ‘reacia’ a incorporar el videojuego desde distintas perspectivas como pueden ser la formativa (E7) o la artística (E3), entre otras.

En el caso de E7, el principal interés radica en cómo otras áreas de conocimiento a priori no específicas del videojuego pueden aportar cosas muy distintivas gracias a las publicaciones de origen académico:

*“Me parece cada vez más que los libros que pretenden ser específicamente de game design siempre dicen un poco lo mismo. Pero en cambio, en los caminos que abren si encuentro cosas muy interesantes. Como por ejemplo Jane McGonigal tiene un par de libros muy interesantes que son el Reality is Broken y el Superbetter y allí abre el melón de decir: “leed más neurociencia”. Raph Koster, autor de A Theory of Fun, abre el melón al decir: “consultad más libros de psicología positiva”- que es una rama de la psicología que tiene aproximadamente unos diecisiete o dieciocho años que creó Martin Seligman, (...) y que tiene un par de libros muy buenos (...). Son libros de psicología, escritos por un psicólogo, por un doctor en psicología pero que si los lees como game designer entonces son libros de game design. Son libros donde se hablar de cómo generar diversión, de cómo generar placer, como mantener el placer al tiempo (...) I esto, si te lo miras como game designer es game design puro y duro.” (E7)*

Por otro lado, también parece que hay un cierto consenso entre los entrevistados en relación a la existencia de una “burbuja educativa”, es decir, a la sobresaturación formativa ante un mercado incapaz de absorber a los egresados por ausencia de tejido industrial.

Así lo destaca sin paliativos E1, al considerar que este marco formativo impacta en el sector industrial provocando la autoorganización de los estudiantes en pequeños estudios indie con escasos medios y experiencia:

*“Existe totalmente [una burbuja formativa]. Existe porque en 3 años vamos a formar entre todas las universidades 300 alumnos nuevos buscando trabajo en España cuando no se están generando puestos de trabajo. Habrá al año unos 20. Ya no solo a ese nivel. En algunos sitios que tienen prácticas en empresa obligadas, que no sabemos de dónde saldrán. No encuentras empresas donde colocarlos, por así decirlo. Y eso nos lleva a un punto: como el alumno sale de la carrera y no tiene trabajo se juntan y montan un estudio independiente para vivir del desarrollo. Esto nos lleva a una industria independiente española que no solo no genera puestos de trabajo sino que genera, con todo el dolor de mi corazón, juegos con poca calidad. Al videojuego español independiente, quitando 2-3 cosas al año, lo demás... no tienen experiencia. Como no hay empresas en las que entrar a*

*trabajar para aprender creas la tuya porque te han dicho que por lo digital puedes venderlo fácilmente y claro... Desarrolladores creando juegos que les falta calidad. La solución más inmediata es que estudios de fuera abra estudios aquí.” (E1)*

Aun así, en este contexto algunos entrevistados también destacan la necesidad de más y mejor formación en aspectos organizativos de la empresa (tales como el legal y comunicativo) (E9) o en la profundización de determinadas profesiones que aún no han sido del todo exploradas en el marco de la industria del ocio digital. En este sentido, E5 destaca, precisamente, el amplísimo recorrido que aún tiene por delante un rol tan concreto como es el escritor o diseñador narrativo de videojuegos.

Desde otra perspectiva, E6 considera que los grados y posgrados específicos de videojuegos no son particularmente esenciales para entrar a trabajar en la industria. En este sentido, el entrevistado prima, como valores centrales, el interés y el talento personal por encima de los criterios formativos de la educación tradicional, si bien reconoce que las empresas de videojuegos sí suelen tomar en consideración las titulaciones académicas o los procesos formativos a la hora de la selección y contratación de personal. No obstante, E6 realiza un pequeño matiz a la cuestión: los estudios específicos en videojuegos sí suelen aportar las bases fundamentales acerca de cómo funciona la industria del ocio digital, por lo que ya solo por esos conocimientos no deben desdeñarse en absoluto.

Por otro lado, el propio E6 ve, más allá del carácter relevante de las titulaciones como elementos de contratación, algunos problemas operativos de los estudios a la hora de afrontar aspectos educativos tan complejos como son, por ejemplo, los cimientos de lo creativo.

*“Es muy difícil enseñar a ser creativo. Se pueden aprender procesos de creación pero los procesos de creación están más relacionados con las herramientas que con los procesos industriales de creación porque los procesos industriales de creación son tremendamente genéricos en la industria del videojuego, no son específicos de cada empresa. Es decir, un diseño de personajes es un diseño de personajes en cualquier empresa y un modelado de personaje en 3D también. También los aspectos técnicos pero no hace falta aprender a modelar personajes de una manera concreta para entrar en Square Enix y de otra una manera concreta para entrar en Rockstar, por ejemplo. Es un tema más relacionado con la capacidad de cada persona. Y luego otros aspectos relacionados con la empleabilidad de la gente que pueden ser más de recurso humano esto realmente en la academia o en la educación académica es muy difícil... se pueden enseñar algunos de esos aspectos pero es bastante difícil cambiarlo. es decir, una persona puede ser más o menos empleable de acuerdo a su perfil personal pero no creo que sea posible formarlo como empleado en la Universidad.” (E6)*

---

## B. Co-creación y relación en equipos de trabajo

La industria de los juegos digitales comparte muchas características con otras industrias culturales. Entre otras podríamos mencionar el perfil de sus trabajadores - mayoritariamente joven y masculino - los horarios flexibles, el trabajo por proyectos, el alto grado de movilidad de sus trabajadores, el sine qua non componente tecnológico requerido en los procesos de producción, distribución y consumo. Algunos autores la han definido como una industria co-creativa (Jenkins, 2006) mientras otros han puesto el acento en las condiciones precarias de trabajo (Kücklich, 2005; Postigo, 2007) o en las dinámicas de trabajo en red (Terranova, 2004).

Las entrevistas que hemos realizado nos han permitido conocer, desde una mirada encarnada, algunos de estos procesos. En conjunto, nos dan algunas claves para entender la cultura profesional de los videojuegos y sus diferentes actores (sean personas, organizaciones o tecnologías), sus redes de producción, sus jerarquías y su singular organización del trabajo.

Un primer aspecto que merece la pena destacar es la relación, muchas veces ambivalente, entre el trabajo creativo y el tecnológico. En ese sentido, una apreciación que parece gozar de consenso entre los entrevistados es la reivindicación de su quehacer como trabajo creativo. Sin negar la importancia del componente tecnológico, la mayoría de los entrevistados entienden el videojuego como resultado de un proceso centrado en la creación, artística, para algunos. En esa línea de reflexión, E6 hace referencia la complementariedad de ambas aproximaciones:

*“Yo creo que poca gente en la industria del videojuego interpreta que participa en una industria puramente de carácter tecnológico, es decir, los aspectos creativos son esenciales para sacarlo adelante. Yo creo que la percepción que tenemos los que estamos es que es una industria de entretenimiento que tiene un aspecto tecnológico indudable, y que justamente ese aspecto tecnológico es lo que le da su idiosincrasia, pero se trata de una industria eminentemente creativa.(...)Pienso que los que están en la industria del videojuego es porque tiene un interés creativo en el videojuego. Es decir, incluso un programador creo que lo plantea siempre desde el punto de vista de que su capacidad de hacer código, de escribir código, está ayudando a crear una experiencia de juego con unas características concretas. Así que, incluso desde el punto de vista de los aspectos más tecnológicos, yo creo que como lo plantean los profesionales del medio son creadores que pertenecen a la industria del entretenimiento,” (E6)*

E3, por su parte, de manera más explícita habla de la de videojuegos como trabajo artístico:

*“La mayoría de personas que conozco que tienen éxito como creadores de videojuegos son gente a la que no le gusta especialmente jugar. Están en este mundo porque les apasiona hacer arte interactivo, porque les apasiona narrar de una forma diferente, porque les apasiona la interactividad, porque les apasiona generar emociones sin texto y a veces sin audio, solo con elementos visuales.” (E3)*



Es innegable, sin embargo que la tecnología constituye un elemento crucial de la industria, que además impacta de manera directa en el trabajo de los desarrolladores. Así nos hablan de una actividad que está circunscrita a un contexto en constante cambio donde la tecnología puede tanto abrir posibilidades como establecer límites a su proceso creativo. En ese contexto, la realidad virtual aparece como una apuesta de futuro sobre el que se proyectan expectativas pero también muchos interrogantes:

*“Yo estoy bastante al tanto de lo que está pasando con la realidad virtual más que nada porque la industria del videojuego, si se caracteriza por algo, si algo es inamovible en la industria del videojuego es que el proceso de mejora tecnológica es el que arrastra todo lo demás. Es decir, todo logro creativo en la industria del videojuego ha venido de la mano de un hito tecnológico. A medida que ha ido desarrollándose el hardware y se han creado máquinas y sistemas informáticos capaces de hacer más y más cosas ha ido aumentando la gama expresiva y de experiencias que son capaces de ofrecer los videojuegos. (...) Van a ser experiencias totalmente nuevas. Hay muchos interrogantes, sobre todo por el tema de la inmersión a nivel mental y psicológico: cuál es el impacto incluso a nivel de salud de la persona, cuál es el impacto de estar sumergido en un mundo falso... Pero, por otra parte, las posibilidades creativas que ofrece esto... porque estamos hablando de que estamos incorporando al humano dentro de un mundo virtual. Entonces, a partir de ahora va a ser súper fácil, por ejemplo, esculpir cosas en tres dimensiones... Y quien dice esculpir cosas en tres dimensiones dice interactuar con un mundo imaginario, crear un mundo imaginario. (E6)*

Otro elemento que emerge de las entrevistas es la importancia del trabajo en equipo. La compleja interconexión de procesos implicados en desarrollo de un videojuego requiere equipos con múltiples talentos, personas capacitadas que trabajan de manera colaborativa, compartir información y negociar decisiones. Los juegos a menudo se producen en proyectos temporales en los que colaboran muchas personas (programadores, desarrolladores diseñadores, productores...) y diferentes organizaciones (grandes empresas, pequeños estudios, profesionales autónomos) que trabajan en el desarrollo de proyectos muchas veces transnacionales. Estudios anteriores han apuntado la heterogeneidad de estos equipos y a la existencia, a menudo, de un fuerte sistema de jerarquías dentro de los mismo marcado por la experiencia y la expertise de las personas, pero también con la habilidad para trabajar en equipo. E1 resalta este último aspecto:

*“Una buena relación de un equipo es vital para llevar un desarrollo a buen puerto, sin que sea un infierno. Si estás trabajando en una oficina 12h en un año en un proyecto creativo... como no haya entendimiento y buen ambiente es imposible. Por eso nunca he entendido el perfil tan típico del desarrollador solitario tan poco abierto a participar. No creo que aporte nada a un equipo.” (E1)*

Por todo ello las habilidades sociales emergen como una competencia imprescindible de la profesión. Así se refieren los entrevistados a la importancia de estar bien integrado en un equipo, mediar procesos, compartir información con personas que se ocupan de roles y tareas muy diversas (programadores, productores, comerciales...). Así lo explica una de las entrevistadas:

*“Creo que en diseño es muy importante ser un equipo contando tanto con el resto de departamento como con los otros departamentos (arte, programación). Siempre me ha gustado escuchar a los demás y tomar decisiones de diseño en base a los miedos, riesgos y cuestiones que me plantean los demás. Creo que con el tiempo pierdes ese miedo a pensar que la idea no es tuya, te das cuenta de que la idea es de todos, te hace más flexible y el juego fluye más, se adelanta más fácilmente. Y además siempre he tenido suerte de tener compañeros que entraban en esta dinámica, era fácil trabajar con ellos. Te respetaban y sabía que si les escuchabas ellos se sentían más parte del equipo.” (E9)*

La misma entrevistada, a partir de su experiencia personal, destaca desde una visión positiva su integración a equipos de trabajo donde, como mujer, siempre ha estado en minoría:

*“En este sentido no he tenido ningún problema. Nunca me he sentido con problemas por ser mujer. En algún escenario puntual, pero no porque esa persona fuera machista, sino porque era bastante tonta en general. Del mismo modo que me trataba mal a mí lo hacía con el resto por otras razones. Salvo por casos puntuales siempre me he sentido una más del equipo. Quizás había algún prejuicio al principio tipo “¿esta chica sabrá de videojuegos?” pero nunca quise hacer uso de ninguna condición especial por ser mujer sino yo soy una más, yo vengo aquí, tenemos que sacar un juego adelante y como en general me llevo bien con la gente y trabajamos en equipo pues no he tenido ningún problema.” (E9)*

La autonomía es otro elemento que emerge como relevante en las entrevistas. Muchos entrevistados hablan en esa misma esfera de libertad creativa. Aquí diferentes elementos parecen entrar en juego. Uno es claramente la dimensión de la empresa y del proyecto que se está llevando a cabo, aunque también cuentan la experiencia, las jerarquías, la relación con los compañeros. El control sobre el propio trabajo, la visión global y la posibilidad de participar en las decisiones fundamentales del proyecto son algunos de los motivos que han llevado algunos de los entrevistados a optar por el trabajo independiente. Así lo explica E1:

*“Una de las cosas que me ha llevado a no ir a un estudio grande es que me costaría trabajar con 200 personas haciendo una pequeña parte del desarrollo sin saber qué se hace más arriba. Me gusta estar en el meollo, disfruto más del equipo pequeño que del grande. Irme a Ubisoft y empezar como un Lead en el medio sin saber de qué va el juego ni poder tomar decisiones... no creo que lo disfrutara. Siempre he pensado que no me fui a una grande por eso, por miedo a perder el control.” (E1)*

La capacidad de autonomía contrasta, sin embargo con la estabilidad económica que ofrece el trabajo en la grande industria. También cuentan la posibilidad de aprender en grandes equipos y el acceso recursos y tecnologías a las que difícilmente se podría acceder en un proyecto independiente. Por eso, la mayoría de entrevistados construyen una trayectoria profesional donde el tránsito entre diferentes contextos y tipologías de proyecto es la mejor manera de buscar el equilibrio. E3 lo explica de manera muy gráfica:

*“Si tu trabajas para la industria triple A, por supuesto tienes más estabilidad económica, pero pierdes en autonomía creativa. Es como todo. En este mudo o te montas la hamburguesería o te pones a girar hamburguesas para otros. No tiene absolutamente nada de malo”. (E3)*

Finalmente, un elemento que todos los entrevistados tienen muy claro es la necesidad de entender y situarse como profesionales que se dedican a crear productos que necesitan salir al mercado. En un momento en que la industria del videojuego está en plena expansión, cuando se ponen en juego grandes presupuestos y se tensan los niveles de competitividad entre fabricantes, es crucial, afirman, tener claro que lo que dicta el mercado, conocer la competencia, y cultivar la habilidad de avanzarse a las tendencias. Aquí entra en juego claramente el rol de los productores, y la visión estratégica de los que se dedican a poner en producto en venta. E7 explica esta dimensión del trabajo, que va en paralelo y debo convivir con las decisiones creativas:

*“Es decir, tú puedes hacer un juego muy bueno que no triunfe y que un juego mucho menos bueno, pero que realmente digas "ostras! qué gran producto!" (...). Pues una de las cosas que funcionan o que pueden funcionar es: tú haces muchas pequeñas cosas, las vas filtrando.. Si tu tienes tres equipos de tres personas haciendo proyectos y hay uno que pasa el filtro y los otros dos no aquellos los incorporas y pues a partir de aquí lo haces crecer. No tienes el éxito asegurado pero tienes más probabilidades de éxito que no si no lo haces”. (E7)*

Por eso, incluso aquellos que como E3 se dedican a la conceptualización, al diseño y a todo aquello que tiene que ver con la parte más creativa del proceso de creación de un juego, asumen la tensión entre libertad creativa y mercado, que es el pan de cada día de su trabajo. Y lo explica desde su perspectiva de creativo:

*“Aquí es cuando hay que dejar un poco de lado el ego personal y entender que esto es un mercado, esto es una industria. Hay que hacer dinero. Entonces no puedes quedarte con tu idea y esperar a que todo el mundo te admire como artista. Esta visión del artista del romanticismo es la forma más rápida de fracasar en el mundo del videojuego. Hay que tener en cuenta que las tiendas digitales de videojuegos son como grandes bibliotecas abarrotadas de libros. Hay que pensar que cuando un cliente va a la tienda lo que ve son estanterías abarrotadas. Por eso lo que cuenta no es poner un videojuego en la tienda. Lo que cuenta es conseguir visibilidad. El reto es conseguir que tu juego esté a la entrada y a la altura de la vista. Hoy en día tener un buen producto creativo no es suficiente para triunfar.” (E3)*

---

## C. Reconocimiento profesional y percepción social de la profesión

El juego digital ha estado, desde sus inicios, en el centro de debates controvertidos centrados, muchos de ellos, en sus posibles efectos psicosociales. Tales debates, no exentos de polémica, han abordado cuestiones tan variadas como la existencia o no de una brecha de género entre jugadores, si los juegos violentos promueven el comportamiento agresivo, si potencian el aislamiento social o si, por contrapartida, fomentan atributos positivos tales como habilidades para resolver problemas, la comunicación o trabajo en equipo. Mientras muchas de estas cuestiones siguen sin resolver, un número considerable de estudios

se enfocan en comprender el impacto que tales argumentos, en uno u otro sentido, tienen sobre la percepción social del videojuego. Es decir, como se entiende, valora y percibe por sus diferentes públicos.

En una encuesta reciente sobre los hábitos de consumo y las opiniones de los jóvenes españoles en relación a las percepciones sociales del juego digital (Aranda et al, 2017), se reafirman algunos de los discursos sociales más persistentes entorno a los videojuegos. Así, entre las afirmaciones con las que más de acuerdo están los encuestados destacan que “los videojuegos provocan adicción” (con 61% de respuestas positivas) o “los videojuegos provocan aislamiento”, afirmación con la que el 47% de los encuestados indican estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Menos consenso generan otras cuestiones igualmente controvertidas, como la percepción de que “la mayoría de los videojuegos sean violentos” (afirmación confirmada por el 26% de los participantes en la encuesta) o que representen una “pérdida de tiempo” (afirmación esta última con la que están en desacuerdo el 46% de los encuestados). En lo que respecta a visiones más positivas, destacan afirmaciones como “los videojuegos estimulan la memoria y la atención”, “los videojuegos ayudan a desarrollar una buena resolución de problemas y habilidades de pensamiento estratégico”, o “los videojuegos ayudan a estrechar lazos sociales o a hacer nuevos amigos” (con esta última afirmación están de acuerdo el 57% de los respondentes).

Es natural pensar que la percepción social de los videojuegos, en tanto que artefacto de consumo cultural, impacta en la percepción social de los profesionales que se dedican a crearlos. Y aunque resulta difícil medir o precisar dicho impacto, es interesante observar que todas las personas que hemos entrevistado señalan cierta ambivalencias o, o si más no, ciertas contradicciones en cómo se entiende socialmente su profesión. Así, mientras la percepción interna y endógena (de los propios profesionales) es la de un sector potente con un notable reconocimiento hacia su expertise, desde una visión exógena (desde el público general) los entrevistados opinan que su trabajo carece de reconocimiento. Lo destaca, de manera muy explícita E1:

*“Me valoran por experiencia, pero a nivel social estoy convencido de que no está valorado. Ni mis mejores amigos saben qué hago. Saben que hago juegos, pero no saben en concreto. La profesión a nivel instituciones y demás es la risa. Me acuerdo cuando salí de FX para montar la empresa fuimos al paro a cobrar el dinero. Tienes que apuntarte y tienes que decir tu oficio. “Diseñador de videojuegos...” No hay nada. Acabas metiéndote en “diseñador gráfico” o “programador”. O vete a un banco diciendo que eres desarrollador de juegos y que pides un crédito. Lo he vivido y es la risa. Y no te hablo de hace 20 años, sino de 5” (E1).*

E9 también opina que uno de los problemas más importantes es la falta de conocimiento sobre las principales funciones laborales que ejercen. En su caso añade un corte de género: señala que el hecho de que son pocas las mujeres que tienen un rol relevante en la industria, le ha permitida destacar a nivel interno, en su entorno profesional. Así lo explica:

*“En cuanto a si internamente está reconocido mi trabajo pues yo creo que con los años quizá por eso de que soy una mujer que lleva tiempo en esto mi nombre suena más fácil, se queda más que el de otros profesionales. La verdad es que no lo sé. Les suena mi nombre, saben que hago juegos pero no sé si la gente realmente sabe qué he hecho exactamente en mi trayectoria profesional o*

*se queda solo con la anécdota “es que es una mujer diseñadora”. Por otro lado, creo que nuestra profesión es bastante desconocida aún porque ni mi madre sabe a lo que me dedico. Igual la gente se piensa que trabajar en videojuegos es que jugas todo el día, o que diseñas o que haces dibujos. Creo que aún hay bastante desconocimiento en la sociedad.” (E9)*

Pero aunque todos los entrevistados coinciden que el desconocimiento sobre su trabajo es lo que lleva a una visión estereotipada que tiende a desprestigiar la profesión, algunos de ellos afirman que percepción social está cambiando. “Estamos en un momento de transición”, afirma E4. Aunque los prejuicios sobre los propios videojuegos siguen existiendo y se proyectan en la percepción social de la profesión, confía que el reconocimiento de su labor irá de la mano de una mayor aceptación social de los propios videojuego en tanto que medio de entretenimiento y también de aprendizaje.

Pero mientras el reconocimiento social aparece como cuestión más evidente, la valoración profesional de su trabajo, en términos de regulación y retribución, también se considera como un elemento de complejidad. En ese sentido, los entrevistados se refieren a problemáticas ya señaladas en otros estudios, que tienen que ver con la precariedad de las condiciones laborales en un contexto poco estructurado y poco regulado. De hecho los profesionales entrevistados coinciden en destacar la existencia de cierta precariedad laboral entorno al sector de los videojuegos, relacionándola con el hecho de ser una industria relativamente joven en la cual mayor parte de los profesionales que acceden a ella lo hacen por su interés personal y entusiasmo por el medio.

No se trata, sin embargo, de un problema específico del sector en España. Según una encuesta realizada por IGDA en el año 2004, tres de cada cinco trabajadores de la industria del videojuego generalmente exceden 46 horas de trabajo por semana, y más de 65 en los períodos más intensos de un proyecto. Wimmer y Sitnikova (2011), en un estudio anterior sobre ‘gameworkers’ en el contexto alemán ya apuntaban a la existencia de un mercado laboral altamente competitivo y cada vez más saturado, apreciación que comparten nuestros entrevistados. La pasión por la profesión aparece como el combustible que permite hacer frente a las altas cargas de trabajo y de estrés laboral. E6 se refiere a esta misma problemática:

*“En los videojuegos existe una problemática con la cultura del crunch que es el echarle las horas que haga falta para que el trabajo esté terminado a tiempo. Suele suponer semanas de siete días de trabajo, días de 12 horas de trabajo, y es una cultura que lamentablemente sigue vigente. Es negativa porque impide que los profesionales puedan conciliar su trabajo con su vida privada. Es algo que se está poco a poco mejorando. Un ejemplo que seguramente encontrarás si lo googlearas es unas protestas que hicieron las esposas y los esposos de Electronic Arts hace unos años para protestar por las condiciones de trabajo de sus familiares. Que por culpa de estas prácticas de crunch había veces que no les veían el pelo durante una semana. No venían por casa o venían entraban se duchaban dormían cinco horas y se volvían a la oficina. Y, lamentablemente al ser la industria de los videojuegos una industria relativamente nueva y donde gran parte de la gente que entra lo hace por su pasión por el medio porque le encanta su trabajo. Existe un poco esta práctica (que directamente es explotación laboral porque estamos hablando de prácticas que en muchos casos no son legales en los países, no es legal que una persona trabaje tantas horas).” (E6)*

Otro aspecto interesante que emerge en las entrevistas es la necesidad de documentar los procesos de trabajo, algo que hasta ahora no se ha hecho de manera sistemática. La documentación es para E6 una cuestión clave que permitiría no solamente mejorar la trasmisión de conocimiento entre profesionales, sino también una mejor valorización profesional del trabajo creativo que llevan a cabo.

*“En la industria del videojuego se documenta mucho menos que en otras industrias del entretenimiento como el cine. Hoy en día es bastante normal que compres una película y viene un extra donde se explica de cómo se hizo. Pero en la industria del videojuego esto es la excepción. Yo ahora mismo no te sabría decir qué videojuegos de éxito salen a la venta con un contenido extra que explica al público lo interesante que ha sido el proceso de creación” (E6)*

En este aspecto la formación vuelve a aparecer como una necesidad fundamental y como plataforma de profesionalización. Para algunos de las personas que hemos entrevistado esta representa la vía más sólida para alcanzar más reconocimiento y la mejora de condiciones laborales en la industria del juego digital. En esa línea opina E9:

*“Creo que una necesidad muy importante es la formación porque es una plataforma de entrada al final a la industria que yo no tuve y que me hubiera ayudado bastante. Como a mí me toca bastante, ya que estamos creando una empresa, el tema de la asesoría legal, cómo montar la empresa,.. Este tipo de ayuda estaría muy bien para apoyar a los nuevos creadores. Y luego lo que son campañas de percepción social para ayudar a demostrar que esto es una industria seria, que lo seamos y que la gente también lo vea. Que no estamos jugando todo el día, que esto es un trabajo difícil, que es muy duro y es un trabajo del que se puede vivir.” (E9)*

---

## Conclusiones

La industria del juego digital en España experimenta un momento de acelerado crecimiento no solo en lo que se refiere a la dimensión del mercado consumidor de juegos, sino en ámbitos como la formación y la emergencia de tecnologías. Las personas que trabajan en el desarrollo de videojuegos forman parte de grupo profesional diverso, emergente, que busca adaptarse y responder a las demandas de una industria frenética pero todavía poco estructurada, en la que conviven grandes presupuestos y condiciones laborales muchas veces precarias.

Las entrevistas realizadas en el marco de este estudio nos han permitido conocer algunas de las múltiples dimensiones de un sector profesional marcado por colaboración entre organizaciones de diferente dimensión y carácter (estudios independientes y industria triple A) que sin embargo presentan como denominador común el entusiasmo con los que los entrevistados, pioneros en su profesión, nos hablan de su trabajo. A continuación recogemos, a modo de síntesis, algunas de las ideas clave discutidas en análisis de resultados:

- Mientras las primeras generaciones de profesionales del juego digital no ha prácticamente tenido opciones de formación específica en el contexto Español, se comienza a detectar un crecimiento acelerado de la oferta formativa en el ámbito. Sobre este aspecto se advierte la necesidad de hacer crecer el tejido industrial nacional, que actualmente no es capaz absorber las nuevas generaciones de egresados.
- Esta falta de un tejido industrial sólido acompañada de un marco formativo en expansión tiene como una de sus consecuencias la proliferación de pequeños estudios independientes, formados por estudiantes o graduados, que acceden a la profesión con escasos medios, sin experiencia y sin la ayuda de un entorno profesional que los acompañe y forme en la profesión.
- La profesionalización del sector - lo que incluiría entre otros aspectos la regulación de roles y funciones, la mejora de las condiciones laborales, la inversión en el sector y el impulso a la investigación sobre videojuegos - emerge como un cuestión prioritaria. En esa misma línea algunos algunos entrevistados también destacan la necesidad de más y mejor formación en aspectos organizativos de la empresa, como pueden ser aspectos legales, de regulación o gestión de equipos.
- Los avances tecnológicos, en tanto que elemento crucial en el desarrollo del sector, impactan de manera directa en el trabajo de los desarrolladores y determinan la gama expresiva y las experiencias que son capaces de ofrecer los videojuegos. Pero pese al fuerte factor tecnológico de la industria, prevalece entre los entrevistados la reivindicación del carácter fundamentalmente creativo de la profesión. En ese sentido advierten la necesidad de documentación y difusión de las funciones propias del profesional del sector, y de las diferentes etapas y tareas implicadas en el proceso de creación de un juego digital.
- Se identifica una asimetría en la percepción del sector. Por un lado la percepción interna y endógena es la de un sector potente con un notable reconocimiento por parte de los propios profesionales, en un contexto donde la experiencia aparece como principal activo profesional. No obstante, existe consenso en torno a la percepción de que desde una visión exógena, de la sociedad en general, el sector tiene poco impacto y reconocimiento social. Reclaman por eso la necesidad de ampliar la aplicación social del juego digital, en tanto que un recurso que permite ludificar diferentes experiencias. También ven en la investigación sobre videojuego un camino para el reconocimiento social del sector.
- El trabajo en equipo aparece como una competencia clave para estos profesionales, conectada a algunas de las características singulares de la industria: la temporalidad de los proyectos, la colaboración entre diferentes roles profesionales, las dinámicas transnacionales o la combinación de diversas fuentes de financiación. Por muchos de los entrevistados esta capacidad está valorada por encima de otros factores clave, como pueden ser la tecnología empleada, la inversión o el interés y la viabilidad de una idea.

Por último nos gustaría resaltar que los resultados presentados y discutidos en este estudio tienen un carácter exploratorio y responden a una muestra que se limita a casos y perfiles profesionales concretos. En ese sentido, la validación y generalización de los resultados requerirá de la ampliación de datos en futuras etapas de investigación, así como de la triangulación de los resultados obtenidos en este trabajo con otras investigaciones sobre el mismo tema en el contexto español. A pesar de dichas limitaciones, creemos que el presente estudio aporta ideas de interés y contribuye a ampliar el conocimiento existente - y todavía poco explorado - sobre los profesionales vinculados a la industria del juego digital.

---

## Referencias bibliográficas

- Aranda, D., Montaña, M., Estanyol, E. (2017) **Jóvenes y juego digital. Hábitos de uso y percepciones de los jóvenes sobre la imagen de los videojuegos en los medios de comunicación.** Informe ejecutivo. Consultado en diciembre de 2017 en: <http://openaccess.uoc.edu/>
- Blaxter, L.; Hughes, C.; Tight, M. (2008) **Como se investiga.** Barcelona: Graó.
- Deuze, M., Martin, C. B., & Allen, C. (2007). **The Professional Identity of Gameworkers.** *Convergence*, 13(4), 335-353.
- DEV (2016) **Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos 2016.** Consultado en diciembre de 2017 en: <http://www.dev.org.es/publicaciones/libro-blanco-dev-2016>
- DEV (2015) **Libro Blanco del Desarrollo Español de Videojuegos 2015.** Consultado en diciembre de 2017 en: <http://www.dev.org.es/libroblancodev2015>
- IGDA (2016) **Developer Satisfaction Survey.** Consultado en diciembre de 2017 en: <http://www.igda.org/page/dss2016>
- Jenkins, H. (2006). **Convergence Culture. When Old and New Media Collide.** New York: New York University Press.
- Kerr, A. (2006). **The business and culture of digital games: gamework/gamplay.** London: Sage
- Kücklich, J. (2005). **Precarious Playbour: Modders and the Digital Games Industry.** *Fibreculture* (5). Consultado en diciembre 2017 en <http://journal.fibreculture.org/issue5/kucklich.html>
- PwC (2016) **Entertainment and Media Outlook 2016-2020.** España. Informe consultado en diciembre de 2017 en: <https://www.pwc.es/es/publicaciones/entretenimiento-y-medios/assets/informe-gemo-2016-2020.pdf>
- Terranova, T. (2004). **Network Culture: Politics for the Information Age:** Pluto Press.
- Wimmer, J. & Sitnikova, T. (2011) **The professional identity of gameworkers revisited. A qualitative inquiry on the case study of German professionals.** Proceedings of DiGRA 2011 Conference: Think Design Play.



06

---

# Hablemos de juegos: Gamers y comunicación digital

Sandra Sanz-Martos  
Silvia Martínez Martínez  
Amalia Creus  
Antonio José Planells de la Maza  
Víctor Navarro Remesal

---

---

# Introducción

El interés y la pasión que generan los videojuegos han propiciado el surgimiento de comunidades alrededor de éstos. Los jugadores comparten trucos, las últimas novedades, e informaciones de todo tipo entorno a lo que se acaba convirtiendo para muchos jóvenes en su principal forma de entretenimiento.

Esto hace de las comunidades de jugadores un espacio único donde la pasión resulta ser el mejor incentivo para participar en la comunidad. No es necesaria ninguna motivación extra. Eso que tanto preocupa a los impulsores de comunidades en otros ámbitos, el cómo conseguir que los miembros participen, cómo aumentar el interés, y sobre todo cómo mantenerlo, en un entorno así carece de sentido. La comunidad funciona por sí sola porque hay un interés claro, aún mejor hay pasión. Mientras que, en muchos entornos educativos y organizacionales (comunidades de aprendizaje o de práctica) dedican grandes esfuerzos a propiciar, cultivar e incluso incentivar la participación en las comunidades, en este contexto, esas estrategias son totalmente innecesarias. Lo que demuestra, que cuando el interés o la necesidad por compartir conocimiento o por aprender es real, la actividad de la comunidad surge por sí sola. A pesar de ello, no todo espacio de intercambio y comunicación entorno al videojuego constituye de por sí una comunidad. Ello hace especialmente interesante su análisis y estudio para poder establecer pautas y comportamientos diferenciales entre los actores participantes en la conversación.

---

## El juego como objeto de relación y de creación de comunidades

Jugar es como sostienen Goldstein, Buckingham y Brougère (2004), una actividad que refuerza los vínculos sociales y la propia autoestima. En esta misma línea, Calleja (2011) propone un modelo de participación del jugador que refleja la relación y el compromiso que existe entre el jugador y el juego. Su modelo consta de dos fases temporales. La primera, la micro o implicación del jugador en el mismo momento de interacción con el juego, y la segunda, la macro o participación del jugador en espacios y tiempos fuera de la relación con el juego, su implicación a largo plazo.

---

# El juego como objeto de relación y de creación de comunidades

Jugar es como sostienen Goldstein, Bukingham y Brougère (2004), una actividad que refuerza los vínculos sociales y la propia autoestima. En esta misma línea, Calleja (2011) propone un modelo de participación del jugador que refleja la relación y el compromiso que existe entre el jugador y el juego. Su modelo consta de dos fases temporales. La primera, la micro o implicación del jugador en el mismo momento de interacción con el juego, y la segunda, la macro o participación del jugador en espacios y tiempos fuera de la relación con el juego, su implicación a largo plazo.

Calleja pone en relación estas dos fases temporales, micro y macro, con seis dimensiones de la participación del jugador de las cuales destacamos dos:

- a)** La interacción con otros agentes en el entorno del juego (participación comunitaria)
- b)** Las emociones generadas durante el juego (participación afectiva)

Si a esto le añadimos que la literatura que investiga las comunidades de jugadores y fans entiende que el juego digital es un medio que favorece la participación creativa, nos encontramos sin duda ante tres tipos de participación que favorece el surgimiento de comunidades basados en la socialización de los logros conseguidos (emociones) e intercambio de los logros aprendidos.

Contreras y otros (2014) analizan la evolución de las comunidades virtuales para llegar a definir los actuales videojuegos multijugador como comunidades de aprendizaje. En este monográfico se presenta una tipología de las comunidades que permiten estrechar vínculos sociales con sus iguales, y, al mismo tiempo potencian la creación de redes de intercambio de material (videojuegos, revistas, consolas) pero también de conocimiento de pistas, trucos o contraseñas. A los jugadores les gusta romper las reglas, buscando “puertas traseras” del sistema a través de los Easter Eggs, niveles escondidos, nuevos personajes, habilidades secretas, o los cheats codes que son códigos que dan ventajas al jugador. Estos códigos se distribuyen a través de páginas web o revistas, y forman parte de la propia experiencia del juego. Su conocimiento y uso aumenta la competencia del jugador y le aporta prestigio entre los miembros de la comunidad a la que pertenece.

Estas comunidades llegan a consolidarse de tal manera que el intercambio de conocimiento es muy alto, especialmente, entre aquellos jugadores más activos y de élite, y queda recogido en guías de juego a modo de producto de conocimiento derivado de estas comunidades. Las guías son de tanta calidad y utilidad que quedan reconocidas como tales a la par que las oficiales. Es un modo inequívoco de que los jugadores valoran tanto o más el conocimiento y la experiencia de sus iguales que la de las compañías desarrolladoras o distribuidoras. Un aspecto muy común en cualquier tipo de comunidad de aprendizaje o de interés, donde el conocimiento queda validado entre los propios miembros de la comunidad.

En la mayoría de la bibliografía que hace referencia a las comunidades de jugadores se habla de que son comunidades de aprendizaje, defendiendo a su vez cómo aprenden sus miembros y las bondades que tienen los videojuegos para los jugadores. Por ejemplo, Gee y Hayes (2010) evidencian que los videojuegos no sólo permiten adquirir ciertas competencias tecnológicas, sino que también contribuyen a incrementar la inteligencia emocional y la social. Para estos autores, la aportación de los videojuegos al aprendizaje no se limita al mero acto de jugar, si no que se extiende a la implicación de los jugadores (y particularmente, de las jugadoras), en verdaderas comunidades de aprendizaje. Y es cierto, que en las comunidades de jugadores se aprende -y mucho- pero no sólo por eso podemos denominarlas comunidades de aprendizaje, porque además de aprender hacen muchas cosas más como intercambiar material o informarse de las novedades en nuevas versiones o nuevos usos o dispositivos.

No todo espacio de intercambio y comunicación de jugadores constituye necesariamente una comunidad. En Internet, y desde que acuñara el término Howard Rheingold en 1994, se habla de comunidad virtual. Dicha comunidad se puede encontrar distribuida, por ejemplo, en foros de Internet, de mensajería instantánea y en blogs. Aunque en muchas ocasiones de manera inadecuada, a cualquier grupo de personas que interactúe a través de una plataforma virtual se le denomina comunidad, hace falta algo más que eso para constituir una comunidad. El factor de cohesión y el compromiso mutuo son vitales. Según Howard Rheingold (1994), las comunidades virtuales son agregados sociales que surgen de la Red cuando una cantidad significativa de gente lleva a cabo estas discusiones públicas durante bastante tiempo, con suficientes sentimientos humanos como para formar redes de relaciones personales en el espacio cibernético.

La tecnología hace posibles las comunidades virtuales, pero una "comunidad no es un sitio web, una base de datos o una colección de buenas prácticas" (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). La comunidad es un grupo de personas que interactúan, aprenden juntos, construyen relaciones y, durante el proceso, desarrollan el sentido de pertenencia y compromiso. En este proceso, además, construyen relaciones basadas en el respeto y la confianza, y alimentan el sentido de su historia común y su propia identidad.

Las comunidades de valor son tres: las comunidades de aprendizaje, las de práctica y las de interés. Vamos a definir cada una de ellas. Las comunidades de aprendizaje (CdA) son contextos en los que los alumnos aprenden gracias a su participación e implicación, en colaboración con otros alumnos, con el profesor y con otros adultos, en procesos genuinos de investigación y construcción colectiva del conocimiento sobre cuestiones personal y socialmente relevantes (Onrubia 2004). Por otra lado, las comunidades de práctica son grupos de personas que desempeñan la misma actividad o responsabilidad profesional, que, preocupados por un problema común o movidos por un interés común, profundizan en su conocimiento y pericia en este asunto a través de una interacción continuada (Sanz-Martos, 2010). Sin embargo, las comunidades de interés, según Henri & Pudelco (2003), tienen su origen en un contexto social donde sus miembros forman parte de la comunidad para intercambiar información, obtener respuestas a problemas o cuestiones personales, mejorar su nivel de comprensión respecto a un tema o compartir pasiones comunes. La siguiente tabla presenta un resumen de las características de cada tipo de comunidad que vamos a ir desgranando en los próximos párrafos.

	<b>Tipo de liderazgo</b>	<b>Factor de cohesión</b>	<b>Tamaño</b>	<b>Virtualidad</b>	<b>Calendario de reuniones</b>	<b>Limitación temporal</b>
<b>Comunidad de Aprendizaje</b>	Moderador/ dinamizador	Aprendizaje	20-25 personas	Total	Inexistente	Hasta que se han adquirido los conoci- mientos
<b>Comunidad de Interés</b>	—	Interés	100-500 personas	Total	Inexistente	Mientras dure el interés
<b>Comunidad de Práctica</b>	Moderador/ dinamizador	Compartir la praxis profesional	50-80 personas	Total	Inexistente	Mientras dure el interés y el compromiso de sus miem- bros

Así como las comunidades de aprendizaje están en gran medida ligadas al e-learning, las comunidades de interés forman parte del corazón de Internet. Fueron los científicos los primeros en utilizar Internet para compartir datos, cooperar en investigaciones e intercambiar información. La llamada World Wide Web fue creada en 1989 por Tim Berners-Lee, que trabajaba en el CERN (Organización Europea de Investigaciones Nucleares). Este sistema de hipertexto, basado en Internet –World Wide Web- fue concebido originalmente para utilizarse como sistema de gestión centralizado y herramienta de comunicación entre los científicos nucleares del propio CERN (Ginebra).

Pero a partir de la segunda mitad de la década de los 90 el uso se fue haciendo extensivo a otros intereses. Seguramente, sin ir más lejos, el fenómeno “fan” ha sido también uno de los mayores impulsores. Seguidores de grupos musicales, cinéfilos, lectores adictos, entre otros. En la actualidad, las casuísticas son infinitas. Desde enfermos de cáncer que comparten desde cómo hacer frente a los efectos de la quimioterapia (desde el Hospital Clínico de Barcelona (Spain) se está llevando a cabo una iniciativa tan brillante como valiosa en este sentido), hasta grupos de madres que comparten técnicas de lactancia y de preparación al parto o información sobre guarderías o colegios (como sucede, por ejemplo, en el foro de este sitio web <http://www.crianzanatural.com>), además de poder efectuar compra on-line de productos de puericultura, lactancia, etc.

Sin duda en las comunidades de interés se comparten y se intercambian experiencias, es decir, se aprende, sus miembros aprenden uno de los otros. Esto hace que a menudo se confundan con las comunidades de aprendizaje, pero hay una diferencia bien clara. Mientras que en las comunidades de aprendizaje sólo se aprende y están más relacionadas con el ámbito educacional, en las comunidades de interés se intercambian informaciones relacionadas al interés de sus miembros.

Las comunidades de interés comparten un interés o pasión común. Los intereses pueden ser tan variados como las aficiones o casuísticas de las personas. Pero el interés común no es la praxis profesional -como en el caso de las comunidades de práctica- y aunque compartan técnicas o maneras de hacer, el foco común no gira únicamente entorno al aprendizaje un aspecto concreto. Otra de sus características distintivas, tal y como defienden Amstrong, A. & Hagel, J. (2000), es el mutuo desconocimiento entre sus miembros. Aunque las reuniones presenciales de grupos pequeños entre miembros pertenecientes a la comunidad son relativamente frecuentes, lo habitual es que un miembro no conozca personalmente a la mayoría de sus compañeros. Incluso es muy probable que no conozca a ninguno de ellos.

Por otro lado, una característica que tienen en común las comunidades de interés y las comunidades de práctica consiste en que es el fin del interés la limitación temporal de estos dos tipos de comunidades, aunque las comunidades de interés son muy longevas y los intereses se van renovando. Cuando un miembro deja de conectarse, es muy fácil que aparezca un miembro nuevo.

---

## Casos de estudio

En este trabajo pretendemos identificar y clasificar las comunidades de jugadores a través de la actividad que surge en torno a dos juegos diferentes **League of Legends** y **Minecraft**. A través de los foros de sus usuarios describiremos su comportamiento y señalaremos sus características. Como complemento, también analizaremos los comentarios que se dan alrededor de youtubers con gran número de seguidores Vegetta777 para Minecraft y Revenant0L para League of Legends.

---

## League of Legends, el gran representante de los e-sports

A día de hoy, League of Legends (más conocido por sus siglas LoL) es, posiblemente, el juego online multijugador más representativo de los conocidos como e-sports, competiciones en línea de rango profesional en las que equipos de jugadores se enfrentan para obtener importantes premios y reconocimientos. Según los últimos datos de Newzoo (2017), esta modalidad de juego moverá este año unos 696 millones de dólares a nivel mundial.

El juego creado por Riot Games tiene, en la actualidad, más de 70 millones de usuarios con un total de 138 personajes disponibles. Se trata de una experiencia grupal en la que, por equipos, los jugadores deben conquistar un mapa determinado mediante la destrucción del nexo enemigo (es decir, la parte más relevante de su base). La principal particularidad de League of Legends es el sistema de “oleadas de esbirros [*minions*]”. Los jugadores luchan entre ellos por el control territorial del espacio, mientras que de cada

base emergen, cada cierto tiempo, grupos de soldados afines al grupo en cuestión que sirven de apoyo (y, a menudo, de epicentro estratégico).

Este modelo de juego se conoce como MOBA o Multiplayer Online Battle Arena y surge a partir de Aeon of Strife, un pack de modificaciones (mod) hecho para el Starcraft original, un juego de estrategia que también tiene una fuerte presencia en el mundo de los e-sports. A diferencia del modo principal, en AoS el jugador controla un único persona y ha de coordinarse con su equipo (todos ellos jugadores humanos) para conquistar el terreno enemigo mientras defienden su propia base, con las oleadas de esbirro como elemento que añade presión e impredecibilidad. En los MOBA cada personaje seleccionable tiene una personalidad ficcional distintiva y habilidades lúdicas propias.

Otro juego de estrategia de éxito, Warcraft III: Reigns of Chaos, tuvo un mod similar llamado Defense of the Ancients (DotA). DotA 2, lanzado en 2013 (cuatro años después de LoL) por Valve, propietaria de Steam, compete en la actualidad con LoL por el monopolio de los MOBA como e-sports. La propia Valve organiza el torneo TI (The International) desde 2011, con una estructura profesionalizada y millones de dólares en premios. League of Legends cuenta con su propio torneo oficial organizado por Riot Games, el League of Legends World Championship, con un tamaño y una difusión similar o superior a The International (según ESPN, la edición de 2016 tuvo 14.7 millones de espectadores).

Hay que destacar que LoL se sustenta en un modelo económico atípico y difícil de reproducir. El juego es free-to-play (es decir, no tiene coste de entrada) y los jugadores pueden pagar por héroes e ítems opcionales. Este sistema produce una gran base de usuarios que no pagan por el contenido sustentada por pequeñas compras y un grupo puntual de compradores fieles. En un artículo para la web de la industria del videojuego Gamasutra titulado “Don’t monetize like League of Legends, consultant says” (Leigh Alexander, 2014), el consultor Teut Weidemann afirma:

*"Riot doesn't care. Optimizing monetization is not the top priority. They monetize purely through their reach. So it only works because of the large user base, and if you don't have that user base or don't expect to, you should not adopt their monetization. It should not be a role model for your monetization system."*

En este sentido, LoL es el epítome de una tendencia al alza en el videojuego, la de los juegos como servicio (“games-as-service”) en lugar de juegos como producto. En su web oficial, Riot Games explican:

*We wanted an experience that improved and grew every few weeks as opposed to dropping a big release once a year (or a completely new version every two). We also wanted to invest in ongoing services like hosted servers and matchmaking — stuff that improved the game under the surface, but wouldn't fit on the back of a sequel box.*

Para defender su modelo, en el mismo apartado de la web especifican 4 valores a seguir:

- VALUE #1: We care about making a great game, above all else.
- VALUE #2: You can be the best player in the world without spending anything on the game.
- VALUE #3: You spend because you want to, not because you have to.
- VALUE #4: We will keep evolving and improving.

Este modelo económico lleva implícita una relación de complicidad e informalidad con el jugador que se manifiesta, por ejemplo, en unas condiciones laxas para utilizar el juego como base para crear contenidos en YouTube (streamings, let's plays) o Twitch. En el foro oficial, un representante de la compañía escribe:

*Just to be clear, League of Legends content, and generating ad revenue is generally fine. We just ask that you adhere to some basic legal jibber jabber (<http://www.riotgames.com/legal-jibber-jabber>).*

En LoL, como en todo MOBA, la clave está en la comunicación oral entre los jugadores, la coordinación de acciones y, en general, la cooperación utilizando las habilidades únicas de cada uno de los héroes elegidos. Es precisamente esta importancia del metajuego (la relación entre usuarios fuera de la esfera estricta de la experiencia lúdica) la que ha dotado a League of Legends de tantísima relevancia. Así, la comunidad de jugadores suele agruparse por equipos de conocidos, si bien el epicentro de todos los intercambios de información, estrategias, consejos y polémicas sigue siendo el foro oficial del videojuego.

En el caso de habla española, la comunidad española de League of Legends <https://boards.euw.leagueoflegends.com/es/> es particularmente activa y constituye una verdadera comunidad de interés al cumplir las características vistas previamente. Con más de 500 usuarios, la comunidad se encuentra jerarquizada por temas específicos, con una descripción muy útil para cada una de ellos.

---

	<b>Tipo de liderazgo</b>	<b>Factor de cohesión</b>	<b>Tamaño</b>	<b>Virtualidad</b>	<b>Calendario de reuniones</b>	<b>Limitación temporal</b>
<b>Comunidad de interés</b>	_____	Interés	100-500 personas	Total	Inexistente	Mientras dure el interés

---



Así, los principales son la sección de anuncios, los aspectos y conceptos de los campeones, la ayuda y soporte del juego, los bugs de actualización, los campeones y su jugabilidad, el espacio de cosplay, las creaciones que emergen de la comunidad, las discusiones sobre versiones alfa y de la aplicación móvil, la sección de e-sports y los eventos de la comunidad, la discusión del lore e historia, los mapas y modos de juego, los memes y, finalmente, otros más de tipo accesorio (miscelánea, reclutamiento, reporte de bugs, Runaterra en español, sugerencias del foro y vídeos).

Los miembros de la comunidad comparten informaciones diversas. Desde noticias oficiales, promociones u otros artículos publicados por Riot; pasando por los eventos de la comunidad, hasta llegar a compartir trucos y estrategias para ganar a los campeones. Para finalmente, encontrar un apartado donde compartan sus propias creaciones.

Entre las dudas que plantean las hay de distinta naturaleza. Aquí van algunos ejemplos. Los usuarios consultan sobre atributos, rasgos y aptitudes de los personajes:

Ejemplo 1: “[...] ¿si me pongo en teemo runas de succión de hechizo, con sus básicos, o sea con la e mejorada, es como el robo de vida? ¿o para los básicos no sirve? me gustaría saber si es posible ponerle succión de hechizo a teemo y que con sus básicos sea como robo de vida. ¿alguien lo sabe?” [usuario1, 06/07/2017]

Respuesta: “Los básicos hacen daño físico (como el 99% de los campeones), y ADEMÁS aplica un veneno como daño mágico. En teoría sí, se vería afectado por la succión de hechizo LA PARTE MÁGICA”, pero creo que por ser un hechizo con daño en el tiempo, su efecto se reduce (funcionaba así, no?). EDIT: Acabo de buscar no, el daño en el tiempo no reduce la curación recibida”. [usuario2, 06/07/2017]

Ejemplo 2: “[...] me gustaría saber si alguien me pudiera indicar donde puedo encontrar los relatos de los de los campeones” [usuario3, 06/07/2017]

Respuesta: Ahí tendría que venirte, por ejemplo: [http://universe.leagueoflegends.com/es\\_ES/champion/karthus/#funeral-en-el-mar](http://universe.leagueoflegends.com/es_ES/champion/karthus/#funeral-en-el-mar) [usuario4, 06/07/2017]

Ejemplo 3: “Se suponía que el día 29/05 todos los que tuviesen la skin deberían tener el icono pero estamos a día 30/05 y aún no he recibido dicho icono” [usuario4, 06/07/2017].

Respuesta: “Yo tampoco lo tengo, pero es mucha gente a la que comprobar si hay que enviarles iconos o no, así que ten paciencia que llegará. Si ves que ya pasan no sé... Un par de semanas y nada, envía un ticket que te lo solucionan” [usuario5, 06/07/2017]

Otro tema muy interesante es el de cómo los jugadores ayudan a mejorar el juego a través de una conversación sobre la traducción de League of Legends al español. En el apartado de “runaterra en español” dice: “El lugar perfecto para hablar sobre la versión en castellano de League of Legends. Pásate, danos tu opinión y comparte tus ideas con nosotros, ya sea para hablar de los doblajes de tus campeones favoritos, para compartir vuestras ideas sobre los nombres de los aspectos o simplemente para informarnos de algún que otro gazapo en nuestras traducciones. ¡Vuestras opiniones cuentan!”

*Comentario: Se os ha colado una H en la frase que aparece cuando alguien abandona la selección de campeón y te mandan de vuelta a la cola. Es el primer error de ortografía que encuentro. [usuario6, 06/07/2017]*

---

## Minercraft

Una de las aspiraciones lúdicas que emerge ya desde los orígenes del juego digital es el de la generación automática de un mundo casi infinito en el que el jugador pueda no solo explorar sus confines, sino también modificar el espacio y construir estructuras a su antojo. Precedentes como Sim City o, aún más claramente, Los Sims, proponen diseños abiertos en el que los jugadores combinan distintos elementos predefinidos (en el primer caso, espacios residenciales, comerciales e industriales, junto con edificios especiales, y en el segundo objetos de decoración) con el objetivo final de configurar su propia narrativa lúdica. Por ello, no es de extrañar que estos títulos se asemejen a los juegos de casas de muñecas en el que los distintos elementos con significado obtienen nuevos sentidos al interactuar con los demás (Frasca, 2001; Flanagan, 2003).

Minercraft nace en 2009 de la mano de Markus Persson (conocido en las redes como Notch) y su empresa, Mojang AB, como una nueva vuelta de tuerca a la libre interacción aspiracional de los usuarios de juegos digitales. En este sentido, la propuesta lúdica de Notch propone un mundo abierto (también llamado “sandbox”, literalmente “caja de arena”) que, mediante un algoritmo, genera espacios de juego virtual y teóricamente casi ilimitados. A esta generación procedural del espacio interactivo se le junta la plena libertad del jugador para modificar el entorno mediante la combinación de los distintos elementos básicos de construcción. Esta forma de diseñar y construir el espacio difiere sustancialmente de las premisas vistas con Sim City o The Sims: mientras que en estos títulos la lógica de la interacción partía de la combinación de objetos predefinidos, en Minercraft los objetos (los materiales en forma de cubos de tierra, piedra, minerales, madera o elementos especiales) tienen propiedades de combinación mucho más básicas y que se orientan a la ulterior construcción de estructuras y utensilios. Así, Minercraft no busca tanto la combinación de objetos como experiencia sino el uso de materiales para la construcción del espacio en sí mismo.

De este modo, Minercraft busca explotar la creatividad del usuario en la combinación de materiales, y la experimentación en la composición de los bloques en la rejilla transparente que configura el gran mosaico espacial del juego. No obstante, el juego no se limita a ser un mero espacio estático, sino que contiene ciclos de día y noche, junto con la aparición de determinados enemigos en estos ciclos (por ejemplo, la emergencia de esqueletos en las fases nocturnas que fuerzan al jugador a defenderse o a esconderse). Es-

tos enemigos forman parte de los modos de supervivencia del juego (Survival, Hardcore), que son los más tradicionales en su construcción: existen retos, objetivos y obstáculos, métricas como la salud y el hambre y un estado de derrota claro. Este modo tradicional se ve eclipsado por el modo creativo (Creative), en el que, como se ha explicado, los jugadores construyen libremente. Por último, versiones posteriores del juego incluyen un modo espectador (Spectator) en el que se pueden visitar los espacios de otros jugadores.

Las comunidades de Minecraft, además, favorecen usos creativos y modos de juegos, así como modificaciones que se instalan para cambiarlo. Es el caso del reto vegetariano, relativamente popular, que propone a los jugadores jugar sin herir a ningún ser vivo, el “vegan mod” que lo impide desde el código o el canal de YouTube “Far Lands or Bust”, en el que el youtuber Kurt J. Mac camina en línea recta esperando encontrar un punto en el que la generación aleatorio de escenarios falle (conocido popularmente como “far lands”) y lo graba mientras lo comenta, donando los beneficios a algunas asociaciones benéficas como Child’s Play for Charity.

El foro de la comunidad española de Minecraft <http://www.mundo-minecraft.com/foro/?mobile=on> tiene más de 500 miembros y cumple las características de las comunidades de interés.

	Tipo de liderazgo	Factor de cohesión	Tamaño	Virtualidad	Calendario de reuniones	Limitación temporal
<b>Comunidad de interés</b>	_____	Interés	100-500 personas	Total	Inexistente	Mientras dure el interés

Los temas en minecraft no están tan estructurados como en League of legends, ni tienen el texto descriptivo sobre qué va cada hilo pero los temas son muy similares. Comparten noticias, normas y tutoriales, piden ayuda para solucionar problemas técnicos, utilidades y creaciones, etc.

Veamos algunos ejemplos sobre la información que comparten y lo que aprenden. En este primer ejemplo comparten dudas sobre problemas técnicos.

Ejemplo 1: *“Escribo este post para ver si alguien me puede ayudar. Últimamente cada vez que entro a un servidor me echa, como lo que me pasó hace ya un tiempo pero peor. De vez en cuando funciona pero es completamente aleatorio. Espero que alguien me pueda ayudar.”* [usuario1, 06/07/2017]

Respuesta: *Puedes mandar la imagen del texto que te pone cuando te echa? Así nos facilitas a los compis saber exactamente a qué se debe.* [usuario2, 06/07/2017]

Ejemplo 2: *“He estado navegando por internet y me he encontrado un video de un mod chulísimo para ordenar tus cofres y el inventario. Yo creo que se podría usar por eso pregunto si se puede”*. [usuario3, 06/07/2017]

Respuesta: *“No es recomendable usarlo porque crea conflictos con el plugin /shop (ir a comprar un item y que seleccione automáticamente todo el inventario...)”*. [usuario4, 06/07/2017]

También se facilitan tutoriales para mejorar sus versiones.

Ejemplo 1: *“Hola a todos, como podréis haber comprobado, desde hace unos días Minecraft ha cambiado su portada. Además con este nuevo cambio ha provocado que los pasos que había que seguir para cambiarse la skin hayan quedado anticuados y para ello creo este post, para que sea más fácil a los nuevos y no tan nuevos usuarios cambiarse la skin”*. [usuario5, 06/07/2017].

Respuesta: *“Muy interesante, gracias. Tenemos ya una buena colección de tutoriales para cambiarse la skin!”* [usuario6, 06/07/2017]

Otra cuestión es que se intercambian resultados de sus construcciones para los otros miembros la valoren y puedan aprender a mejorarlas.

Ejemplo 2: *“Buenos días, quería enseñaros el castillo que hice hace poco en singleplayer y que me deis vuestra opinión. Soy un poco manca en esto de la construcción, no seais muy duros jejeje. Se aceptan críticas constructivas”*. [usuario7, 06/07/2017]

Respuesta: *“No está mal, pero yo probablemente jugaría más con escaleras probando distintas formas de ponerlas. También, para que no quede todo tan recto, podrías hacer que las torres se vayan haciendo más chicas arriba (o más grandes :p); que el techo sobresalga más, y con escaleras, losas, etc., darle un toque más medieval. Pero, sinceramente, no está mal”* [usuario8, 06/07/2017]

---

# Actividad de los seguidores de youtubers

Más allá de los foros de comunidades de jugadores. En youtube también se dan cita los fans de estos videojuegos “League of Legends” y “Minecraft” que estamos analizando. Los youtubers que se convierten en líderes con sus vídeos explicativos de cómo han superado fases o han conseguido avanzar en el juego.

Entre los *youtubers* más populares de España los dos tienen canales sobre Minecraft.

- 1. ELRUBIUSOMG.** Nombre real: Rubén Doblas. 105,36 millones de visualizaciones el último mes. ElrubiusOMG tiene 25 años, 10.257.689 suscriptores y gana un mínimo de 22.100 euros al mes.
- 2. VEGETTA777** (Samuel de Luque). Edad: 25 años. N.º suscriptores: 8.680.758. Visualizaciones último mes: 177,85 mill. Estimación de ingresos mín./mes: 34.600 €.

De los dos casos elegiremos el de Vegetta777 porque la actividad del canal de Minecraft es mayor. En el caso de League of Legends el que tiene un mayor número de seguidores es RevenantOL con 749.343 suscriptores.

---

# Comentarios de los seguidores de RevenantOL

A diferencia de los foros de los jugadores de videojuegos. Los comentarios de los seguidores no están estructurados por temas ni hay una pauta de comportamiento. Son simplemente los comentarios que surgen a cada nuevo video que sube el youtuber a su canal.

<https://www.youtube.com/user/RevenantLOL>

Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 1: *“Reve cuando golpeas al primer objetivo con la Q el rango por así decirlo se reinicia, osea que si golpeas al primer objetivo en maximo rango haces que la Q tenga el doble de rango, es muy util para pokear y farmear desde un area muy segura”* [seguidor1, 10/10/2017]

Respuesta: *“si, pero el problema de eso es que el rango de la Q de lissandra es una mierda (y la hit box del primer proyectil igual), no es como la W de jinx que golpea ligeramente fuera del rango maximo de la habilidad sino que es un proyectil que si literalmente se para a un pixel de la cara de un minion no se fragmenta y eso jode un monton XD”* [seguidor2, 10/10/2017]

Respuesta: *“Si, pero con una trayectoria más recta, la Q de bardo a veces hace unas cosas medio extrañas”* [seguidor3, 10/10/2017]

En muchos casos los comentarios de los seguidores faltan a principios de netiquette.

En el caso de los seguidores de vegetta777 la mayoría de los comentarios son sobre valoración de los videos y de animación manifestar que le gustó al resto de los seguidores.

<https://www.youtube.com/user/vegetta777/videos>

Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 1: *“Que guai está tu Vidio! Flipe!”*  
[usuario1, 10/10/2017]

Ejemplo 2: *“Vegetta buen video ya le Di like y me suscribi vegetta sos un crack”*  
[usuario2, 10/10/2017]

Ejemplo 3: *“Like si te diste cuenta que el carcelero era el mago de clash royale”*  
[usuario4, 10/10/2017]

Ejemplo 4: *“Like por los dioses y su trabajazo”*  
[usuario5, 10/10/2017]

En otros casos, los comentarios son sobre algunas dudas sobre cómo ha hecho algunas acciones. Algunos ejemplos:

Ejemplo 1: *“vegetta la barrera es un bloque invisible que en survival no se puede romper y lo consigues con un comando a los dioses se les devio olvidar saludame por favor :)”* [usuario1, 10/10/2017]

Ejemplo 2: *“Vegetta tengo una teoria y es si cuando te encantaste con esa constelacion te dio para desbloquear esas habilidades si te encantas con otras constelaciones puedes que desblokees mas habilidades de las que tienes aora”* [usuario2, 10/10/2017]

Ejemplo 3: *“Vegetta, intenta buscar las constelaciones dependiendo de las posiciones de las lunas que están en él pergamino de la constelación que quieras encontrar creo que eso es, debajo de las constelaciones tiene varias lunas, esas son las posiciones de la luna en las que pueden aparecer”.*  
[usuario3, 10/10/2017]

En algunos casos, no se respetan las normas ortográficas ni de puntuación. Y no hay apenas comunicación entre los seguidores, si no que se dirigen de manera individual al youtuber Vegetta777. Los seguidores aprenden de los videos que facilita el youtuber, descubren trucos y habilidades. Pero al no haber interacción entre los seguidores no podemos hablar de comunidad, no existe el sentimiento de compromiso mutuo.

En el caso de los seguidores de RevenantOL de League of Legends, aunque no podíamos hablar de comunidad hemos encontrado algo más interacción que en el caso de Vegetta777 para Minecraft. En todo caso, no es comparable al intercambio de información y de experiencias que se dan en los foros de ambos juegos donde sí podemos hablar de comunidad.

---

# Conclusiones

Los jugadores presentan pautas de comportamiento diferenciadoras en función al espacio comunicativo en el que se relacionan, tal y como se desprende del análisis realizado. No obstante, las posibilidades de aprendizaje continuo son un rasgo común en los diferentes entornos comunicativos observados.

Los foros de los jugadores de videojuegos responden a las características de las comunidades de interés. En primer lugar, por el interés que comparten que gira entorno al intercambio de información sobre novedades y otras cuestiones entorno al juego y el aprendizaje de trucos, atajos y otras estrategias que permitan ganar o avanzar de fase más rápidamente. El hecho que no sólo se limiten aprender si no que también intercambien información hace que podamos hablar de comunidades de interés. En segundo lugar, por el volumen de miembros altamente superior a los 500. Y en tercer lugar, porque son comunidades longevas donde el interés permanece a pesar del relevo de sus miembros. Los temas sobreviven en muchos casos, a los miembros que los impulsaron.

Sin embargo, en el caso de los seguidores de youtubers, en los casos observados, no podemos hablar de comunidad porque no hay un factor de cohesión y compromiso mutuo que nos lleve a pensar que funcionan como tales. Como decíamos anteriormente, la comunidad es un grupo de personas que interactúan, aprenden juntos, construyen relaciones y, durante el proceso, desarrollan el sentido de pertenencia y compromiso. En este proceso, además, construyen relaciones basadas en el respeto y la confianza, y alimentan el sentido de su historia común y su propia identidad.

El aprendizaje y el intercambio de conocimiento que se da en los comentarios de youtube es complementario respecto al que se da en los foros. Pero a diferencia de estos no está estructurado ni hay el compromiso que se genera en los foros. Además de falta claramente al principio de netiquette y al reglamento ortográfico. No se puede decir que se generen comunidades alrededor de los youtubers. El volumen de seguidores y el orden anárquico de los comentarios entre otras características dificulta que se den características básicas de las comunidades como el compromiso mutuo. Pero lo que no se puede negar es que los usuarios comparten e intercambian conocimiento y sin duda, aprenden.

---

# Bibliografía

- Armstrong, A.; Hagel, J. (2000). **"The real value of online communities"**. En E. L. Lesser, M. A. Fontaine, J. A. Slusher (ed.). Knowledge and communities. (pág. 85-98) Boston: Butterworth-Heinemann.
- Coll, C. (2001, octubre) **"Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del forum universal de las culturas"**. Simposio Internacional Sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona
- Coll, C. (2004) **"Una experiencia educativa con futuro"**. Trabajadores de la enseñanza (núm. 249, pág. 12-13).
- Flanagan, M. (2003). **SIMple and personal: Domestic space and The Sims**. Melbourne DAC 2003.
- Frasca, G. (2001). **The Sims: Grandmothers are cooler than trolls**. Game Studies, 1(1).
- Henri, F; Pudelko, B. (2003) **"Understanding and analysing activity and learning in virtual communities"**. Journal of Computer Assisted Learning (vol. 4, núm. 19, pág. 474-487). Oxford: Blackwell Scientific Publication.
- Himanen, P. (2001) **The hacker ethic, and the spirit of the information age** [edición en castellano: La ética del hacker y el espíritu de la ética de la información. Barcelona: Ediciones Destino (2004)].
- Onrubia, J. (2004, enero). **"Las aulas como comunidades de aprendizaje"**. Trabajadores de la enseñanza (núm. 249)
- Rheingold, H. (1993) **The virtual community. Homesteading on the electronic frontier**. Reading, Mass: Addison-Wesley [edición en castellano: La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras. Barcelona: Gedisa (1996)].
- Rheingold, H. (2002) **Smart Mobs. The Next Social Revolution**. Cambridge, MA: Perseus [edición en castellano. Multitudes inteligentes. La próxima revolución social. Barcelona: Gedisa (2004)].
- Wenger, E.; Lave, J. (1991). **Situated learning. Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press.



# 07

---

¿Jugando a persuadir?  
Estrategias de  
gamificación al servicio  
de la publicidad y las  
relaciones públicas.

Mireia Montaña  
Elisenda Estanyol  
Ferran Lalueza

---

---

# 1. Introducción

La *gamification* es una tendencia en auge en distintos ámbitos de la sociedad y aplicable a diferentes disciplinas, pasando por la educación, las relaciones laborales, la salud o el marketing. La masificación de la tecnología y el uso extensivo de los *smartphones* han contribuido a ello (BBVA, 2012; Deloitte, 2012, Fundación Telefónica 2017). Si bien Gartner (2011) estimaba que en 2015 más del 50% de las organizaciones iban a *gamificar* los procesos de innovación, se cree que hasta 2014, más del 70% de las organizaciones Forbes Global 2000 han tenido al menos una aplicación de gamificación. Facilitar las interacciones entre el consumidor y la empresa mediante una mecánica basada en el juego es un fenómeno reciente que ha tenido su repercusión en la práctica comercial (Hildebrand, Schlager, Herrmann & Häubl, 2014).

Aunque empieza a generarse investigación sobre los posibles resultados de la gamificación, todavía hay cierta escasez de evidencia empírica con respecto a las motivaciones por las que las personas usan los servicios de gamificación y qué determina sus actitudes hacia ellos. De hecho, se puede afirmar que hay escasez de teoría y concepción en torno a la gamificación (Hamari & Koivisto, 2015). Wells (2015) afirma que hay que seguir experimentando para comprender cuál es la mejor forma de aplicar la gamificación y que no hay que olvidar una herramienta muy útil que frecuentemente se pasa por alto, la prueba piloto.

En marketing, la *gamification* ayuda a las empresas a aumentar la participación del usuario, la fidelización y el reconocimiento de la marca, además de formar a los empleados (Meloni, 2012). Diferentes estudios apuntan a que este buen momento que vive la gamificación se hará extensivo en el futuro. Se cree que la gamificación ayuda a obtener un mayor impacto en el disfrute y *engagement* de productos en mercados muy maduros e incluso con síntomas de burn out. Parece ser que la necesidad de aplicar técnicas de gamificación aumentará y éstas serán necesariamente cada vez más creativas (Wells, 2015).

En publicidad y relaciones públicas resulta fundamental establecer vínculos y fortalecer la fidelidad entre marcas y organizaciones, por un lado, y públicos target, por otro. Es por ello por lo que no sorprende que la industria esté ya aplicando técnicas de *gamification*. Este artículo se centra en el análisis de algunas de estas campañas de gamificación siguiendo la estela de Estanyol, Montaña & Lalueza (2016).

---

## 2. Marco teórico

Según *Computers in Human Behaviour* (2017), las primeras investigaciones académicas sobre la gamificación se basaban mayoritariamente en definiciones y marcos para el análisis de los elementos y diseños del juego. Estos análisis eran documentos técnicos descriptivos de sistemas, diseños y arquitecturas; y estudios de efectos y usuarios de entornos gamificados (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014; Seaborn y Fels, 2015). Este tipo de estudios fueron publicados inicialmente en revistas del campo de la informática, de estudios del juego y de psicología. Esta publicación afirma que hoy en día se empieza a ver como la investigación de la gamificación se institucionaliza como campo interdisciplinario, por lo que serán necesarios estudios empíricos rigurosos que analicen teorías y formatos dado que, aunque la investigación de la gamificación está madurando, todavía está en los primeros años de una vida previsiblemente larga. Una de las principales carencias es que, a pesar de tener su base teórica en la motivación humana, pocos son los estudios que han investigado empíricamente los efectos de los motivadores extrínsecos e intrínsecos en los sistemas gamificados (Seaborn & Fels, 2015). En este sentido, Estanyol, Montaña & Lalueza (2016) realizan una revisión de los conceptos clave asociados a la gamificación, como el juego, *flow* o flujo, motivación intrínseca y *engagement*, para aplicarlo en el análisis de distintos casos propios de la publicidad y las relaciones públicas.

Según Kim (2015), la gamificación tiene cierta similitud con los juegos, aunque no es exactamente lo mismo. El término gamificación fue acuñado por Nick Pelling en 2002, pero no fue sino hasta la segunda mitad de 2010 que el término llegó a ver una adopción generalizada. Como el término sugiere, la gamificación no está creando un juego, sino que transfiere algunas de las características positivas de un juego a algo que no es un juego. Esta teoría ve en la masificación del teléfono inteligente, la web móvil y las redes sociales el auge de las aplicaciones de gamificación. De todas formas, apuesta por la importancia de ver las posibilidades que ofrece la *gamification* en todos los medios, más allá de los digitales. Kim concluye que lo realmente valioso de la gamificación es que involucra y ayuda a las personas a lograr sus objetivos de la vida real utilizando los elementos y las dinámicas de juego apropiados.

Kalinauskas (2014), citando a Przybylski, Rigby & Ryan, destaca que hay tres factores clave en la creación de engagement en un juego a corto plazo:

- **Autonomía**, entendida como la posibilidad de elección y libertad psicológica, capacidad de influir en el juego;
- **Competencia** o sensación de efectividad en el juego, y
- **Euforia** o necesidad y sensación de interacción y conexión con los demás.

Según esta teoría, el atractivo de los juegos se basa en la necesidad psicológica que la satisfacción de jugar pueda proporcionar.

Para Seaborn & Fels (2015) puede que, aunque una metodología de diseño centrada en el usuario pueda ayudar a explicar sus motivadores intrínsecos, no haya un sistema de gamificación ideal. Estos autores afirman que no se podría definir una combinación óptima de los elementos del juego, mecánica y dinámica que siempre funcione, pero creen necesario que los sistemas gamificados sean diseñados a medida para su público, permitiendo así su personalización y customización.

---

## 2.1. Gamificación en Marketing Communication

Aunque existen algunos títulos dedicados a la *gamification en marketing* (Hamari & Lehdonvirta, 2010; Huotari & Hamari, 2012 y 2017; Estanyol, Montaña & Lalueza, 2016), todavía es escasa la atención que se le presta desde el mundo académico. Hasta el momento, la gran mayoría de estudios provienen de compañías de este sector profesional.

Terlutter & Capella (2013) analizan la gamificación de la publicidad describiendo un tipo de comunicación que, más que como gamificación, se podría definir como *advergaming o product placement* de marcas en juegos digitales. Debido a que los juegos forman una parte importante en todas las realidades sociales, éstos deberían tener una mayor implicación en cualquier tipo de estrategia de comunicación (Roth, 2017).

Desde la perspectiva del marketing, Huotari & Hamari (2012, 2017) ven la gamificación como un proceso de mejora de servicio, a través experiencias de juego, y con el fin de apoyar la creación de valor para los usuarios. Esta definición enfatiza los dos objetivos paralelos de la gamificación: ofrecer experiencias de juego y respaldar el valor de uso experimentado del cliente en el proceso de servicio central. También consideran la gamificación como una etapa comunicativa, que ayuda a transmitir significados experienciales (*experiential meanings*) entre una marca y sus clientes.

### 2.1.1. Gamificación en publicidad

Podríamos encontrar los inicios de la utilización de los juegos en publicidad en lo que Oliver Pérez (2012) denomina *narrativa participativa*, relatos publicitarios abiertos, llenos de preguntas, intriga y ambigüedades, que demandan una implicación participativa del espectador (spots como *Amnesia* de Volkswagen Golf).

Según [AdExchanger](http://www.adexchanger.com/ad-agents/gamification/)<sup>(1)</sup>, la *gamification* crea nuevas oportunidades publicitarias, gracias a una serie de beneficios: incrementa el nivel de compromiso del usuario-consumidor, crea con él conexiones emocionales más fuertes, y consigue una mayor viralidad.

La *gamification*, a la vez, ofrece datos de los consumidores nuevos y muy valiosos para las marcas: un mayor grado de matices sobre sus motivaciones, niveles de compromiso y tiempos de respuesta. Con ella se crea una implicación en cada etapa del ciclo de vida del cliente: *adquisición* (fomentando el intercambio de contenidos y recomendaciones, lo que incrementa el componente social), *compromiso* (haciendo posibles unos niveles superiores de interacción gracias a los desafíos y las recompensas) y *retención* (creando un diálogo más frecuente que ayuda a retener las comunidades y a aumentar su compromiso).

Relacionados con la *gamification* encontramos otros conceptos como el *advergaming* (juegos creados expresamente por una marca, a los cuales se accede vía la página web de la marca o de sus perfiles de Facebook y Twitter) y el *in-game advertising* (anuncios insertados en los videojuegos).

(1) AdExchanger [En línea]: Gamification Is Good: How Winning Is Changing the Web. 23-04-12< <http://www.adexchanger.com/ad-agents/gamification/>>[Consulta: 26/04/2018]

## 2.1.2. Gamificación en relaciones públicas

Para Zuk (2012), la *gamification* permite crear expectación, transmitir mensajes y evaluar los resultados de las acciones de relaciones públicas. En este mismo sentido, en el web de WPP<sup>(2)</sup> y los blogs de PR Newswire<sup>(3)</sup> y Lewis PR<sup>(4)</sup> se apunta que ayuda a incrementar el nivel de implicación entre los públicos y las organizaciones. Un tipo de relación más cercano al descrito por Kent & Taylor (2002) como *dialogic engagement*.

A su vez, Kay (2012) incide en la importancia de estudiar los públicos a los que se dirigen las organizaciones y ve en la *gamification* una oportunidad para profundizar en el conocimiento de sus distintas personalidades, preferencias y actitudes. Para Holtz Communication<sup>(5)</sup>, el uso de juegos en acciones de comunicación corporativa resulta sumamente positivo y se anima a crear juegos ligados a acciones de relaciones públicas que propicien la viralidad a través de las redes sociales, resaltando la importancia del *endorsement*.

Más allá de la comunicación de marketing, la *gamification* puede incorporarse en distintas técnicas de relaciones públicas (Knightly, 2012). Lager (en Kay, 2012) propone *gamificar* las formaciones de portavoces con ejercicios de *roleplaying*. Choe et al. (2011), los eventos corporativos. Además, experiencias como Toobeez<sup>(6)</sup> o Lego Serious Play<sup>(7)</sup> se están aplicando con éxito en actividades de *teambuilding* y comunicación interna.

(2) WPP [En línea]: Gamification <<http://www.wpp.com/wpp/marketing/publicrelations/gamification.htm>> [Consulta: 25/06/18]

(3) PR Newswire [En línea]: Global Gamification Market in Corporate Training Sector 2018-2022: Key Vendors are BUNCHBALL, Badgeville, Designing Digitally & Gameeffective <<https://www.prnewswire.com/news-releases/global-gamification-market-in-corporate-training-sector-2018-2022-key-vendors-are-bunchball-badgeville-designing-digitally--gameeffective-300667699.htm>> [Consulta: 26/06/2018]

(4) Lewis PR [En línea]: Gamification As the Holy Grail of Engagement? <<https://www.teamlewis.com/us/insights/articles/gamification-as-the-holy-grail-of-engagement>> [Consulta: 26/06/2018]

(5) Holtz Communication [En línea]: Gamification of PR messages could be a game changer <<http://holtz.com/blog/gamification/gamification-of-pr-messages-could-be-a-game-changer/3820/>> [Consulta: 21/06/2018]

(6) Toobeez [En línea]: <<http://www.toobeez.com>> [Consulta: 19/06/2018]

(7) Lego [En línea]: Lego serious play. <<http://www.seriousplay.com/>> [Consulta: 18/06/2018]

---

## 3. Metodología

El objetivo principal de esta investigación es estudiar cómo se está aplicando la gamificación en comunicación de marketing a través del estudio de campañas recientes. En concreto, se centra en el período 2016-17.

Los objetivos específicos son:

- 1. Estructurar un marco teórico entorno al concepto de gamificación**, haciendo especial énfasis en las aportaciones hechas desde la disciplina de la comunicación de marketing.
- 2. Analizar cómo las marcas y las organizaciones están aplicando técnicas de gamificación** en sus campañas de comunicación.
- 3. Descubrir cuáles son las últimas tendencias en campañas de gamificación** desarrolladas por agencias de comunicación.
- 4. Identificar a qué target van dirigidas las acciones comunicativas** que aplican estrategias de gamificación.

La metodología utilizada se basa en el enfoque cualitativo a partir del estudio de casos, técnica que permite analizar –en profundidad y de forma holística– unidades por su interés y valor intrínsecos (Stake, 2005). El estudio en este caso de campañas de comunicación *gamificadas*, permite a la vez ilustrar con ejemplos las características de la *gamification* definidas en el marco teórico y ver cómo se han adaptado en la práctica de la comunicación de marketing en acciones de publicidad y/o de relaciones públicas. Esta metodología posibilita observar las similitudes y las diferencias entre los distintos casos en su contexto (Daymon & Holloway, 2010) a la vez que un análisis en profundidad del problema a investigar (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

La muestra es de casos-tipo, dentro de la categoría de muestra no probabilística o dirigida, por lo que su finalidad no es la generalización en términos de probabilidad, sino que su objetivo es la “riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010: 397). Así, se ha configurado una muestra intencional a partir de casos disponibles a los cuales los investigadores han tenido acceso, concretamente los casos incluidos en 2017 en la base de datos WARC<sup>(8)</sup> aplicando como concepto de búsqueda el término “*gamification*”. Aunque estos criterios de búsqueda arrojaron resultados que incluían campañas anteriores, la muestra definitiva se ha centrado en las campañas más recientes, es decir, las desarrolladas en los años 2016 y 2017.

De este modo se ha generado una muestra teórica, es decir, aquella que se utiliza para generar teorías en donde los analistas “coleccionan, codifican y analizan sus datos y deciden qué datos coleccionar en adelante y dónde encontrarlos para desarrollar una teoría mejor, a medida que la van perfeccionando” (Andréu, 2000:25). Este criterio de selección de la muestra ha permitido identificar las unidades de muestreo, es decir, aquellas porciones del universo observado que han sido analizadas.

(8) WARC es una base de datos que recopila las mejores prácticas del sector publicitario. La emplean agencias publicitarias, agencias de medios, anunciantes, entidades de investigación e instituciones académicas. Aporta estudios de caso a partir de más de una cincuentena de fuentes del sector, incluyendo las más reconocidas (The Advertising Research Foundation, Cannes Lions, Effie Worldwide, Association of National Advertisers, ESOMAR, 4A's, IPA, DMA, etc).

La técnica utilizada para la recolección de los datos ha sido el análisis de contenido, que “combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos” (Andréu, 2000:2). Berelson (1952) definió el análisis de contenido como la técnica para estudiar y analizar la comunicación objetiva, sistemática y cuantitativa; aunque más adelante Krippendorff (1990:28) extendió esta definición añadiendo que permite “formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”.

La codificación ha permitido transformar de forma sistemática los datos brutos y clasificarlos en categorías que permiten la descripción precisa de las características importantes del contenido. Para ello, se ha elaborado una matriz de datos para detectar en las campañas analizadas las siguientes categorías e ítems, todos ellos exhaustivos, vinculados a los conceptos teóricos y mutuamente excluyentes: mecánicas del juego (puntos, niveles, premios, bienes virtuales, clasificaciones, desafío, retos, regalos), *dinámicas del juego* (deseo de recompensa, de estatus, de logro, de expresión, de competición, de altruismo), *público objetivo*, *sopORTE*, *grado de viralidad* y *nivel de engagement*.

El análisis de contenido se ha llevado a cabo siguiendo el método científico, es decir, de forma “sistemática, objetiva, replicable, y válida” (Andréu, 2000:2). Así, se ha adoptado una sistematización a través de la adopción de pautas ordenadas para abarcar el total del contenido observado.

Generalmente se identifican como limitaciones del análisis de contenido la dificultad para la generalización de los resultados y su carácter predominantemente descriptivo (Daymon & Holloway, 2010: 116). Otro de sus riesgos es la subjetividad. Para combatirlo, se han aplicado medidas de fiabilidad y validez. Así, para comprobar la fiabilidad de los datos obtenidos, la misma matriz ha sido aplicada por los 3 investigadores del estudio para corroborar que los resultados tienen el mismo grado de correlación. Y para comprobar la validez, se ha recurrido a la comprobación de la validez externa, que ha permitido corroborar como los resultados son compatibles con los datos obtenidos en forma independiente por otros investigadores externos al grupo de investigación.

---

## 4. Resultados

A partir de la aplicación de los criterios de búsqueda expuestos en el apartado anterior, se obtuvo una muestra integrada por 32 campañas. De ellas, 10 fueron finalmente descartadas por las razones que se exponen a continuación:

- **AB InBev (Learn VPO, live VPO, love VPO):** Es un proyecto de comunicación interna que se puso en marcha en 2015 (fuera del foco 2016/2017).
- **Direct Line Group (Marketing Capabilities):** Es un proyecto de comunicación interna que se puso en marcha en 2015 (fuera del foco 2016/2017).
- **Garanti Bankası (GarantiOne):** Incluye una competición de PlayStation 4 pero no está integrada en la campaña (es un incentivo adicional para incentivar el interés de una parte del target).
- **McDonald's (My McDonald's):** A través de una app clasifica al consumidor en distintas categorías en función de su nivel de fidelización, pero no hay una verdadera estrategia de gamificación.
- **ManulifeMOVE (ManulifeMOVE):** Es una campaña de 2015 (fuera del foco 2016/2017).
- **Maruti Suzuki (Nexa Baleno Buddy Pack):** En realidad, es un proyecto de advergaming.
- **Shell (Connected Car):** Es una campaña de 2015 (fuera del foco 2016/2017).
- **Sodastream (Shame or Glory):** La supuesta gamificación consistía únicamente en la posibilidad de elegir entre dos opciones en el website de la campaña.
- **Sony (Everyday extraordinary):** Es una campaña de 2015 (fuera del foco 2016/2017).
- **Subway (Subsquad):** La supuesta gamificación consiste únicamente en una app de fidelización que permite acumular puntos.

Finalmente, pues, quedaron 22 campañas integrando la muestra definitiva. Son las que se describen a continuación:

### AB InBev: Hansa Switch @6

La marca de bebidas alcohólicas Hansa Pilsener en Sud-África creó una acción de *gamification* lanzando 'Switch@6', un juego USSD para móviles que reproducía el proceso de elaboración de cerveza y que permitía enviar cervezas a un amigo. La campaña se dirigía a usuarios de móvil de Sud-África de más de 18 años de edad con una. Como resultado, 133.806 jugadores completaron el juego, con 123.879 de estos jugadores rellenando también su perfil, logrando así un importante *engagement* con la marca y la recopilación de datos de consumidores que permitía en el futuro seguir interactuando con ellos.

FUENTE: MMA SMARTIES, FINALIST, EMEA, 2017 (WARC)



## APUS: Penghancur Jari (Finger Breaker)

La compañía tecnológica APUS creó el juego para móviles ‘Penghancur Jari’ mediante una aplicación dirigida a jóvenes de entre 16 y 35 años de Indonesia durante el Ramadán, por ser el momento en el que escogen actividades que consumen pocas energías. El juego se basaba en una carrera donde competían dos personajes, en el que los jugadores podían también pedir la ayuda de amigos para que compitieran con ellos a través de las redes sociales Facebook e Instagram. La campaña consiguió impactar a 8.021.314 personas, jugaron a él 1.069.620 personas y fue compartido 46.187 veces en redes sociales. La acción recibió también interés por parte de los medios de comunicación, por lo que se consiguió cobertura informativa a través de *publicity*.

FUENTE: MMA SMARTIES, SILVER, INDONESIA, 2017 (WARC)

## Cadbury, Marvellous Creations

La marca de chocolate Cadbury, de la multinacional Mondelez, creó un juego de realidad aumentada para lanzar el producto Marvellous Creations en la India. La agencia encargada de desarrollar la campaña fue Isobar & Affle, para un target de hombre y mujeres de entre 18 y 30 años de la India. Los jugadores, con sus móviles, debía capturar con sus cámaras las *gems*, *pops*, & *jelly* virtuales que encontraban a su alrededor. De esta forma, se reforzaba el conocimiento sobre los ingredientes que conformaban las nuevas chocolatinas. Se trataba de un tipo de juego muy similar al de la captura de Pokemon, muy de moda en el momento del lanzamiento. Al finalizar el juego, se podía acceder a más información sobre el producto.

Se trató de la primera campaña de comunicación con realidad aumentada llevada a cabo en la India. La campaña impactó a 4.773.262 personas. Se alcanzó un 2.23% de *engagement rate* y el 80% de los usuarios que jugó, completó la partida.

FUENTE: MMA SMARTIES, SILVER, INDIA, 2017

## Chiquita Banana

Chiquita realizó esta campaña con el objetivo de posicionarse como una marca lúdica y restaurar su reputación como una marca de referencia en el hogar. Con este propósito. Chiquita colaboró con Disney para realizar una acción dirigida a los padres y niños estadounidenses. La campaña se ha realizado por móvil, anunciándose en distintas Apps de juegos.

Sabiendo que padres y los niños utilizan distintos juegos móviles juntos, Chiquita creó un concurso de fotografía para ganar un viaje a Disney World Florida. Esta acción se anunció en las aplicaciones de juegos móviles de Disney más relevantes, como Disney Magic Kingdom o Spiderman o Cars. El concurso se presentó como una extensión de la experiencia de juego.

Con esta colaboración con Disney, Chiquita buscó crear emoción e impulsar la conciencia de marca a través de un concurso de fotografía. El desafío para la marca fue impulsar la participación en el sorteo y *engagement* con su microsite. Como resultado, la campaña móvil logró 2,5 veces más entradas al concurso que la suma de la comunicación en el resto de medios digitales y social, generó más del 80% de las visitas a la página y generó el 50% del total de las participaciones.

FUENTE: MMA SMARTIES, FINALIST, NORTH AMERICA, 2017

## Coca-Cola Ecuador

Coca-Cola creó un juego de memoria para móvil para educar a su público objetivo, jóvenes de 13 a 29 años, sobre los nuevos colores de las latas. Su objetivo fue el de crear notoriedad de marca utilizando el lema “4 opciones #UnaMismaSensación”. De esta manera se pretendía dar a conocer las diferentes variedades de Coca-Cola, surgidas a partir de un nuevo escenario legal contrario a las bebidas azucaradas.

La campaña utilizó un buen nivel de interacción y se dirigió a su público objetivo utilizando su mismo lenguaje y a través del juego. Como resultado se alcanzaron sus objetivos comerciales: engagement, con unos datos de *love mark* que aumentaron un 18% y unas ventas que crecieron un 12%.

FUENTE: MMA SMARTIES, FINALIST, LATAM, 2017

## ESPN NBA

Esta cadena de televisión Deportiva creó una campaña móvil para conectar con su público y acercarles la sensación de estar formando parte de la NBA. ESPN una campaña que permitía a los seguidores crear imágenes con su equipo preferido que podían compartir, además de interacción en el juego, tiros, pancartas y vídeos. La campaña superó las expectativas con una visibilidad general del 81.09%, engagement de un 5.66% y una tasa de interacción para el juego de tiros de un 51%.

FUENTE: MMA SMARTIES, FINALIST, NORTH AMERICA, 2017

## Fruco (The Tomatina)

Fruco empleó la gamificación para posicionar su ketchup entre los *millennials* colombianos. Denominado Flavor Challenge, el minijuego lanzado por la marca a través de la plataforma Gameloft, le permitió aumentar su cuota de mercado en un 1% durante los dos meses en los que estuvo activo.

Su mecánica consistía en ganar puntos y llenar la barra de vida tocando uno de los diversos platos que aparecían en el juego (representando los diferentes usos del producto) de un grupo, para conseguir así diversas recompensas.

FUENTE: MMA SMARTIES, FINALIST, LATAM, 2017 (WARC)

## LEGOLAND Florida Resort (Quest To LEGOLAND)

El parque temático LEGOLAND Florida empleó la gamificación para compensar los inconvenientes derivados de su inadecuada ubicación (a más de una hora en coche del aeropuerto más cercano). Los viajes largos en coche pueden resultar disuasorios para las familias con niños de 2 a 12 años (principal *target* del parque), de modo que se creó una app denominada Quest to LEGOLAND para que los más pequeños pudieran ir siguiendo el recorrido en tiempo real desde un móvil vía Google Maps, mediante GPS y a través de una experiencia adaptada al público infantil (entretenida y educativa a la vez).

En sus primeros cuatro meses la *app* fue descargada casi 3.200 veces, lo que se tradujo en más de 900 visitas al parque.

FUENTE: JAY CHIAT AWARDS, SILVER, PRODUCT/SERVICE CREATION, 2017 (WARC)

## Manulife (ManulifeMOVE)

La compañía de seguros de vida y salud Manulife empleó la gamificación para acercarse a la Generación Y en Hong Kong y convertirla en embajadora de la marca, que es referente en planes de jubilación pero no estaba particularmente bien posicionada entre el *target* de los menores de 40.

Se consiguió mejorar este posicionamiento mediante la creación de la aplicación móvil ManulifeMOVE, que registra y recompensa con descuentos en la contratación de seguros el progreso de los usuarios en la realización de actividades diarias saludables. Con la campaña, se obtuvieron 308.000 visitas únicas al sitio web de la empresa, 522.000 *likes* en sus redes sociales y más de 2 millones de visitas en las redes sociales.

FUENTE: MMA SMARTIES, GOLD, CROSS MEDIA, 2017 (WARC)

## Mastercard (Masterpass Race)

La empresa de servicios financieros Mastercard creó un juego gratuito de móvil como estrategia para implicar a los sudafricanos con la marca y darles a conocer la app de su Masterpass (servicio de pago digital global). El juego, denominado Masterpass Race USSD, transportaba al usuario a un viaje repleto de retos y aventuras a través de 17 niveles que se correspondían con las 17 informaciones que conviene saber sobre este servicio de Mastercard, de modo que aportaba un destacado valor didáctico. El balance de la campaña incluye más de 688.0000 jugadores, más de 311.000 descargas de la *app* y más de 600.000 perfiles de usuario completados.

FUENTE: MMA SMARTIES, SILVER, EMEA, 2017 (WARC)

## Maybelline (L'Oréal) #BeYourOwnFilter

La marca de maquillaje Maybelline lanzó la base de maquillaje Dream Velvet en Singapur con la campaña #BeYourOwnFilter dirigida a mujeres entre 15 y 25 años a través de Facebook y Snapchat. Contó con la colaboración del dúo de vloggers de belleza Youtiao666, quienes ensalzaban a través de Facebook que la base de maquillaje Dream Velvet de Maybelline preparaba la piel para hacerse selfies, pues su acabado mate actuaba como un filtro similar al que permite aplicar en las imágenes compartidas en las redes sociales. Se lanzó un concurso con componente de gamificación en la que los seguidores de Facebook de la marca debían adivinar cuál de las dos fotos llevaba filtro digital incorporado y cuál no (pues era el resultado del maquillaje).

La acción impactó a una audiencia de 1.096.031 personas, equivalente al 23,5% del total de la población digital de Singapur. Se consiguieron 84.657 clicks a la página web y a la página de Facebook de Maybelline, donde se podía consultar más información sobre los productos, así como trucos de belleza. Una de las claves del éxito fue contar con las vloggers, pues fueron identificadas como *key opinion leaders* y permitieron saltar la barrera de escepticismo que tenía el target con campañas previas.

FUENTE: WARC PRIZE FOR ASIAN STRATEGY, SHORTLISTED, 2017 (WARC)

## Mountain Dew (360 Virtual Drone Hunting Zone)

El refresco Mountain Dew lanzó en Malasia un juego de realidad mixta (realidad virtual y realidad aumentada) denominado Mountain Dew Drone Hunt que permitía a los jugadores capturar drones y competir virtualmente con otros jugadores en tiempo real. Los 50 mejores tuvieron ocasión de competir en la final por un premio en metálico. La *app* del juego fue empleada por 3,4 millones de personas y obtuvo 4 millones de impresiones y comportó un destacado incremento del valor de marca.

FUENTES: PMAA DRAGONS OF ASIA, GOLD, 2017 Y PMAA DRAGONS OF ASIA, SILVER, DRAGONS OF MALAYSIA, 2017 (WARC)

## NORAD (Daron: the quest for knowledge)

NORAD, la Agencia Noruega para la Cooperación al Desarrollo, introdujo la gamificación en su estrategia de comunicación para aumentar el conocimiento de la entidad y la implicación con la misma entre los jóvenes noruegos de 18 a 35 años. Planteado como un reto consistente en descifrar códigos para recuperar el dinero que ficticiamente había sido robado a NORAD, el juego incluía un marcado componente didáctico dado que permitía a los jugadores conocer el trabajo que lleva a cabo la entidad.

Los puntos conseguidos al ir superando etapas permitían a su vez comprar pistas para seguir avanzando. Compartir el conocimiento adquirido vía redes sociales también se recompensaba. Los 100 mejores jugadores competían en la final por el título de “mejor descifrador de códigos noruego”. Al final de la campaña (apoyada por medios convencionales, redes sociales e *influencers*), el conocimiento de la organización se había incrementado un 20% y la percepción positiva de la misma un 36%.

FUENTE: SABRE AWARDS, GOLD, EMEA, MARKETING TO YOUTH, 2017 (WARC)

## Polartec (#FollowContador)

El fabricante de lana polar estadounidense Polartec quería ganar notoriedad entre los practicantes europeos del ciclismo para potenciar el lanzamiento de sus nuevos tejidos para ciclistas. Tras vincularse al campeón Alberto Contador, empleó el lema #FollowContador para retar a los ciclistas aficionados de 10 países europeos mediante una plataforma móvil, conectada a la aplicación de tiempo Strava, que permitía ganar insignias a partir de la actividad ciclística desarrollada en la vida real (rastreada por GPS). El jugador que obtuvo más insignias fue recompensado con una semana de entrenamiento en el equipo de Contador. Sin invertir en medios, vía boca-oreja espontáneo, la campaña sumó 4.000 participantes en solo un mes, que recorrieron 1.460.654 km siguiendo a Contador. El vídeo oficial y los contenidos generados por los usuarios acumularon más de un millón de visitas y las menciones a la marca aumentaron un 865%.

FUENTE: IMC AWARDS (EUROPEAN), SILVER, 2017 (WARC)

## Sambal ABC (Tantangan Sambal ABC)

Para incrementar el consumo en Indonesia de la salsa de chili Sambal ABC, se lanzó una campaña multimedia de 9 meses que planteaba el reto de identificar nuevos platos con los que maridarla. Con un 52% de cuota de mercado en aquel país, la única opción realista de crecimiento para esta marca de Kraft Heinz's era generar nuevas ocasiones de consumo. La campaña se inició como una prueba de producto dirigida a las amas de casa indonesias y planteada como un reto. Lanzado inicialmente a través de anuncios televisivos, a los que luego se añadió publicidad exterior, en radio, digital y en puntos de venta, el desafío saltó de las calles a los móviles para impactar en los *millennials*. Finalmente se creó un programa concurso de televisión que le dio aún más visibilidad. Durante la campaña, el consumo de Sambal ABC creció un 6,5%, en claro contraste con el descenso del 0,7% que experimentó la categoría en aquel período.

FUENTE: WARC PRIZE FOR ASIAN STRATEGY, ENTRANT, 2017 (WARC)

## Snickers (Defeating exam hunger)

Tras varios años de declive en el mercado chino (particularmente entre el *target* adolescente), la marca de chocolate Snickers utilizó las redes sociales y la gamificación para recuperar posiciones. La estrategia comportó vincularse a la preparación del GaoKao (la selectividad china), en el que cada año se juegan su futuro más de nueve millones de chinos de 17-18 años, y emplear como prescriptores a la banda pop TF Boys.

Bajo el lema "No eres tú cuando tienes hambre", se lanzó a través de diversas plataformas un videojuego en línea para combatir a unos monstruos que encarnaban a los enemigos del rendimiento asociados al hecho de estar hambriento (somnolencia, confusión mental...). Los monstruos capturados podían ser canjeados por ediciones limitadas de *merchandising* de la marca.

FUENTE: WARC PRIZE FOR ASIAN STRATEGY, ENTRANT, 2017 (WARC)

## The Heart Foundation (Time Attack)

La fundación neozelandesa The Heart Foundation, dedicada a la investigación de enfermedades del corazón, empleó la gamificación para concienciar a la población sobre los síntomas de los ataques cardíacos. El juego, vehiculado a través de Facebook y denominado Time Attack, retaba a los participantes a identificar contrarreloj los signos de un ataque cardíaco y les permitía compartir instantáneamente los resultados obtenidos, re-jugarlo para mejorarlos y desafiar a otros a que participaran. Mediante geolocalización, la campaña se focalizó en las áreas económicamente deprimidas, que son las que presentan mayor prevalencia de enfermedades cardíacas.

FUENTE: WARC AWARDS, ENTRANT, EFFECTIVE SOCIAL STRATEGY, 2017 (WARC)

## Trident (Mixed tastes better!)

Para el lanzamiento en México de un chicle con un nuevo sabor (mezcla de limón y uva), Trident introdujo minijuegos de 30 segundos en diez de los juegos de Gameloft que son más populares entre los usuarios de 13 o más años. Al final de estos minijuegos se introducía una llamada a visitar las redes sociales de la marca. Superarlos, además, permitía obtener puntos, vidas, etc. que podían ser empleados en el juego original. Los resultados obtenidos incluyen más de dos millones de impresiones, uno de cada cuatro jugadores asumiendo el reto, 99% de los usuarios que inician el minijuego finalizándolo y 6,2% de los usuarios clicando en el botón de CTA al final del minijuego (que redirige a la *fan page* de Facebook).

FUENTE: MMA SMARTIES, FINALIST, LATAM, 2017 (WARC)

## Unieuro (Unieuro Club)

Para aumentar la frecuencia de venta en su sector e incrementar el diálogo entre empresa y consumidor, el distribuidor italiano de electrodomésticos y electrónica de consumo Unieuro transformó su programa de fidelización Unieuro Club mediante estrategias de gamificación. Bajo el lema "I love my Passion", se generó una gran cantidad de contenidos orientados a potenciar e incrementar la pasión por la tecnología. Cada dos meses se presentaba en el portal online una nueva pasión, a la que se vinculaban cuatro juegos en línea y actividades contextuales que permitían obtener puntos, insignias y accesorios para la personalización del avatar. La posibilidad de conseguir premios se asociaba así a las interacciones con el contenido en línea (frecuencia, boletines abiertos, etc.) y ya no sólo a las compras.

FUENTE: IMC AWARDS (EUROPEAN), SILVER, 2017 (WARC)

## Unilever/REXONA (#TERUSGERAK)

Desodorantes Rexona creó un juego en línea para incrementar su notoriedad entre los *millennials* indonesios, así como la implicación de los mismos con esta marca de Unilever. El juego consistía en ir secando el sudor de un ciclista enfrascado en un pedaleo constante para conseguir así puntos que permitieran obtener diversos premios. Bajo el lema #TERUSGERAK, se reforzaba la idea de que la tecnología *motion sense* de Rexona aporta más frescor cuanto más se mueve quien emplea este desodorante.

La difusión del juego se hizo a través de KOL, redes sociales y otras plataformas. En un mes, contó con más de 200.000 participantes, mejoró la notoriedad de la marca en un 1% y generó una tasa de interacción del 67%.

FUENTE: MMA SMARTIES, FINALIST, INDONESIA, 2017 (WARC)

## Vertex Pharmaceuticals (CFDaily App)

CFDaily, una aplicación que ayuda a los enfermos de fibrosis quística a gestionar sus tratamientos empleó la gamificación para potenciar su utilización y la implicación de los usuarios estadounidenses con esta *app* de Vertex Pharmaceuticals. Las interacciones permitían obtener puntos, insignias y reconocimiento, lo cual generó altas tasas de participación y contribuyó a que los pacientes crearán las rutinas requeridas para aplicar distintos tratamientos en función de los muy diversos síntomas detectados sin caer en la desmotivación.

FUENTE: DMA-US-, RUNNER UP, PHARMACEUTICAL AND HEALTHCARE, 2017 (WARC)

Tal como se ha avanzado en el apartado de metodología, cada una de las campañas integrantes de la muestra definitiva ha sido analizada a partir de seis categorías: *mecánicas del juego* (puntos, niveles, premios, bienes virtuales, clasificaciones, desafío, retos, regalos), *dinámicas del juego* (deseo de recompensa, de estatus, de logro, de expresión, de competición, de altruismo), *público objetivo*, *soporte*, *grado de viralidad* y *nivel de engagement*. En la tabla siguiente se resumen los resultados de dicho análisis.

	<b>Mecánicas del juego</b>	<b>Dinámicas del juego</b>	<b>Público objetivo</b>	<b>Soporte</b>	<b>Grado de viralidad</b>	<b>Nivel de engagement</b>
<b>AB InBev: Hansa Switch @6</b>	Clasificaciones, regalos	Deseo de competición	Usuarios de móvil de Sud-África mayores de 18 años	Móvil	Alto	Alto
<b>APUS: Penghancur Jari (Finger Breaker)</b>	Puntos, premios	Deseo de recompensa, de logro y de altruismo	Estudiantes jóvenes de indonesia mayores de 16 años con teléfono	Móvil (aplicación) y redes sociales (Facebook e Intagram)	Alto	Alto
<b>Cadbury Marvellous Creations</b>	Desafío	Deseo de competición	Mujeres y hombres de entre 18 y 30 años de la India con teléfono móvil con cámara	Móvil (cámara del móvil)	Bajo	Alto
<b>Chiquita Banana</b>	Clasificación	Recompensa y logro	Padres y niños	APP	Medio	Alto
<b>Coca-Cola Ecuador</b>	Clasificación	Deseo de logro	Jóvenes 13-29 años	Móvil	Medio	Alto
<b>ESPN NBA</b>	Desafío, regalo, reto	Recompensa y logro	Aficionados NBA	Móvil	Medio	Alto
<b>Festival Republic</b>	Reto musical	Recompensa y logro	Jóvenes 16-25 años	Móvil	Alto	Alto
<b>Fruco (The Tomatina)</b>	Puntos, premios	Deseo de recompensa	<i>Millennials</i> colombianos	Móvil	Medio	Medio



	<b>Mecánicas del juego</b>	<b>Dinámicas del juego</b>	<b>Público objetivo</b>	<b>Soporte</b>	<b>Grado de viralidad</b>	<b>Nivel de engagement</b>
<b>LEGOLAND Florida Resort (Quest To LEGOLAND)</b>	Niveles, retos	Deseo de logro, de expresión	Familias estadounidenses con niños de 2 a 12 años que viajan a Florida	Móvil	Bajo	Bajo
<b>Manulife (Manulife MOVE)</b>	Puntos, niveles, premios, desafío, retos	Deseo de recompensa, de logro	Nativos digitales (generación Y) hongkoneses	Móvil, wearables	Medio	Alto
<b>Mastercard (Masterpass Race)</b>	Niveles, retos	Deseo de logro	Sudafricanos mayores de 18 años con móvil y cuenta bancaria.	Móvil	Medio	Medio
<b>Maybelline (L'Oréal) #BeYourOwn-Filter</b>	Clasificación	Deseo de competición	Mujeres de entre 15 y 25 años de Singapur	Redes sociales (Facebook y Snapchat)	Bajo	Alto
<b>Mountain Dew (360 Virtual Drone Hunting Zone)</b>	Puntos, premios, bienes virtuales, clasificaciones, retos	Deseo de logro, de competición	Jóvenes malayos	Móvil y presencial	Alto	Alto
<b>NORAD (Daron: the quest for knowledge)</b>	Puntos, niveles, premios, bienes virtuales, clasificaciones, desafío, retos	Deseo de estatus, de logro, de competición, de altruismo	Noruegos de 18 a 35 años	Móvil y presencial	Alto	Alto

	<b>Mecánicas del juego</b>	<b>Dinámicas del juego</b>	<b>Público objetivo</b>	<b>Soporte</b>	<b>Grado de viralidad</b>	<b>Nivel de engagement</b>
<b>Polartec (#Follow Contador)</b>	Puntos, premios, bienes virtuales, clasificaciones, desafío, retos	Deseo de recompensa, de logro, de expresión, de competición	Ciclista aficionados y semiprofesionales de 10 países europeos.	Móvil y presencial	Medio	Alto
<b>Sambal ABC (Tantangan Sambal ABC)</b>	Puntos, premios, desafío, retos	Deseo de recompensa, de logro, de expresión, de competición	Amas de casa y <i>millennials</i> indonesios	Eventos presenciales, televisión, móvil	Alto	Alto
<b>Snickers (Defeating exam hunger)</b>	Puntos, premios, retos, regalos	Deseo de recompensa, de logro, de competición	Chinos de 17-18 años	Plataforma web, móvil	Alto	Medio
<b>The Heart Foundation (Time Attack)</b>	Puntos, desafío	Deseo de recompensa, de logro, de competición, de altruismo	Adultos neozelandeses (particularmente mayores de 45 años) residentes en áreas económicamente deprimidas	Web y dispositivos móviles (vía Facebook)	Bajo	Medio
<b>Trident (Mixed tastes better!)</b>	Puntos, bienes virtuales, retos	Deseo de recompensa, de logro	Nativos digitales mexicanos de 18 a 35 años con espíritu innovador	Dispositivos móviles	Bajo	Alto
<b>Unieuro (Unieuro Club)</b>	Puntos, premios, bienes virtuales, retos, regalos	Deseo de recompensa, deseo de competición, deseo de logro	Consumidores italianos adultos	Web	Medio	Medio

	<b>Mecánicas del juego</b>	<b>Dinámicas del juego</b>	<b>Público objetivo</b>	<b>Soporte</b>	<b>Grado de viralidad</b>	<b>Nivel de engagement</b>
<b>Unilever/ REXONA (#TERUSGE- RAK)</b>	Puntos, premios, retos, regalos	Deseo de recompensa, de logro, de competición	<i>Millennials</i> indonesios (particularmente hombres)	Web, móvil y eventos presenciales	Alto	Medio
<b>Vertex Pharmaceuticals (CFDaily App)</b>	Puntos, bienes virtuales, retos	Deseo de estatus, de logro	Enfermos estadounidenses de fibrosis quística (un colectivo de unas 30.000 personas con predominancia de jóvenes)	Móvil	Bajo	Alto

**Mecánicas del juego** (puntos, niveles, premios, bienes virtuales, clasificaciones, desafío, retos, regalos)

**Dinámicas del juego** (deseo de recompensa, de estatus, de logro, de expresión, de competición, de altruismo)

---

## 5. Referencias

- ANDRÉU ABELA, J. (2000) **Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada**. Centro de Estudios Andaluces. Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- BBVA. **Gamificación**. El negocio de la diversión. Innovation Edge, 2012
- BERELSON, B. (1952 ). **Content Analysis in Communications Research**. New York. The Free Press.
- CHOE, Sungwon Peter; JANG, Hyukjae; SONG, Junehwa. **Roleplaying gamification to encourage social interactions at parties**. CHI 2011, Vancouver, Canada, 7-12 mayo 2011.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: The Psychology of Optimal Experience**. San Francisco: Harper Perennial, 1991.
- DAYMON, Christine; HOLLOWAY, Immy. **Qualitative Research Methods in Public Relations and Marketing Communications**. Nueva York: Routledge, 2010.
- DETERDING, Sebastian, et al. **From game design elements to Gamefulness: defining “Gamification”**. MindTrek’11. Tampere, Finlandia, 28-30 septiembre 2011.
- DELOITTE. Tech Trends 2012. **Elevate IT for digital Business**. Technology Trends, 2012
- Game Marketing [En línea]: Estudio 2012. **Gamificación. Expectativas y grado de adopción en España** <<http://www.gamkt.com>> [Consulta: 20/06/2018]
- ESTANYOL, Elisenda; MONTAÑA, Mireia; LALUEZA, Ferran (2016). **"Engagement is the Name of the Game: Gamification as a Communication Strategy in Advertising and Public Relations"**. A: ZILLES, Klaus; CUENCA, Joan. Media Business Models: Breaking the Traditional Value Chain. Peter Lang AG, pàg. 153 - 174. ISBN: 9781433131783.
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA. **Sociedad Digital en España 2017**. Ariel, 2017.
- GARTNER. **Gartner Gamification Report 2011** [En línea] <[http://www.gamification.org/wiki/Gartner\\_Gamification\\_Report\\_2011](http://www.gamification.org/wiki/Gartner_Gamification_Report_2011)> [Consulta: 16/03/2013]
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Fundamentos de metodología de la investigación**. Mcgraw-Hill, 2007
- HOLSTI, O. (1969). **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Reading, MA. Addison Wesley.
- HAMARI, Juho; KOIVISTO, Jonna. **“Why do people use gamification services?”**. International Journal of Information Management Vol. 35 (2015), núm.1, p. 416-431
- HAMARI, Juho; KOIVISTO, Jonna, SARSA, Harri. **“Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification”**. IEEE Computer Society Vol. 1 (2014), núm.1, p. 3025-3034 DOI 10.1109/HICSS.2014.377
- HAMARI, Juho; LEHDONVIRTA, Vili. **Game Design as Marketing: How Game Mechanics Create Demand for Virtual Goods**. International Journal of Business Science & Applied Management Vol. 5 (2010), núm. 1, p. 14-29.

- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Fundamentos de metodología de la investigación**. Mcgraw-Hill, 2007
- HILDEBRAND, Christian; SCHLAGER, Tobias; HERRMANN, Andreas; HÄUBL, Gerald. **“Product gamification”**. Advances in Consumer Research Vol. 42 (2014), núm. 1, p. 664-665.
- HUOTARI, Kai.; HAMARI, Juho. **“A definition for gamification: anchoring gamification in the service marketing literature”**. Electron Markets Vol. 27 (2017), núm. 1, p. 21-31.
- HUOTARI, Kai.; HAMARI, Juho. **Defining Gamification: A Service Marketing Perspective**. MindTrek 2012. Tampere, Finlandia, 3-5 octubre 2012.
- KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- KALINAUSKAS, Marius. **“Gamification in foresting creativity”**. Social technologies Vol.4 (2014), núm. 1, p. 62–75.
- KENT, Michael L.; TAYLOR, Maureen. **“Toward a Dialogic Theory of Public Relations”**. Public Relations Review Vol. 28 (2002), núm. 1, p. 21-37.
- KIM, Bohyun. **“Understanding gamification”**. Library Technology Reports, Vol. 51 (2015), núm. 2, p. 10-16.
- KNIGHTLY, Stephen. **Gaming for greater engagement and PR**. BCN Meeting Com 2012, Barcelona, Catalunya, 3-4 julio 2012.
- KRIPPENDORFF, K. **Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica**. Paidós Comunicación, 1990.
- MASLOW, Abraham Harold. **“A Theory of Human Motivation”**. Psychological Review Vol. 50 (1943), núm. 4, p. 370.
- MAY, Douglas R.; GILSON, Richard L; HARTER, Lynn M. **“The Psychological Conditions of Meaningfulness, Safety and Availability and the Engagement of the Human Spirit at Work”**. Journal of Occupational and Organizational Psychology Vol. 77 (2004), núm. 1, p. 11-37.
- MC GONIGAL, Jane. **Reality is broken**. Londres: Penguin Press HC, 2011.
- MELONI, Wanda; GRUENER, Wolfgang. **Gamification in 2012**. M2 Research, 2012.
- PAHARIA, Rajat. **“Who coined the term ‘gamification?’”** [En línea] Quora. <<http://goo.gl/CvcMs>> [Consulta: 15/11/12].
- PÉREZ, Oliver, **“El valor del juego. ‘Ludificación’ en la narrativa audiovisual contemporánea”**. Telos Cuadernos de Comunicación e innovación (2012), núm. 93, p. 23-33.
- REISS, Steven. **Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires**. Review of General Psychology Vol. 8 (2004), núm. 3, p. 179.
- ROTH, Steffen. **“Serious Gamification: On the Redesign of a Popular Paradox”**. Games and Culture, Vol. 12 (2017), núm. 1, p. 100-111.
- SEABORN, Katie; FELS, Deborah, I. **“Gamification in theory and action: A survey”**. International Journal Human-Computer Studies, Vol. 74 (2015), p. 14-31.
- STAKE, Robert E. **Qualitative Case Studies**. Londres: Sage, 2005.

- TERLUTTER, Ralf; CAPELLA, Michael, L. **“The Gamification of Advertising: Analysis and Research Directions of In-Game Advertising, Advergaming, and Advertising in Social Network Games”**. Journal of Advertising Vol. 42 (2013), p. 95-112.
- WELLS, Chrissie. **“To game or not to game: an investigation of the impact of survey visualisation and gamification”**. International Journal of Marketing Research Vol. 58 (2015), núm. 2, p. 664-665.
- WOOD, Laura. **“Global Gamification Market in Corporate Training Sector 2018-2022: Key Vendors are BUNCHBALL, Badgeville, Designing Digitally & Gameeffective.”** [en línea] PR Week. <https://www.prnewswire.com/news-releases/global-gamification-market-in-corporate-training-sector-2018-2022-key-vendors-are-bunchball-badgeville-designing-digitally--gameeffective-300667699.html>> [Consulta: 25/06/2018]
- ZUK, Ryan. **“How communicators can leverage gamification”** [En línea] Public Relations Tactics <[http://www.prsa.org/Intelligence/Tactics/Articles/view/9591/1044/How\\_communicators\\_can\\_leverage\\_gamification](http://www.prsa.org/Intelligence/Tactics/Articles/view/9591/1044/How_communicators_can_leverage_gamification)> [Consulta: 15/11/12].

# U8

---

## Información y noticias sobre videojuegos en los medios de comunicación: estudio de los encuadres y el tratamiento informativo en la prensa

Silvia Martínez-Martínez

Elisenda Estanyol

Ferran Lalueza

Judith Clares

---

---

# 1. Introducción

El videojuego y la industria que lo rodea conforman un sector estratégico en la sociedad digital actual. Desde el punto de vista económico, su evolución es clara con un desarrollo que ha sabido adaptarse y aprovechar las posibilidades que brindan las tecnologías favoreciendo un consumo transversal. Según datos de la actualización del *Global Games Market Report* de Newzoo publicada en abril de 2018, la estimación apuntaba hacia un gasto superior a los 137.9 mil millones de dólares en juegos en 2018, siendo el 51% de los ingresos provenientes ya de los llamados *mobile games*, y una cifra aproximada de 2.300 millones de jugadores (Wijman, 2018). En un contexto de transformación que lleva a reformular o buscar nuevas opciones de venta “las principales compañías del sector diversifican su negocio y las pequeñas empresas aprovechan la multiplicación de los canales de distribución” (Trenta, 2014: 347).

En España, el videojuego alcanza una facturación total en 2017 de 1.359 millones de euros, un 16.9% más que con respecto al año anterior, lo que la sitúa como “la primera opción de ocio audiovisual en España” (AEVI, 2018:32). El *Plan Cultura 2020 del extinto* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, presentado en marzo de 2017, consciente de la importancia del videojuego dentro de las industrias culturales, incluía una serie de acciones dirigidas a potenciar el sector. Entre ellas, se planteó la creación “de una mesa de trabajo permanente de la Administración General del Estado y de las Comunidades Autónomas con el sector del videojuego en España” con el objeto de diseñar un plan para impulsar su desarrollo (Secretaría de Estado de Cultura, 2017:14).

“Los videojuegos en nuestra sociedad actual van más allá de ser meros instrumentos de entretenimiento” (Morales, 2011:50). Dentro de la industria cultural, el videojuego contribuye a la transmisión de valores así como de pautas de comportamiento (Levis, 2005) y muestra un alto valor instrumental al poder aplicarse a diferentes ámbitos que van desde la publicidad hasta su uso como herramienta docente (Martínez-Martínez, 2015:102). El videojuego se integra en el sistema de medios (Dovey y Kennedy, 2006). Según el último Secretario de Estado de Cultura en España, “en el sector del videojuego converge claramente lo tecnológico y lo cultural y debe ser la vanguardia para la transición de nuestras industrias culturales y creativas al mundo digital” (Benzo, 2018:8). El videojuego se relaciona con diferentes contextos y realidades lo que hace necesario que se desarrollen competencias y habilidades concretas que favorezcan su comprensión (Poulsen y Gatzidis, 2010) y contribuyan a “entender el videojuego como media, como un medio distinto de los demás” (Aranda, Sánchez-Navarro y Martínez-Martínez, 2015: 4)



---

## 2. Presencia del videojuego en los medios de comunicación

El videojuego forma parte del ecosistema mediático actual (Aranda y Sánchez-Navarro, 2013), entendiendo este como “el complejo sistema de relaciones entre los medios de comunicación” (Canavilhas, 2011). En este sentido, el juego digital ha sabido adaptarse también a las posibilidades que brinda Internet y a las opciones de portabilidad y conectividad que ofrecen dispositivos móviles y *smartphones*. En un entorno caracterizado por el desarrollo de una sociedad líquida (Bauman, 2000), el videojuego, por su flexibilidad, capacidad de evolución y de incorporar las últimas novedades y avances, se torna cada vez más ubicuo.

A pesar de ello y al margen de las campañas publicitarias realizadas con el objeto de vender nuevos productos o dispositivos, el videojuego ha tenido una presencia desigual como objeto de atención para el resto de medios de comunicación. Así, en la radio y la televisión durante décadas ha sido abordado de forma “testimonial” (López Redondo, 2012:11) si bien cada vez con mayor incidencia.

Entre las cadenas de radio convencionales se han sucedido diferentes espacios en emisoras locales y también nacionales. Aquí pueden citarse desde el mítico ‘Game 40’, que se inició en los noventa y que se incluía en la parrilla de los *40 Principales* hasta otros más recientes como ‘EuroPlay’ de *Europa FM* que empezó a emitirse en octubre de 2016. En algunos casos programas sobre tecnología y ciencia han atendido esta temática, como en ‘Fallo de Sistema’ de *Radio 3*. Las radios online y los podcasts han venido a atender el interés de los *gamers* con los contenidos de audio ofrecidos por Internet.

En el caso de la televisión, también se han desarrollado algunas iniciativas en cadenas generalistas y públicas como “Bit a Bit” de *TVE* o “Videoxoc” de *TV3*. En las cadenas privadas, se han incluido en la programación espacios sobre videojuegos con mayor o menor éxito o incluso espacios donde un miembro de la audiencia se convertía en jugador como ocurría con el trol Hugo en *Telecinco*. También pueden mencionarse las acciones emprendidas desde *Atresmedia* por informar en abierto sobre videojuegos y que incorpora en su canal dirigido a un público joven, *Neox*, el programa ‘Neox Games’ en 2017.

En la televisión de pago se han podido ver algunos espacios especializados en videojuegos como la versión televisiva de ‘Game 40’ en *40 TV*; “Insert Coin” que fue emitido, por ejemplo, en *AXN* o “Non Stop Gaming” en el canal juvenil *Non Stop People* que ofrecía *Movistar+*. Destaca que esta plataforma añadió en 2017 un canal exclusivo dedicado a los deportes electrónicos, *Movistar eSports*. En él, además de dar cobertura a los torneos más destacados incluyendo retransmisiones en directo, se ofrecían diferentes programas especializados como “What the Fornite?” dedicado a tratar el juego mencionado en el propio título y conducido por un conocido youtuber. Precisamente es en Internet donde mayor espacio han tenido los contenidos sobre videojuegos. Versiones digitales de estos espacios, páginas Web, blogs o redes sociales abordan el juego electrónico y digital desde diferentes enfoques y niveles de especialización.

En el entorno online, los jugadores profesionales y aficionados se relacionan e incluso participan en la conversación con desarrolladores, diseñadores y empresas del sector. Además los social media amplían el impacto de los videojuegos (Esnaola y Levis, 2009), crean nuevos referentes, contribuyen a la configuración de comunidades (Sanz, Martínez-Martínez, Creus, 2018) y se convierten en fuente informativa.

La diversidad de espacios que se encuentran en Internet sobre videojuegos, en un entorno en el que convergen no sólo jugadores sino también periodistas especializados, hace que este universo se muestre como un “entorno prácticamente inabarcable y hacer seguimiento, clasificación y auditoría de las publicaciones se vuelve una tarea complicada” (Aranda y Martínez-Martínez, 2013:52). En la OJD interactiva (2018) se encuentran espacios como *ZonaRed* o *Legiondejugadores.com*, ambas de Noxvo, que se incluyen en clasificaciones tan dispares como “Entretenimiento” o “Noticias e Información”. David Martínez (2016:161), redactor jefe de *Hobby Consolas*, en un libro sobre la evolución de la prensa que aborda el videojuego en España, señalaba entre las páginas más visitadas, además de la Web de la citada revista, a *3DJuegos*, *IGN*, *Meristation* y *Vandal*.

Tras estos espacios se pueden encontrar grupos de comunicación o editoras de medios. Así, *Hobby Consolas* pertenece a Axel Springer Meristation fue adquirida por Prisa en 2011; *El Español* es el inversor principal de *Vandal*; *IGN Spain* pertenecía a Unidad Editorial hasta ser adquirida por Webedia al que también pertenece *3DJuegos*. No obstante, a pesar del interés por crear y consumir contenidos sobre videojuegos en la red, la “falta de exigencia por parte del lector medio ha conllevado que los grandes portales se vuelquen en la inmediatez y, en ocasiones, el publirreportaje más descarado, relegando los contenidos de mayor profundidad” (Martínez Cantudo, 2013:141).

Las ediciones digitales de los medios generalistas se han favorecido de las alianzas establecidas con estas publicaciones especializadas o bien a través de las sinergias del grupo para convertirlos en proveedores de contenidos que atiendan a este interés temático del lector. Además, estos medios generalistas incorporan formatos nativos para dar cobertura al videojuego a través de canales o blogs mientras que “la sección, como primer nivel de especialización en los diarios de información general, se descarta como estrategia” (Martínez-Martínez, 2015: 111).

Por lo que respecta a la prensa periódica especializada, López Redondo (2017:362) sitúa sus orígenes en la publicación estadounidense de 1974 *Play Meter Magazine* que se enfocaba a la industria y ya en los ochenta entre las revistas que se dirigían al jugador. Mientras que en España “ZX, publicada en 1983, fue la respuesta al interés de los usuarios españoles por aprender programación” (López Redondo, 2017:364).

Aunque con retraso con respecto al ámbito anglosajón (Aranda y Martínez-Martínez, 2013), es esa década la de irrupción de publicaciones especializadas en videojuegos en España. Son años en los que HobbyPress lanza al mercado cabeceras como *Microhobby* o *Micromanía*. En un repaso a la historia de la prensa especializada en videojuegos publicada en *Vandal* (González, 2012), junto a estas cabeceras (que presentaron una dilatada trayectoria) se citan otras de vida más efímera y otras revistas emblemáticas que marcaron la evolución de estas publicaciones durante los años posteriores. Entre ellas se mencionan, por ejemplo, *Todo Sega*, *Nintendo Acción*, *Super Juegos*, *PCManía*, *PlayManía*,... e incluso algunas de las cabeceras surgidas ya en el nuevo siglo como *Edge*, *MarcaPlayer* o *GamesTM*. De la descripción de la evolución histórica de estas revistas que realiza González (2012) se desprende el propio desarrollo experimentado por el sector:

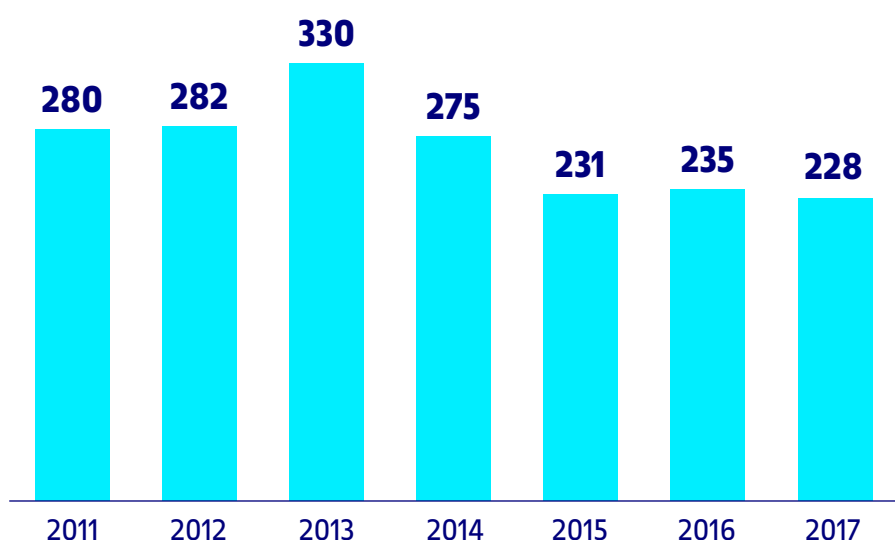
- El cambio en los públicos: que pasan de una audiencia juvenil a dirigirse también a un lector más adulto, exigente y avanzado que puede estar interesado por una mayor especialización temática e independencia de contenidos
- La diversificación los enfoques: ello motivado tanto por la evolución tecnológica, la diversidad de dispositivos y el éxito de determinadas consola
- La irrupción en este ámbito de grandes grupos de comunicación como por ejemplo Unidad Editorial o el Grupo Zeta.

Se trata de un sector editorial marcado por la presión que ejercen productoras y distribuidoras, las cuales actúan no sólo como fuente informativa y como clientes que compran espacios publicitarios, sino también como agentes con gran interés por conseguir que sus productos sean comentados en sus páginas para llegar a potenciales jugadores (López Redondo, 2012:460). Precisamente, el nexo entre industria y sector editorial se manifiesta de manera explícita con irrupción de las revistas oficiales.

La crisis económica también ha afectado a las publicaciones impresas especializadas en videojuegos. Una crisis a la que hay que sumar la incidencia que tiene la gran competencia que estas revistas encuentran en los contenidos ofrecidos en Internet. Según el último número especial de *Noticias de la Comunicación* (2017:66) dedicado a las revistas, y a partir de datos de OJD, con el descenso de la difusión de las revistas de pago de 2016, suman ya “una decena de años de caída, que la reducen a una tercera parte de la que tenían”. En el campo de los videojuegos la evolución de las audiencias ha seguido la misma pauta. Es este último periodo marcado además por cierres de revistas de referencia como *PlayStation* (en 2012) o la *Revista Oficial Nintendo* (en 2018) entre otras.

Con una evolución desigual pero marcadamente descendente desde el pico alcanzado en 2013, el gráfico 1 muestra los datos de audiencia de los últimos años en una de las más veteranas del sector, Hobby Consolas.

GRÁFICO 1:  
**Evolución de lectores de *Hobby Consolas***



Fuente: *Noticias de la comunicación* (2017:81) a partir de datos de AIMC y *Estudio General de Medios* (2017).

A pesar de esta tendencia, según la tercera ola del *Estudio General de Medios* de AIMC (2017) *Hobby Consolas* se sitúa en el puesto 27 de las revistas mensuales por número de lectores con un total para el periodo de 228000, tal y como muestra el gráfico.

Para mantenerse, las revistas sobre videojuegos se ven en la necesidad de adaptarse a los nuevos tiempos combinando la publicación impresa con su presencia en la red. A través del uso y creación de perfiles en distintos *social media*, también buscarán contactar con sus lectores y establecer estrategias de fidelización y *engagement*. *Hobby Consolas*, por seguir con el mismo ejemplo, combina la publicación de su página web *Hobbyconsolas.com* con la presencia en plataformas como Facebook, Twitter, YouTube o Instagram.

---

## 3. Estudio sobre el tratamiento informativo de los videojuegos: antecedentes y metodología

Los estudios sobre la presencia y tratamiento informativo de los videojuegos en medios de comunicación son más bien escasos. Si en un primer momento, siguiendo a Gómez García (2007:80), “la más destacada importancia de su dimensión de entretenimiento ha retrasado su análisis académico y el consiguiente debate intelectual en torno a ellos”, en los últimos años se observa un interés creciente por su estudio coincidiendo con la expansión del sector y también con las primeras acciones en España por el reconocimiento y apoyo al videojuego en tanto que industria cultural, como ocurriera en 2009 con “la aprobación en el Congreso de una proposición no de ley para la promoción y el respaldo a la industria cultural del videojuego” (Muñoz y Sebastián, 2010: 224).

En ese mismo año, Trenta y Pestano (2009) publicaban un estudio sobre la presencia del juego digital en tres diarios generalista de referencia como son *El País*, *El Mundo* y *Abc*. Su análisis les permite observar tanto el reducido impacto de la temática en al agenda mediática como una representación limitada por la reducción de enfoques mostrados. Algo coherente con las palabras de Muñoz y Sebastián (2010:203) que hablan de un destinatario limitado al relacionar el videojuego exclusivamente con un usuario joven además de la centralidad de la faceta tecnológica. Precisamente la circunscripción de las piezas periodísticas que abordan el videojuego en la sección tecnológica ya había sido apuntada en estudios previos como el realizado por Pou (2003) al estudiar la crítica sobre productos culturales tecnológicos. La tesis presentada sólo unos años después por López Redondo (2012) coincide con hallazgos previos que apuntaban a la limitación de noticias si bien destaca la mayor cobertura ofrecida en las ediciones digitales de los medios de información generalistas aunque con la misma limitación de encuadre que la apuntada en investigaciones anteriores. Por su parte, un análisis sobre el tratamiento informativo del videojuego en las ediciones digitales de *El País* y *El Mundo* realizado por Martínez-Martínez en 2013 registra un mayor número de impactos si bien con un predominio de la información relacionada con la industria en términos de negocio, datos

empresariales o nuevos productos. Además, se apunta al carácter sensacionalista de algunas coberturas que viene a reforzar la creación de “una imagen distorsionada” (Martínez-Martínez, 2013:746) con respecto al videojuego. Los resultados de estos estudios se muestran coincidentes con la percepción de los jóvenes sobre el tratamiento informativo del videojuego en medios de comunicación que, analizada a través de una encuesta, señala a la asociación del juego digital con jóvenes y niños principalmente y a la visión sesgada que ofrecen al “destacar los efectos negativos asociados al uso de los videojuegos, por encima de los aspectos positivos” (Estanyol y Montaña, 2018:87).

Un estudio sobre el grado de especialización en el tratamiento informativo del videojuego en las ediciones digitales de la prensa generalista apunta al aprovechamiento de formatos nativos (blogs y canales) para ofrecer una cobertura especializada temáticamente mientras que confirman una “escasa visibilidad del videojuego en los medios de comunicación (...) tanto en términos de acceso como por el reducido protagonismo que alcanza en la portada de los diarios” (Martínez-Martínez, 2015:111).

Siguiendo en el marco de análisis de los espacios de especialización temática, López Redondo (2017: 372-373) en un estudio comparativo sobre el tratamiento informativo en las publicaciones *Meristation* y *Vandal*, apunta a la dependencia con la industria, las fuentes internacionales de referencia, la evolución de las temáticas abordadas y a las dificultades que encuentra el periodista a la hora de contrastar la información. Ello hace que “muchos de los rumores que se generan en internet acaban por publicarse en los principales portales de referencia”.

Teorías clásicas como de la agenda –*setting* y del *framing* (McCombs y Shaw, 1972; Dearing y Rogers, 1996) abordan la capacidad que tienen los medios de comunicación para influir en el establecimiento no sólo de los temas relevantes sino también del enfoque que sobre ellos se realizará (Igartua y Humanes, 2004).

El objetivo de este estudio es analizar el tratamiento informativo que los medios de comunicación presentan de los videojuegos en tanto que la imagen y representación que de ellos se ofrece puede incidir, junto a otros factores, en su percepción social. Para alcanzarlo, en el marco del proyecto “Cultura lúdica, competencia digital y aprendizajes (CSO2014-57302-P)” se desarrolla un análisis de contenido, categorial y evaluativo en las versiones digitales de los principales diarios españoles para valorar el impacto, encuadre y dirección de las piezas periodísticas publicadas.

Concretamente interesa conocer la presencia de esta temática pero también el enfoque que se ofrece en los textos informativos de actualidad que abordan el videojuego. Para ello se crea un programa de codificación específico que toma como referencia el marco de análisis del estudio realizado en 2013 por Martínez-Martínez. Las categorías tienen en cuenta, además de estudios previos que aplican las teorías señaladas para el tratamiento informativo de la prensa (Paricio *et al.* 2011a, 2011b; Rodríguez Luque, 2008), los resultados de estudios previos sobre la presencia del juego digital en la prensa (Trenta y Pestano, 20019; López Redondo, 2012, 2017; Martínez-Martínez, 2015) las observaciones apuntadas en el estudio sobre la percepción de los jóvenes sobre el tratamiento informativo de los videojuegos en los medios de comunicación (Estanyol y Montaña, 2018), así como los rasgos propios que caracterizan al videojuego y a la ludoliteracy (Gros, 2002, Aranda y Martínez, 2013).

Se establecen un total de 19 variables. Las específicamente relacionadas con el encuadre y dirección distinguen además un nivel primario y secundario del texto por lo que el análisis se flexibiliza pudiendo incluir nuevas variables en función del número de temas secundarios abordados. Ello permite cubrir la presencia de todos los enfoques que pueda plasmar el texto con respecto al tratamiento del videojuego. Así el programa de codificación incluye hasta 20 posibles encuadres, algunos de los cuales permiten incluso un mayor nivel de concreción a partir de descriptores más específicos o subniveles de codificación.

En este capítulo, con el objetivo de establecer una comparación con resultados obtenidos en el estudio de Martínez-Martínez (2013), que parte como antecedente directo de este estudio, los resultados se centran en el análisis de los mismos dos diarios analizados entonces, *El País* y *El Mundo*. Asimismo se parte del mismo período de análisis que se centraba en el inicio del periodo vacacional del año 2017 y concretamente en este caso se analizan los meses de junio y julio, fijándose para la comparativa solamente el mes sexto del año. Para poder estimar la evolución en el tratamiento informativo se atenderá de forma más específica en la comparativa en aquellas variables coincidentes en el análisis y se emplea el mismo criterio para la localización de las unidades de análisis, es decir, se parte de los resultados ofrecidos al buscar, en este caso en la base hemerográfica *My News*, entre los contenidos del medio por la palabra clave “videojuego” y con un nivel de coincidencia igual o superior al 60%.

---

## 4. Resultados

De la relación de contenidos publicados en las dos versiones digitales de *El Mundo* y *El País* tras la búsqueda realizada en la base hemerográfica se eliminan aquellos ítems que puedan aparecer duplicados o aquellos que, tras una primera lectura se observa claramente que no registran relación alguna, ni en el nivel primario ni secundario, con la temática del videojuego<sup>(1)</sup>. En total se registran 133 ítems siendo el mayor porcentaje de ellos el registrado en el diario del grupo Prisa con un 54,14% de las inserciones frente al 45,86% correspondiente a la cabecera de Unidad Editorial.

Por secciones, la sección que más ítems registra que incluyan el término “videojuego” es, en el caso de *El Mundo*, la de “Tecnología”, que representa el 42,6% de los resultados, seguida por los secciones de información local (que suponen el 19,7%). La sección de “Deportes” representa en este listado el 6,6%, seguida por “Economía”, el portal joven “FCinco” y el suplemento “YoDona” (con un 5% cada uno). “Cultura” presenta un porcentaje muy limitado al solo presentar dos ítems a lo largo del periodo analizado. En otras secciones y espacios la presencia es meramente testimonial con sólo un ítem registrado.

En *El País* se observa una mayor dispersión de la presencia del videojuego entre las diferentes secciones y espacios. Englobadas bajo el epígrafe “Tendencias”, es donde se contabiliza el mayor porcentaje de ítems, con un 29,2%. “Cultura” y “Tecnología” suman un 9,7% cada una. “Economía” y la suma de los ítems que aparecen en secciones locales igualan en resultados, con un 6,9%. El suplemento “Tentaciones”, dirigido al

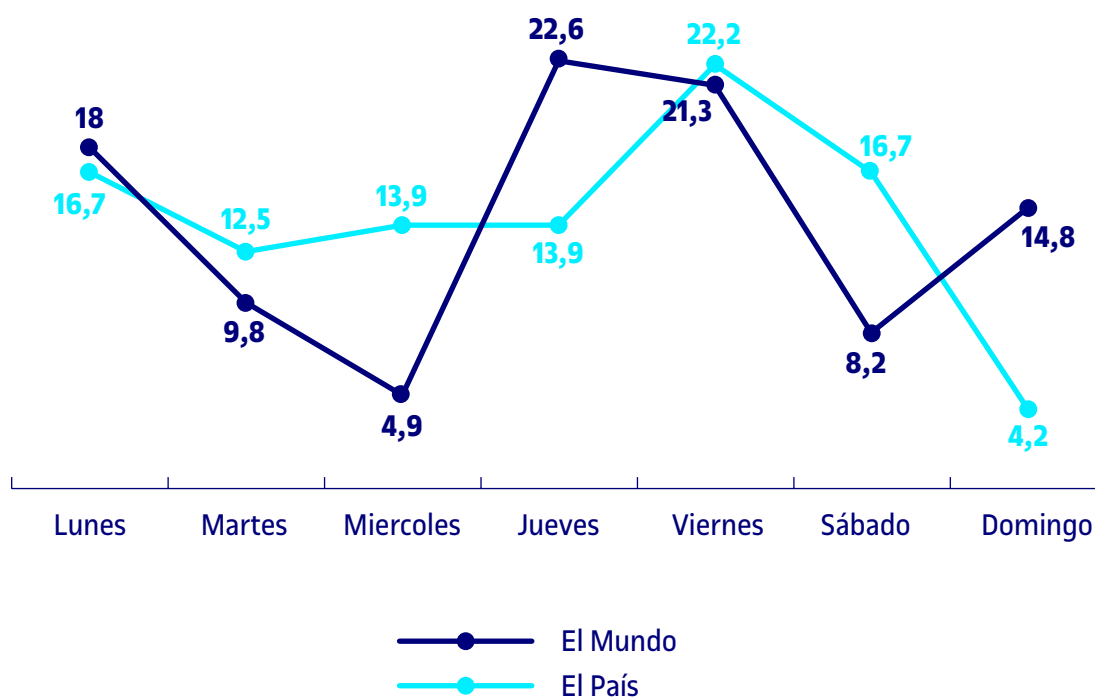
(1) Por ejemplo en aquellos casos en los que la apelación o el término “videojuego” aparece en uno de los titulares enlazados en la página pero fuera de la pieza informativa objeto de análisis.

lector más joven y que fue substituido durante un periodo por “EP3”, representa solamente el 5,6% de los ítems registrados, igualando a otros espacios como el dedicado a la “Televisión”. Hasta una decena más de secciones, se reparten el resto de inserciones con una representación que oscila entre el 4,2 y el 1,4% sobre el total de ítems.

En ambos diarios se registran un elevado porcentaje de producción propia (del 100% en el caso de El País y del 93,4% en El Mundo) al ser firmadas las piezas de forma exclusiva por periodistas/expertos o por la redacción del medio. También al observar la distribución de las publicaciones en función a la planificación semanal se observa cierta similitud en términos porcentuales al comparar la presencia del videojuego en ambos medios los lunes y los viernes. Precisamente, al sumar los ítems aparecidos en ellos en el periodo analizado es este último día al que más contenidos presenta con un 21,8% sobre el total de los resultados.

GRÁFICO 2:

**Distribución de los ítems registrados en función del día de su publicación (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de *Elmundo.es* y *Elpais.com*

De los ítems registrados, al mayoría se corresponden a textos que se pueden clasificar como informativos entre los que se encuentran noticias, reportajes, entrevistas y otros como crónicas, análisis,...en total suman un 64,7%. Quedan fuera de esta cifra, por tanto, aquellos elementos exclusivamente visuales o audiovisuales (como vídeos o galerías de imágenes) y los que se corresponden con géneros de opinión. También los blogs han sido excluidos de ese porcentaje al ser un espacio con un tono y enfoque marcadamente personal. El análisis por medio arroja claras diferencias y es que mientras que la cifra de este tipo de ítems suma el 78,7% en *El Mundo*, en *El País* representa un 52,8%. Ello es debido a la clara apuesta de este medio por el uso del blog como espacio de especialización en el que el videojuego tiene un importante protagonismo.

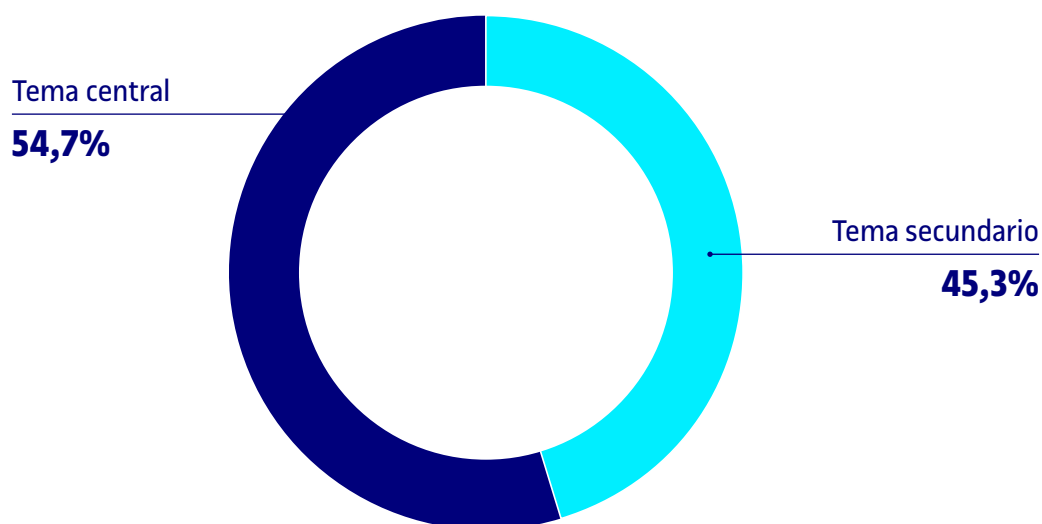
Así, destaca su presencia en el blog 1-UP dedicado a esta temática o el titulado *Push the Ludum*, que coordina una jugadora profesional y que se focaliza en los eSports, cuyo lanzamiento coincide además con el periodo de análisis de este capítulo y que anunciaba una de las firmas especializadas en videojuego del diario en “Llegará el momento en el que se mezcle el deporte físico y el virtual” (Sucasas, 2017).

La centralidad que el videojuego tiene en estos ítems catalogados como informativos es superior a la presencia de este como tema secundario dentro de la pieza periodística. Así, tal y como se muestra en el gráfico 3, el videojuego es el tema central de los ítems señalados en cerca de un 55% de los casos.

---

GRÁFICO 3:

**El videojuego como tema central o secundario en los ítems catalogados como informativos (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de *Elmundo.es* y *Elpais.com*



Por diarios, es *El Mundo* el que mayor centralidad da al tema de los videojuegos en los textos clasificados como informativos al ser el tema principal del 62,5% de las piezas analizadas. En el caso de *El País*, la cifra se sitúa en el 44,7% teniendo, por tanto, una mayor presencia como tema secundario en los ítems estudiados.

Estos textos donde el videojuego es la temática central, presentan una realidad variada aunque bastante focalizada en algunos encuadres. Concretamente solo 12 de las variables planteadas para el análisis (es decir, el 60%) puntúan en esta fase del estudio. Destaca la presencia de aquellos tratamientos sobre el videojuego como tema central del contenido informativo que ponen el foco en la situación de la industria o de este sector siendo el encuadre predominante en ambos diarios.

Mirando los porcentajes que cada medio registra en función del foco ofrecido, en el mundo, destaca también la atención brindada a las ferias y al lanzamiento de nuevos videojuegos o dispositivos y consolas. Estos dos encuadres, sumados al de la industria, suponen el 66,7% de los textos informativos analizados en los que el videojuego es el tema central. Ello muestra la importancia que dentro de la agenda tiene la parte más comercial y económica relacionada con el juego electrónico o digital.

En *El País*, además del protagonismo que la industria tiene en la cobertura informativa brindada por el diario (que representa el 33,3%), el tratamiento del videojuego como producto cultural o artístico así como aquellas informaciones que lo relacionan con actos violentos o con hechos delictivos suman, respectivamente, el 11,1%. La presencia en este medio de otros encuadres que lo presentan como recurso terapéutico, comunicativo o narrativo; una actividad relacionada con el ocio y la tecnología,; incluso la estrategia política/legislativa y las ferias, enriquece las perspectivas desde las cuales construir el imaginario colectivo con respecto al juego digital.

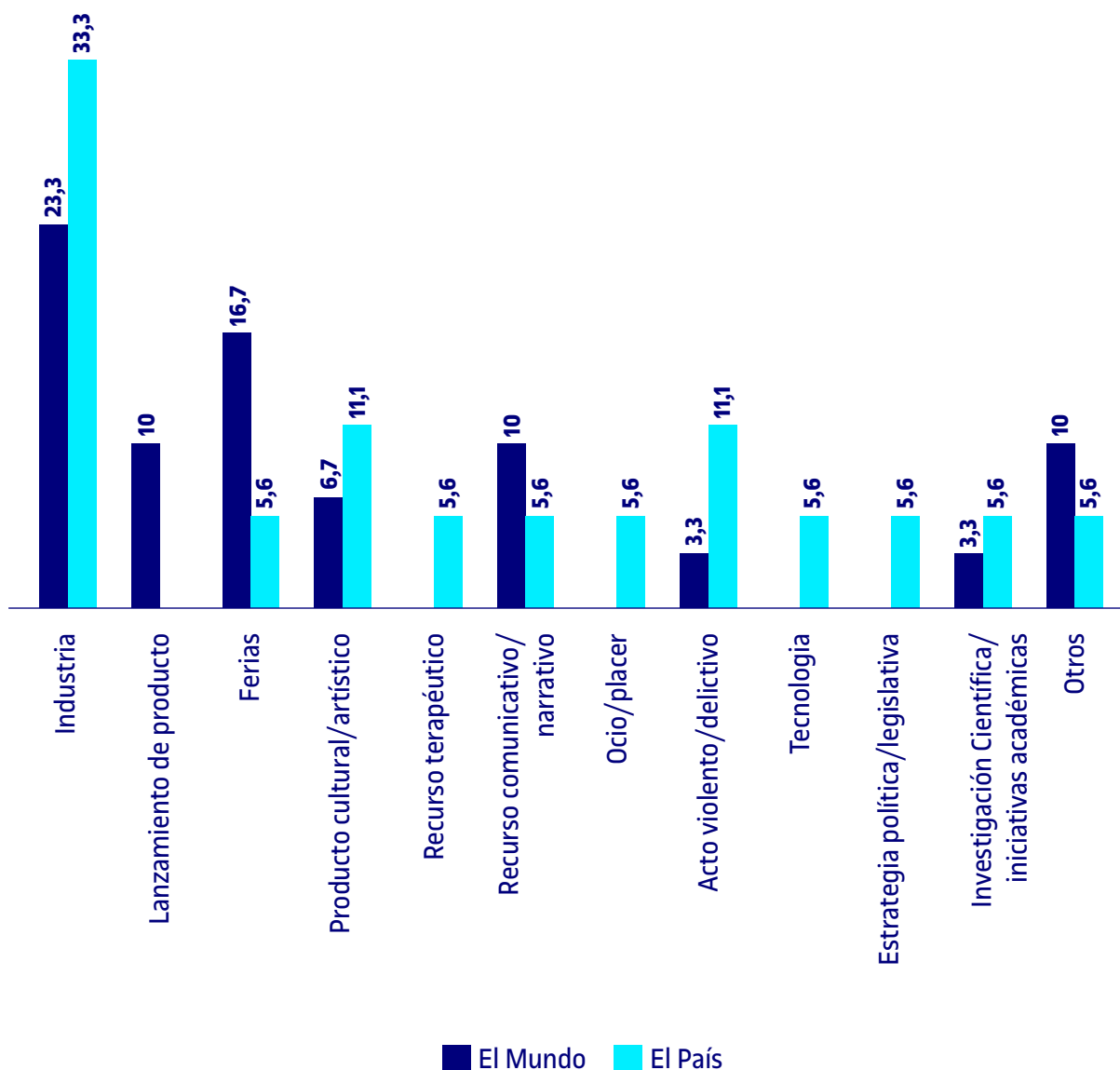
Ambos diarios incluyen contenidos informativos que se centran en las investigaciones científicas o iniciativas desarrolladas desde entornos académicos y que se relacionan con el videojuego lo que demuestra también el interés que desde este entorno se tiene no sólo por desarrollar esta actividad sino también por transferir los resultados a la sociedad y dar a conocer sus proyectos. En el campo de “otros” se han incluido textos en los que se trata la celebración de eventos relacionados con competiciones de eSport y que muestran lo que se mueve alrededor de estos encuentros.

La dirección, en el mayor número de textos que abordan estos temas es positiva o bien neutra menos en los que hablan de actos violentos o lo relacionan con la delincuencia donde el enfoque es claramente negativo.

GRÁFICO 4:

**Encuadre central de los textos que tienen como tema principal el videojuego**

(porcentaje sobre el total de textos informativos analizados en cada diario)



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de *Elmundo.es* y *Elpais.com*

Otros encuadres se observan solo en el nivel secundario de la información o en aquellos textos que hablan del videojuego de forma tangencial. Aunque la industria sigue siendo el enfoque con mayor presencia también en este nivel del análisis en ambos diarios, se plantean nuevos aspectos:

- *El Mundo* incorpora como nuevos enfoques, por orden de mayor a menor presencia, la experiencia personal o anécdota; aspectos vinculados con el factor tecnológico; el desarrollo, aplicación o adquisición de habilidades; los efectos sociales; la cobertura informativa o la estrategia política que en este caso implica iniciativas de tipo legislativo. Concretamente, esta última noticia se relaciona con el contenido publicado el 23 de julio de 2017 con el titular “Los eSport quieren hacerse mayores en Tenerife” (Álvarez, 2017) donde se apunta la voluntad del presidente del Gobierno canario del momento por desarrollar una Ley del Deporte que pudiera incluir los eSports, lo que supondría, entre otras, la posibilidad de que recibieran subvenciones al equiparse con otros deportes.
- En el caso de *El País*, en el nivel secundario se incluyen como nuevos, también por orden de presencia en los textos informativos, los enfoques relacionados con la utilidad como recurso didáctico o pedagógico; la vivencia individual o anécdota superficial; el desarrollo o asimilación de habilidades; la celebración de ferias relacionadas con este sector; así como los efectos sociales. En este último caso, cabe destacar cómo la imagen proyectada del jugador como sujeto aislado delante de una pantalla se intenta modificar apelando a otros modos en que jugar pueda suponer estar en compañía de amigos como se refleja en una de las respuestas de la entrevista realizada a propósito de la E3 a uno de los responsables de PlayStation y que publica el diario con el título “La realidad virtual potencia los sentimientos” (Jiménez Cano, 2017).

El tema de la adicción relacionada al uso y/o consumo de videojuegos no se plantea como encuadre informativo en los diarios analizados. La experiencia personal o bien la mención o situación anecdótica puede conllevar connotaciones negativas que pueden contribuir a reforzar una imagen negativa de videojuego al vincularlo con imágenes que hablan de caos o contextos bélicos, por ejemplo. En otros casos se asimilan a motivaciones relacionadas con el espíritu competitivo.

Cabe destacar del análisis del encuadre, que cuando al videojuego, tanto cuando se trata sobre este como tema central o secundario, se le relaciona con un acto delictivo o con violencia, las situaciones encontradas son muy variadas. Se presentan tanto contenidos en los que se comparan los vídeos de propaganda terrorista con imágenes de videojuegos; textos sobre el seguimiento informativo de la conocida como Operación Hanta; o incluso aquellos ítems en los que se habla de las amenazas o situaciones de acoso que las gamers pueden sufrir de otros jugadores.

En el análisis se incluyen variables vinculadas a los sujetos asociados a la información, la edad y los dispositivos que se vinculan al uso del videojuego. En la mayoría de los casos o no se precisa, no se puede determinar o bien aparecen más de uno, como ocurre con el género de los actores que intervienen (bien incorporados como fuentes informativas o como protagonistas del hecho noticioso). Destaca, no obstante, la nula o reducida presencia de informaciones que cuenten solo con mujeres como actores asociados, una falta de relevancia que incluso algunos de los textos analizados destacan como sintomática del sector. Así, se encuentran textos que intentan visibilizar el papel de mujeres profesionales en la industria, como “Videojuegos en femenino” (Altarriba, 2017); “Uncharted, la última saga conquistada por las mujeres” (Toledano, 2017) que habla del protagonismo del personaje femenino en el propio videojuego; o del sexismo digital en las comunidades de jugadores, tal y como se plasma en “Sexismo digital, el calvario de las ‘gamers’” (Hermida, 2017).

---

## 4.1. Evolución del tratamiento informativo del videojuego. Resultados del estudio comparativo (2013-2017)

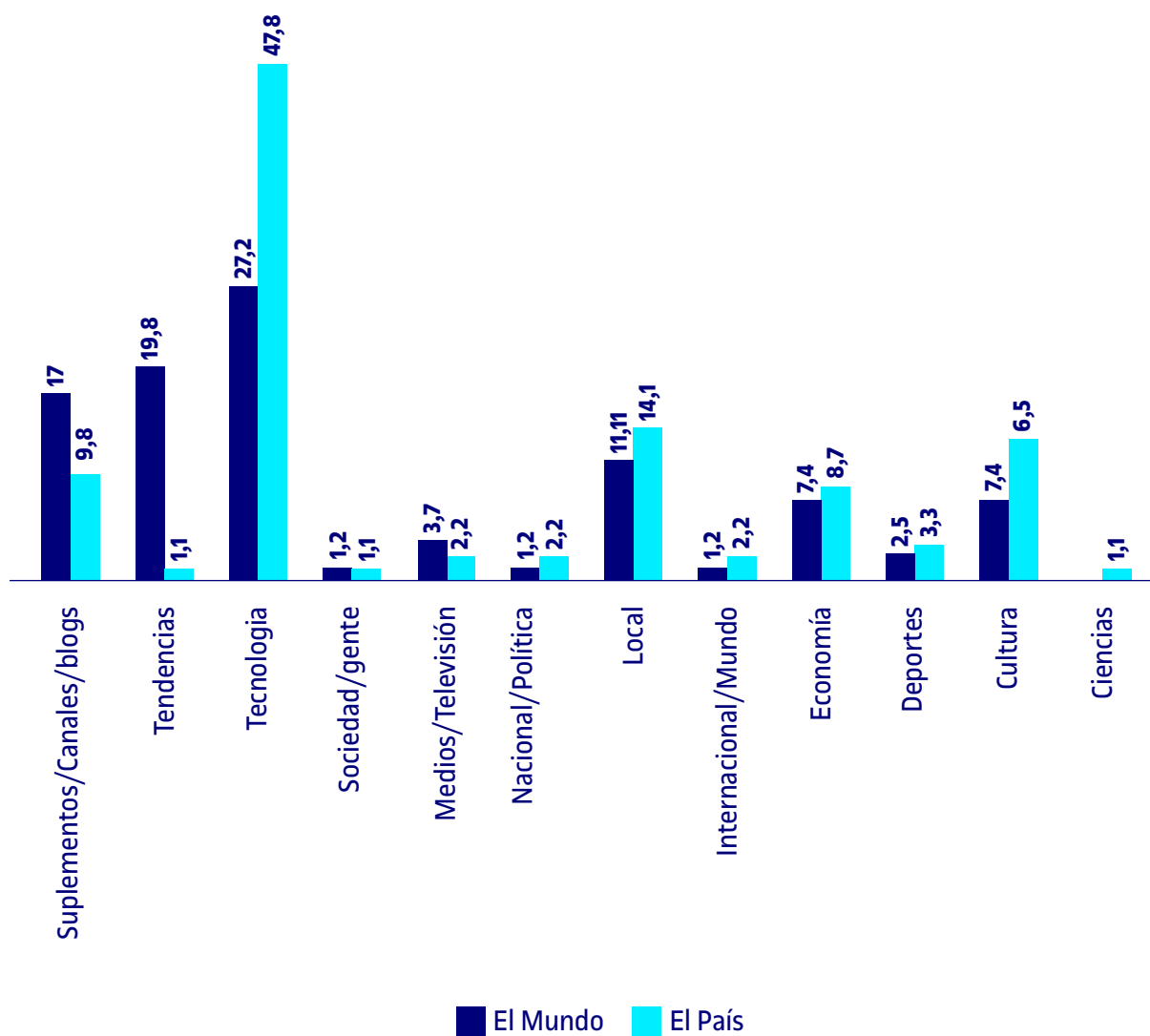
Para el análisis comparativo con los resultados observados en 2013 (Martínez-Martínez, 2013), nos centramos exclusivamente en los ítems publicados durante el mes de junio, en aquellas variables coincidentes o aquellas que puedan ser asimiladas para poder observar la evolución en el tratamiento informativo.

En términos de impactos registrados los datos muestran que junio es un mes especialmente intenso por volumen de ítems registrados. Mientras que en 2013 era 93 en 2017 se sitúan en 82 (cifra bastante superior a los 51 que se contabilizan en julio). Atendiendo a la publicación, se parte de una relación de espacios que permiten integrar las diferentes secciones en las que aparecen estos ítems. Así, solo un ítem publicado en *Elmundo.es* en 2013 y otro que se incluyó en *Elpais.com* en 2017 no pudieron ser clasificar en ninguno de estos espacios establecidos.

La comparativa muestra un claro predominio de la sección sobre tecnología en los textos que incluyen el término “Videojuego” siendo el porcentaje de representación alcanzado en 2017 algo inferior lo que favorece una mayor presencia en otros espacios como el marcado por suplementos, canales y blogs y de manera destacada la sección de “Tendencias”. La presencia de contenidos en las ediciones locales también es destacada en ambos periodos anquen también se registra un descenso en 2017. Otras secciones destacadas son “Economía” y “Cultura” si bien con una evolución dispar ya que mientras que en la primera decrece, en la última se observa un ligero repunte en términos porcentuales sobre el total de ítems publicados en ese año.

GRÁFICO 5:

Comparativa 2013-2017 de la presencia de contenidos sobre videojuegos por secciones/espacios en Elpais.com y ElMundo.es (%)



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de *ElMundo.es* y *Elpais.com* y de los resultados mostrados en *Martínez-Martínez (2013:742)*

Al comparar las cifras agregadas de ambos medios, los días en que más producción de estos ítems se registra, si en 2013 eran los martes y los miércoles, en 2017 el calendario se desplaza siendo el jueves (19,8%) y viernes (24,7%). En ambos casos el domingo se sitúa como el día en que menor número de ítems se registran en nuestro estudio. El análisis desagregado por cada medio permite observar algunas diferencias entre ambos diarios.

De manera coincidente a lo que se observara en 2013, los dos diarios continúan apostando por el desarrollo de contenidos propios en tanto que estos son elaborados bien por la redacción o bien por alguna firma específica, incluyendo también profesionales especializados y expertos en esta temática.

Para abordar la comparación sobre el encuadre de los textos, se parten de aquellos ítems catalogados como informativos lo que implicaba analizar 77 unidades en 2013 y 54 en 2017. En este último periodo, destaca la centralidad del videojuego al tratarse del tema principal del 55,6% de estos ítems. En ambos periodos se mantiene la focalización o predominio del aspecto o vertiente económica/comercial en aquellos textos que hablan bien de la evolución de la industria, de lanzamientos de productos o de la realización de ferias que son celebradas en el mes analizado. Ello por consiguiente motiva bien a que los medios se centren en brindar cobertura informativa a estos eventos o bien que acciones que se producen durante su celebración, como el anuncio de nuevos juegos o dispositivos o la reflexión sobre la situación del sector, terminen atendiéndose y ocupando la agenda informativa.

Como ocurriera en 2013, otros encuadres abordados en piezas que tratan sobre los videojuegos como tema central tienen menor presencia. Así se pueden citar aquellas piezas que lo tratan como producto cultural o artístico; que se focalizan en su narrativa o se aproximan a él como recurso comunicativo; los que lo relacionan con un acto delictivo; o textos que lo encuadran como actividad de ocio o placer. A diferencia de lo que ocurriera en 2013, ya en este nivel de análisis se encuentran ítems que abordan la estrategia política como el publicado en *Elpais.com* que apunta: “El ‘Govern’ se plantea crear una selección de ‘eSports’” (Pueyo, 2017). Lo mismo ocurre con aquellos que presentan una investigación científica o un proyecto académico vinculado como en “Un gato que enseña a ahorrar energía” (Peiró, 2017) publicado en la versión digital de El País o “Un videojuego creado por estudiantes de la UB invita a ponerse en la piel de un sin techo en Barcelona” (Roderó, 2017) aparecido en la edición de El Mundo. Ello supone un enriquecimiento de los encuadres ofrecidos respecto al tratamiento informativo ofrecido en 2013. Estos frames se completan además con el enfoque que en un nivel secundario se pueda ofrecer y que, además de los citados, incorpora aspectos relacionados con estudios de consumo y /o producción; la tecnología; la experiencia personal o mención anecdótica, el recurso didáctico/pedagógico o terapéutico; el desarrollo o adquisición de habilidades o los efectos sociales.

---

## 5. Conclusiones

A pesar de la ubicuidad del videojuego y su protagonismo dentro de la sociedad digital, la atención que el resto de medios le prestan es desigual. La prensa especializada, que cuenta con algunas cabeceras emblemáticas, se ha visto afectada por la crisis económica, la propia evolución del ecosistema mediático y una industria cuya presión se observa al entender su doble función en tanto que fuente informativa y cliente que contrata espacios publicitarios en las páginas de dichas revistas.

La limitada presencia que tiene en la radio y la televisión contrasta con la multiplicidad de espacios que tratan sobre videojuegos en Internet. En los primeros se ha experimentado con espacios especializados que se han incorporado a la programación, en los últimos años se observa también como algunos de estos se desplazan a canales especializados llegando incluso a registrarse el lanzamiento de uno exclusivo para la cobertura de los eSports.

Por su parte, en Internet, se explora con diferentes narrativas y plataformas en un entorno en el que conviven espacios elaborados por profesionales como por aficionados y en el que los medios generalistas establecen sinergias con portales especializados para atender este interés de los usuarios. Esta estrategia la combinan con la incorporación de formatos nativos como es el caso de los blogs que *El País* dedica en exclusiva tanto a los videojuegos como a los eSports, foco creciente de cobertura mediática.

La intensidad que los medios generalistas analizados dedican en sus ediciones digitales a tratar sobre el videojuego se observa en el número de impactos o ítems registrados pero también en la centralidad que adquiere como tema principal que se aborda en el texto informativo. Se confirma así la evolución en el interés mostrado por este ámbito desde los medios. Los meses analizados además coinciden con la celebración de ferias y eventos de referencia lo que favorece su atención mediática.

Si la industria del videojuego se configura como un ámbito estratégico marcado por la evolución y facturación creciente, el enfoque predominante en los diarios digitales analizados es coherente con esta realidad al atender de manera mayoritaria a aspectos comerciales y la situación del sector. Precisamente este desarrollo lleva a que, a diferencia de lo observado en 2013, se empiecen a registrar en las noticias aspectos vinculados a iniciativas políticas relacionadas con este ámbito. Además de este enfoque, en líneas generales se observa un enriquecimiento de los aspectos que se abordan bien al tratar sobre el videojuego de manera primaria o secundaria en el texto. Sólo un frame no ha sido registrado en ninguno de los textos analizados como es el que relaciona el uso de videojuegos con la adicción.

A pesar de ello aspectos negativos relacionados con el uso del videojuego también tienen presencia en estos textos si bien por la dirección con la que estos se relatan y los testimonios incorporados se convierten en textos que visibilizan y denuncian determinadas actuaciones, por ejemplo como ocurre en aquellas informaciones que abordan casos de sexismo entre los jugadores que llevan a que las mujeres *gamers* puedan sufrir amenazas o situaciones de acoso.

Por el contrario, si la conexión entre videojuego y algún elemento negativo se produce en textos en los que el videojuego se encuadra de forma secundaria desde una experiencia personal o simplemente se trata de una apelación anecdótica en la que se establecen comparaciones con situaciones caóticas o bélicas, se preservan visiones sesgadas que se cuelan en el imaginario especialmente entre aquellos lectores que carecen de más referentes interpretativos ya que no se ofrece más explicación que la mera comparativa o alusión.

Por secciones, “Tecnología” sigue teniendo una posición destacada en el análisis comparativo del periodo 2013-2017. A esta siguen otras como “Tendencias” que irrumpe de forma significativa en 2017; espacios especializados como pueden ser, canales, suplementos o blogs; o las ediciones locales de los diarios. Esto unido a lo anteriormente señalado respecto a los encuadres permite llevar a ratificar la hipótesis de partida que apuntaba hacia el predominio de los aspectos comerciales y tecnológicos a pesar del enriquecimiento de *frames* a partir del análisis comparativo sobre la evolución del tratamiento informativo sobre el videojuego en el periodo 2013-2017.



---

## 6. Bibliografía

- AEVI (2018). Anuario 2017. **Anuario de la Industria del Videojuego**. AEVI [URL] <http://www.aevi.org.es/documentacion/el-anuario-del-videojuego/>
- AIMC (2017). **Estudio General de Medios**. 3º ola 2017 [URL] <https://www.aimc.es/>
- ARANDA, D.; SÁNCHEZ-NAVARRO, J.; MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, S. (2015) **Ludoliteracy. Informe sobre la alfabetización mediática en el juego digital. Experiencias en Europa**. Barcelona: Universitat Oberta.
- ARANDA, D.; SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2013). “**Ludoliteracy: una reflexión**”. En: *Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes. Actas II Congreso Internacional de Educación Mediática y competencia digital*, 14 y 15 de noviembre de 2013, Barcelona, pp. 618-626 [URL]. [http://www.uoc.edu/portal/es/symposia/congreso\\_ludoliteracy2013/conclusiones\\_actas/index.html](http://www.uoc.edu/portal/es/symposia/congreso_ludoliteracy2013/conclusiones_actas/index.html)
- ARANDA, D.; MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, S. (2013). “**Ludoliteracy. Media literacy in gaming**”. ARANDA, D.; CREUS, A.; SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (Eds.) *Educación, medios y cultura participativa*. Barcelona: Editorial UOC
- BAUMAN, Z. (2000). **Liquid Modernity**. Cambridge: Polity
- BENZO, F. (2018). “**El videojuego, vanguardia de las industrias culturales**”. En: *AEVI Anuario 2017. Anuario de la Industria del Videojuego*. AEVI, pp. 7-8 [URL] <http://www.aevi.org.es/documentacion/el-anuario-del-videojuego/>
- CANAVILHAS, J. (2011). “**El nuevo ecosistema mediático**”. *índex. comunicació*, 1(1), 13-24 [URL] <http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/4/271>
- DEARING, J.W. Y ROGERS, E.M. (1996) **Agenda setting**. Thousand Oaks: CA, Sage.
- DOVEY, J.; KENNEDY, H. (2006). **Game cultures: Computer games as new media**. Glasgow: Open Univ. Press.
- ESNAOLA, G.; LEVIS, D. (2009). “**Videojuegos en redes sociales: aprender desde experiencias óptimas**”. En *Comunicación*, nº7, vol.1, 2009, pp. 265-279. [URL] [http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a18\\_Videojuegos\\_en\\_redes\\_sociales\\_aprender\\_desde\\_experiencias\\_optimas.pdf](http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a18_Videojuegos_en_redes_sociales_aprender_desde_experiencias_optimas.pdf)
- ESTANYOL, E.; MONTAÑA, M. (2018) “**Jóvenes y videojuegos. Percepciones sobre su tratamiento informativo en los medios de comunicación**” en ARANDA, D.; SÁNCHEZ-NAVARRO, J.; PLANELL, A.J. (Coords.). *Game & Play: La cultura del juego digital*, pp. 69-86 Ediciones Egregius.
- GÓMEZ GARCÍA, S. (2007). “**Videojuegos: El desafío de un nuevo medio a la comunicación Social**”. *Revista Historia y comunicación Social*, 12, pp. 71-82.
- GONZÁLEZ, J.M. (2012) “**Historia de las revistas de juegos en España**”. *Vandal* [URL] <https://vandal.elespanol.com/reportaje/historia-de-las-revistas-de-juegos-en-espana>
- GROS, B. (2002) “**Videojuegos y alfabetización digital**”. *En.red.ando* num. 318-70º de la 4ª versión. Semana del 07-05-02 al 13-05-02 [URL]. [Enredando.com](http://enredando.com)
- IGARTUA, J.J.; HUMANES, M.L. (2004). **Teoría e investigación en comunicación social**. Madrid: Síntesis.

- LEVIS, D. (2005). **“Videojuegos y alfabetización digital”**. *Aula de innovación educativa*. Barcelona: E. Grao, nº147, diciembre de 2005.
- LÓPEZ REDONDO, I. (2017). **“El rumor como noticia en al prensa del videojuego. Estudio comparativo de dos revistas digitales: Meristation y Vandal”**. En: *Actas del 9º Congreso Internacional de Ciberperiodismo*, pp.360-373. Bilbao: universidad del País Vasco.
- LÓPEZ REDONDO, I. (2012). **El tratamiento del videojuego: de la prensa generalista a las revistas especializadas. Análisis comparativo de las ediciones impresas y digitales de El País, El Mundo, Público y 20Minutos**. Tesis doctoral dirigida por el Dr. López Hidalgo. Sevilla: Universidad de Sevilla [URL] <http://fondosdigitales.us.es/>
- MARTÍNEZ, D. (2016). **De Microhobby a YouTube. La prensa del videojuegos en España**. Palma de Mallorca: Dolmen.
- MARTÍNEZ CANTUDO, R. (2013) **“Prensa de videojuegos: La cara oculta del periodismo 2.0”** HIDALGO LÓPEZ, A. (Dir.) *Del deterioro del periodismo tradicional al horizonte de las nuevas tecnologías*. Grupo de Investigación Influencias de los Géneros Periodísticos y de las Tecnologías en la Comunicación social: Sevilla, pp. 133- 141
- MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, S. (2015). **“La información sobre videojuegos como ámbito de especialización periodística”**. *Comunicació: Revista de Recerca i d’Anàlisi*, 32(2), noviembre 2015, Societat Catalana de Comunicació, pp.99-114 DOI: 10.2436/20.3008.01.137
- MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, S. (2013). **“Los medios de comunicación en la construcción de la imagen social de los videojuegos: análisis del tratamiento y enfoque informativo en los diarios digitales españoles”**. *Actas del II Congreso Internacional ‘Educación mediática & Competencia Digital. Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes’* Barcelona, 14 y 15 de noviembre de 2013 pp. 737-748 [URL] [https://www.uoc.edu/portal/es/symposia/congreso\\_ludoliteracy2013/conclusiones\\_actas/ACTAS\\_DEFINITIVAS\\_CONGRESO\\_EDUMED\\_2013.pdf](https://www.uoc.edu/portal/es/symposia/congreso_ludoliteracy2013/conclusiones_actas/ACTAS_DEFINITIVAS_CONGRESO_EDUMED_2013.pdf)
- MCCOMBS, M.E.; SHAW, D.L. (1972). **“The agenda-setting function of mass media”**. *Public Opinion Quarterly*, 36(2). Chicago: The University of Chicago Press, pp. 176-187.
- MORALES, E. (2011). **“El videojuego y las nuevas tendencias que presentan al mercado de la comunicación”**. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”*, 4 (2). [URL]: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>
- MUÑOZ, D.; SEBASTIÁN, A. (2010). **“La relación de los videojuegos con los medios de comunicación”**. En: CARRILLO, J.; SEBASTIÁN, A. (Coord.). *Marketing Hero. Las herramientas comerciales de los videojuegos*. Madrid: ESIC.
- Noticias de la Comunicación (2017). **“Especial revistas”**. *Noticias de la Comunicación*, 377, marzo 2017, p.66-91
- OJD interactiva (2018). **“Medios digitales”**. OJD www [URL] <https://www.ojdinteractiva.es/medios-digitales>
- PARICIO, P.M; RODRÍGUEZ, C.; SANFELIU, P; NÚÑEZ-ROMERO, F. (2011a). **“Las revistas para adolescentes como mediadoras sociales. Una aproximación al tratamiento de las drogas en 2008 y 2009”**. *Doxa Comunicación*, XII , pp. 13-37

- PARICIO, P.M.; NÚÑEZ-ROMERO, F. RODRÍGUEZ, C. (2011b) **“Fuentes, temas y encuadres en la información sobre drogas en la prensa española. El caso de El País, El Mundo, ABC y La Razón (Enero-Junio 2009)”**. *Revista de Comunicación*, 10, pp.71-101
- POU, M.J. (2003) **“La crítica y los nuevos productos culturales tecnológicos”**. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 9, pp. 27-32
- POULSEN, M.; GATZIDIS, CH. (2010). **“Understanding the game: an examination of Ludoliteracy”**. Paper presented at *4th European Conference on Games Based Learning*, Copenhagen.
- RODRÍGUEZ LUQUE, C. (2008). **“Tratamiento periodístico de las “células madre” desde la perspectiva del Framing. El País y Abc”**. (1996- 2006). *Doxa Comunicación*, VII, pp. 165-171
- SANZ, S.; MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, S.; CREUS, A. (2018). **“Talking about games: Gamers’ digital communication spaces as the object of study”**. *Catalan journal of Communication & Cultural Studies*, 10(2), pp.231-245
- Secretaría de Estado de Cultura (2017). **Plan cultura 2020**. Ministerio de Educación y Deporte. [URL] <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/transparencia/sec/plan-cultura-2020.pdf>
- TRENTA, M. (2014). **“Modelos de negocio emergentes en la industria del videojuego”**. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 12(1), pp.347-373. <https://doi.org/10.7195/ri14.v12i1.565>
- TRENTA, M.; PESTANO, J. (2009). **“El tratamiento de las industrias culturales emergentes en la prensa española: el caso de los videojuegos”**. *Actas I Congreso Internacional Latina de Comunicación Social* [URL]. [http://www.revistalatinacs.org/09/Sociedad/00\\_indexBBB.html](http://www.revistalatinacs.org/09/Sociedad/00_indexBBB.html)
- WIJMAN, T. (2018, 3 diciembre). **“Mobile revenues account for more than 50% of the global games market as It reaches \$137.9 billion in 2018”**. *Newzoo* [URL] <https://newzoo.com/insights/articles/global-games-market-reaches-137-9-billion-in-2018-mobile-games-take-half/>

## Recursos digitales consultados para el análisis

- Edición digital del diario **El Mundo**: [www.elmundo.es](http://www.elmundo.es)
- Edición digital del diario **El País**: [www.elpais.com](http://www.elpais.com)
- Hemeroteca digital de prensa **MyNews**: [www.mynews.es](http://www.mynews.es)

## Textos informativos citados en el análisis

- ALTARRIBA, G. (2017, 22 de junio). **“Videojuegos en femenino”**. *Elmundo.es* [URL] <https://www.elmundo.es/cataluna/2017/06/22/594b82c4ca47415a5e8b461b.html>
- ÁLVAREZ, L.A. (2017, 23 de julio). **“Los eSports quieren hacerse mayores en Tenerife”**. *Elmundo.es* [URL] <https://www.elmundo.es/tecnologia/2017/07/23/5973174146163f325e8b45c0.html>

- HERMIDA, Á. (2017, 31 de julio). **“Sexismo digital, el calvario de las ‘gamers’**. *Elmundo.es* [URL] <https://www.elmundo.es/yodona/lifestyle/2017/07/31/59785442ca474198218b4667.html>
- JIMÉNEZ CANO, R. (2017, 21 de junio). **“La realidad virtual potencia los sentimientos”**. *Elpais.com* [URL] [https://elpais.com/tecnologia/2017/06/17/actualidad/1497716033\\_121524.html](https://elpais.com/tecnologia/2017/06/17/actualidad/1497716033_121524.html)
- PEIRÓ, P. (2017, 23 de junio). **“Un gato que enseña a ahorrar energía”**. *Elpais.com* [URL] [https://elpais.com/tecnologia/2017/05/19/actualidad/1495192011\\_935270.html](https://elpais.com/tecnologia/2017/05/19/actualidad/1495192011_935270.html)
- PUEYO, J. (2017, 19 de junio). **“El ‘Govern’ se plantea crear una selección de ‘eSports’**. *Elpais.com* [URL] [https://elpais.com/ccaa/2017/06/19/catalunya/1497875992\\_845311.html](https://elpais.com/ccaa/2017/06/19/catalunya/1497875992_845311.html)
- RODERO, S. (2017, 15 de junio). **“Un videojuego creado por estudiantes de la UB invitan a ponerse en la piel de un ‘sintecho’ en Barcelona”**. *Elmundo.es* [URL] <https://www.elmundo.es/cataluna/2017/06/15/59426ffdca4741153a8b45af.html>
- SUCASAS, Á.L. (2017, 22 de junio). **“Llegará el momento en el que se mezcle el deporte físico y el virtual”**. Push the Ludum. *Elpais.com* [URL] [https://elpais.com/tecnologia/2017/06/20/actualidad/1497954925\\_822884.html](https://elpais.com/tecnologia/2017/06/20/actualidad/1497954925_822884.html)
- TOLEDANO, B. (2017, 26 de julio). **“Uncharted, la última saga conquistada por las mujeres”**. *Elmundo.es* [URL] <https://www.elmundo.es/tecnologia/2017/07/26/59776e4dca4741f0198b45f5.html>

09

---

# Alfabetización mediática en videojuegos. Experiencias en Europa

Daniel Aranda  
Jordi Sánchez-Navarro  
Sílvia Martínez-Martínez



---

# 1. Presentación

El capítulo que a continuación presentamos recoge 17 experiencias, proyectos, actividades, investigaciones o políticas más significativas que se realizan en Europa relacionadas con la alfabetización mediática en el contexto de los videojuegos que potencian las capacidades y competencias analíticas, reflexivas y creativas. Se trata, en conjunto, de propuestas que permiten al ciudadano (joven o adulto, profesional o usuario) y a la sociedad en general ser más conscientes de nuestros propios placeres, tener capacidad crítica y competencia creativa en el campo específico de los videojuegos.

El objetivo final es ofrecer recomendaciones en un campo socialmente controvertido y económicamente situado a la cabeza de las industrias culturales pero institucionalmente emplazado en los márgenes de las políticas educativas estatales y europeas.

---

## 2. El videojuego y la alfabetización mediática

En el actual contexto social, el juego digital es prácticamente ubicuo. Lo lúdico impregna los ámbitos de las relaciones personales, los negocios o la educación con una intensidad desconocida hasta ahora. En relación a este fenómeno, emergen dos discursos: el primero proclama la importancia de lo lúdico y su potencial para generar procesos de innovación cultural, educativa y económica en la sociedad actual, y el segundo critica la excesiva presencia de lo lúdico como una amenaza a la productividad en todos los ámbitos de la sociedad (estudios, trabajo, relaciones sociales).

Es precisamente este abundante contexto y los discursos divergentes alrededor del videojuego el que justifica la necesidad de trazar un mapa de las políticas e iniciativas europeas destinadas a entender el videojuego como media, como un medio distinto de los demás (cine, radio o televisión) que genera significados, placeres y requiere competencias analíticas y creativas propias.

La alfabetización mediática en videojuegos que proponemos para analizar las propuestas que se desarrollan en el ámbito europeo se enmarca plenamente en el seno de la alfabetización mediática y la educación en medios en el contexto mundial. Siguiendo las indicaciones de la UNESCO<sup>(1)</sup>, el objetivo de la alfabetización mediática, y por consiguiente de la alfabetización en videojuegos, “es aumentar el conocimiento de la multiplicidad de mensajes transmitidos por los medios de comunicación presentes en nuestra vida cotidiana. Se espera que ayude a los ciudadanos a reconocer cómo filtrar los medios de comunicación, sus percepciones y creencias las cuales configuran la cultura popular e influyen en las decisiones personales. Hoy alfabetización mediática es de hecho uno de los requisitos previos esenciales para la ciudadanía activa y plena”.

(1) UNESCO (2008). Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International. Expert Group Meeting. Paris: International UNESCO. ([http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=27057&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27057&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html))

La importancia del videojuego en la alfabetización mediática empieza a ser reconocida dentro del marco normativo europeo. Así, por ejemplo, en la *Resolución del Parlamento Europeo*<sup>(2)</sup>, de 12 de marzo de 2009, *Sobre la protección de los consumidores, en particular de los menores, por lo que se refiere al uso de juegos de vídeo*, hace un llamamiento a la Comisión para que fomente el “intercambio de buenas prácticas entre las autoridades educativas nacionales competentes a corto plazo, con vistas a incluir la alfabetización en el uso de juegos entre los objetivos educativos de la enseñanza primaria y secundaria; pide a todas las partes interesadas que lleven a cabo un intercambio regular de experiencias y de información, con objeto de desarrollar las mejores prácticas en materia de juegos de vídeo”

La mayoría de las propuestas educativas de alfabetización y videojuegos se centran en el uso de los videojuegos como soporte educativo, como una ayuda pedagógica al servicio de los contenidos. Este uso didáctico de los videojuegos tiene como objetivo enriquecer y diversificar los contenidos haciéndolos más atractivos y cercanos a la realidad de los alumnos, a través de un medio que les motiva y les fascina. Los *serious games* o los juegos educativos han sido y lo continúan siendo, un campo muy fructífero liderado por el cuerpo teórico del Digital Game-Based Learning (Prensky, 2007), el Edutainment (Egenfeldt, 2004, Lacasa, 2011) o el Serious Game (Ritterfeld, Cody y Vorderer, 2009).

Pero la alfabetización mediática en videojuegos no tiene como objetivo el uso de los juegos digitales como herramienta didáctica sino como objeto de estudio per se. Para Poulsen y Gatzidis (2010), entender los videojuegos es valioso y necesario por sí mismo como propuesta pedagógica pero también es un prerrequisito necesario para todos aquellos interesados en el uso educativo del juego digital, el *serious game* o el *game based learning*.

De esta manera, la alfabetización mediática en videojuegos tiene por objetivo la reflexión sobre el contexto tecnológico, cultural, sociológico y económico de los videojuegos en tanto medio de comunicación. Lo que se pretende es que niños, jóvenes y adultos logren un cierto control sobre el uso que hacen de los medios de comunicación, en este caso los juegos digitales.

José Zagal (2010) basándose en las propuestas de Gee (2004) plantea la alfabetización en videojuegos como (1) la habilidad para jugar, (2) la habilidad para entender los significados en relación con los juegos y (3) la habilidad para crearlos. Esta definición común en casi todas las propuestas (Buckingham y Burn, 2007; Poulsen y Gatzidis, 2010; Squire, 2005) define la alfabetización en videojuegos en función de las habilidades funcionales (el juego o lectura), la capacidad analítica, reflexiva y la productiva (escritura).

(2) Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de marzo de 2009, Sobre la protección de los consumidores, en particular de los menores, por lo que se refiere al uso de juegos de vídeo. Diario Oficial de la Unión Europea. Disponible en [URL] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:087E:0122:0126:ES:PDF>

---

## 3. Características

Así pues, las iniciativas que recogemos en este capítulo promueven una alfabetización en videojuegos que o (1) fomenta o impulsa la habilidad para explicar, discutir, describir, enmarcar, situar, interpretar y posicionar los juegos en el contexto de la cultura y los media; y/o (2) estimula y promueve la creación, el intercambio y la participación en el contexto cultural de los videojuegos y la cultura digital.

En este capítulo se incluyen también iniciativas del sector industrial como marcos de regulación o códigos de conducta. Se entiende que estas conforman una relación de buenas prácticas desde la perspectiva de la comunicación comercial. Así lo contempla la Comisión en el comunicado de 2007 *Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital*<sup>(3)</sup>. En él se citaba “la sensibilización y la divulgación entre todas las partes interesadas de las medidas y los mecanismos de autorregulación y corregulación y de la necesidad de elaborar y aplicar de códigos de conducta”.

Estudios previos han puesto de manifiesto la dificultad a la hora de localizar e identificar las prácticas de alfabetización mediática en videojuegos. Así, por ejemplo, en el informe *Media Education in Four EU Countries*<sup>(4)</sup> (2013), elaborado conjuntamente por My Child Online Foundation y Kennisnet Foundation, se afirma: “We have also not considered media education focusing on games – or using games – because hardly anything has been published on that topic”. Por ello, la muestra que se presenta aquí para el análisis tampoco pretende ser una relación exhaustiva que recoja todos los casos y dinámicas que se llevan a cabo en esta materia sino recopilar ejemplos diversos (17 casos) de 13 países y con enfoques y objetivos heterogéneos.

De este modo, la metodología de recopilación consiste en el análisis documental de proyectos e iniciativas de organismos educativos nacionales, formales, no formales y prácticas informales de los países miembros y en la revisión de la literatura científica (revistas académicas y monografías) del ámbito del gaming, la educación y la alfabetización mediática en el contexto europeo.

---

(3) Comunicado de la Comisión de las Comunidades Europeas al Parlamento Europeo, al consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones del 20 de diciembre de 2007 COM(2007) 833 final. Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital. Disponible en [URL] [http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c\\_2007\\_833\\_es\\_1.pdf](http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c_2007_833_es_1.pdf)

(4) My Child online foundation y Kennisnet Foundation (2013). *Media education in four EU countries*. Disponible en [URL] [http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Dossier\\_mediawijsheid/Publicaties/rapport\\_media\\_onderwijs\\_EU.pdf](http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Dossier_mediawijsheid/Publicaties/rapport_media_onderwijs_EU.pdf)



Las propuestas que aparecen en el informe provisional las hemos organizado, categorizado y valorado en función de los siguientes descriptores:

### **1. País**

### **2. Organización**

- Instituciones públicas
- Empresas
- ONG's
- Centros de investigación / centros educativos
- Otros

### **3. Contexto educativo:**

- Formal
- No formal
- Informal

### **4. Grupo al que se dirige**

- Estudiantes de diferentes niveles
- Educadores, formadores
- Responsables políticos
- Expertos, investigadores, Industria
- Tutores / padres
- Sociedad civil

### **5. Extensión del proyecto**

- Actividad aislada
- Múltiples actividades, actividad en relación con otras experiencias

### **6. Indicadores que describen las habilidades (competencias) en alfabetización mediática<sup>(5)</sup>**

- Uso: acceso
- Análisis y reflexión
- Creación, participación e intercambio

[5] Basamos estos descriptores en Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: Final Report. Brussels, 2009.

## 4. Fichas de análisis

El capítulo cuenta con 17 proyectos o iniciativas europeas que se realizan en 14 países miembros.

### Transformemos el ocio digital: en proyecto de socialización en el tiempo libre

#### Fecha del proyecto

01.10.2008 - 31.10.2010

#### Financiación

Pública. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio

#### Categorización

- 1. País:** España
- 2. Organización:** Instituciones públicas
- 3. Contexto educativo:** no formal
- 4. Grupo al que se dirige:** estudiantes de primaria, tutores y padres, formadores
- 5. Extensión del proyecto:** múltiples actividades
- 6. Habilidades / competencias:** Uso ; análisis y reflexión; creación, participación e intercambio

#### Descripción

El proyecto tiene como objetivo elaborar metodologías, dinámicas y una formación eficaz que permita a educadores y asociaciones de tiempo libre incorporar como herramienta educativa las nuevas pantallas digitales propias del ocio de adolescentes y jóvenes.

#### Objetivos:

- Constatar cuales son las pantallas digitales que utilizan los jóvenes y adolescentes y el uso efectivo que hacen.
- Describir y entender los procesos de construcción de un espacio simbólico de expresión personal y creación de identidad.
- Estudiar las implicaciones que el uso de estas pantallas tienen en los diferentes contextos de la vida de los adolescentes y jóvenes estudiados.
- Analizar los discursos que hacen los mismos jóvenes sobre estas tecnologías y formas de sociabilidad.
- Describir los niveles de conocimiento y uso que tienen los educadores en el tiempo libre dentro de su espacio de ocio.
- Investigar en como estas pantallas digitales propias del espacio de ocio de jóvenes y adolescentes pueden transformarse en herramientas educativas dentro del contexto de la educación no formal.

- Establecer los criterios metodológicos propios de estos medios digitales en el contexto del tiempo libre educativo a través de la **elaboración de un libro blanco** teniendo en cuenta el uso efectivo de los adolescentes y jóvenes pero también el conocimiento y significado del uso que tienen para los educadores y educadoras.

### Actuaciones

**A) El desarrollo de la investigación** entorno a los aspectos formales de la tecnología digital y fundamentalmente de su uso y aplicación en el espacio de tiempo libre educativo de niños y jóvenes, que proporcione elementos para entender su funcionamiento como herramienta educativa en el ámbito de la educación no formal

La realización de la investigación se basará en:

- Recogida de datos para un análisis cuantitativo, sobre el uso efectivo de las herramientas digitales en las asociaciones de tiempo libre, que se realizará on-line.
- Recogida de datos para un análisis cualitativo, a través de entrevistas en profundidad, grupo de discusión formado por expertos en la educación en el tiempo libre, observación de los actores implicados
- Contraste de los resultados obtenidos, con los de otras fuentes para comprobar la fiabilidad y validez de los nuestros.

**B) Creación de dos espacios piloto de ocio digital** en el tiempo libre. Estos espacios están dotados con ordenadores conectados a Internet, una play station 2, una play Station 3, la Wii de Nintendo, dos Nintendo DS Lite y una XBOX 360 y contarán con la dinamización de un educador de tiempo libre. En estos espacios digitales habrá una programación dirigida de 14 sesiones.

**C) La realización de formación dirigida a los educadores de tiempo libre infantil y juvenil** que los capacite para poder realizar una tarea educativa de calidad en espacios de ocio digital. Constaría de dos acciones formativas que estarían diseñadas para su realización presencial y online

**D) Elaboración de un libro blanco** que recoja las principales discusiones, reflexiones y metodologías que permitan integrar las herramientas propias del ocio digital dentro del contexto de la educación en el tiempo libre.

La publicación de este libro se realizaría en formato digital y en papel y su difusión alcanzaría todo el territorio estatal.

<b>Documentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libro Blanco Ocio digital <a href="http://www.fesplai.org/arxius/PDFs/Publicacions/LibroTransformemos-el-ocio-digital-2010.pdf">http://www.fesplai.org/arxius/PDFs/Publicacions/LibroTransformemos-el-ocio-digital-2010.pdf</a></li> <li>• Jóvenes y ocio digital Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España. <a href="http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/49/49144_20110339.pdf">http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/49/49144_20110339.pdf</a></li> </ul>
<b>Link del proyecto</b>	<a href="http://in3.uoc.edu/opencms_portalin3/opencms/es/recerca/projectes/transformem_loci_digital_un_projecte">http://in3.uoc.edu/opencms_portalin3/opencms/es/recerca/projectes/transformem_loci_digital_un_projecte</a>

## Aprende y juega con Electronic Arts

<b>Fecha del proyecto</b> Desde el 2009 y en curso	<b>Financiación</b> Privada. Electronic Arts
<b>Categorización</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. País:</b> España</li> <li><b>2. Organización:</b> privada</li> <li><b>3. Contexto educativo:</b> formal y no formal</li> <li><b>4. Grupo al que se dirige:</b> grupo al que se dirige: estudiantes de primaria y secundaria, tutores y padres, formadores y educadores</li> <li><b>5. Extensión del proyecto:</b> múltiples actividades</li> <li><b>6. Habilidades / competencias:</b> Uso ; análisis y reflexión; creación, participación e intercambio</li> </ol>
<b>Descripción</b>	<p>El proyecto tiene como objetivo primordial generar nuevos conocimientos desde los que diseñar escenarios que contribuyan a formar una ciudadanía responsable y crítica ante los nuevos medios de comunicación.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar las creencias y prácticas de los estudiantes hacia los videojuegos comerciales, considerados como instrumentos de aprendizaje.</li> <li>• Identificar qué enseñan algunos videojuegos comerciales y cómo aprender desde su currículum oculto.</li> <li>• Conocer en qué medida contribuyen a transformar las aulas para facilitar la integración de minorías culturales, resolver problemas de aprendizaje entre los estudiantes y favorecer la colaboración.</li> <li>• Diseñar estrategias que apoyen al profesorado en sus enseñanzas relacionadas con los contenidos del currículum.</li> <li>• Explicar por qué pueden combinarse con otros medios de comunicación y otras tecnologías de la información para desarrollar en los estudiantes nuevas formas de alfabetización.</li> </ul>

<b>Documentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informe del proyecto. Videojuegos en el Instituto. Ocio digital como estímulo en la enseñanza. Informe de investigación. <a href="http://www.aprendeyjuegaconea.com/files/informe_UAH_2009.pdf">http://www.aprendeyjuegaconea.com/files/informe_UAH_2009.pdf</a></li> <li>Videojuegos y Redes Sociales. El proceso de identidad en Los Sims 3. <a href="http://www.redalyc.org/pdf/547/54724495003.pdf">http://www.redalyc.org/pdf/547/54724495003.pdf</a></li> <li>Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales. <a href="http://www.amazon.es/videojuegos-Aprender-mundos-reales-virtuales/dp/8471126354">http://www.amazon.es/videojuegos-Aprender-mundos-reales-virtuales/dp/8471126354</a></li> </ul>
<b>Link del proyecto</b>	<a href="http://www.aprendeyjuegaconea.com">http://www.aprendeyjuegaconea.com</a>

## Games in School

<b>Fecha del proyecto</b> 2006-2009	<b>Financiación</b> <a href="#">European Schoolnet</a> patrocinado por la <a href="#">Federación de Software Interactivo de Europa</a> y la <a href="#">European Commission's 7th Framework Programme</a>
<b>Categorización</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>País:</b> Dinamarca, Inglaterra, Francia, Italia, Austria, Holanda, España, Lituania</li> <li><b>Organización:</b> Instituciones públicas</li> <li><b>Contexto educativo:</b> formal</li> <li><b>Grupo al que se dirige:</b> educadores, formadores</li> <li><b>Extensión del proyecto:</b> múltiples actividades</li> <li><b>Habilidades / competencias:</b> Uso (acceso), análisis y reflexión</li> </ol>
<b>Descripción</b>	<p>European Schoolnet es una red de creación de conocimiento, con el objetivo que los ministerios de educación de los estados miembros compartan experiencias y problemas. European Schoolnet tiene como objetivo demostrar cómo las TIC pueden potenciar un cambio en la enseñanza y el aprendizaje. Uno de los objetivos de European Schoolnet es identificar pruebas, prácticas, transferencias y prioridades emergentes en la educación en Europa.</p> <p>“Games in school” es un proyecto que analiza la situación en ocho países (Austria, Dinamarca, Francia, Italia, Lituania, Holanda, España y el Reino Unido) en referencia a los videojuegos en la educación. Se compone de diversos elementos, entre ellos una síntesis e informe final sobre los resultados: encuestas a profesores, estudios de casos y entrevistas a relevantes responsables de las políticas nacionales, investigadores y expertos. El proyecto también ha implementado una comunidad de práctica en línea y un manual presentes profesores.</p>

	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir "juego" y evaluar su nivel y su uso en las escuelas de Europa</li> <li>• Analizar el uso de los videojuegos como herramienta educativa, basándose en la investigación existente</li> <li>• Una "educación crítica videojuegos".</li> <li>• Construir una comunidad europea de profesores para compartir y difundir sus proyectos y experiencias</li> </ul>
<b>Documentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Digital games in schools: A handbook for teachers. <a href="http://games.eun.org/upload/GIS_HANDBOOK_EN.PDF">http://games.eun.org/upload/GIS_HANDBOOK_EN.PDF</a></li> <li>• Comunidad de práctica. <a href="http://gamesinschools.ning.com/">http://gamesinschools.ning.com/</a></li> <li>• The Games in Schools Community of Practice report. <a href="http://games.eun.org/upload/EUN_Ning_Report.doc">http://games.eun.org/upload/EUN_Ning_Report.doc</a></li> <li>• Teachers' Handbook on how to use digital games in schools en 8 idiomas <a href="http://games.eun.org/2009/09/teachers_handbook_on_how_to_us_1.html#more">http://games.eun.org/2009/09/teachers_handbook_on_how_to_us_1.html#more</a></li> </ul>
<b>Link del proyecto</b>	<a href="http://games.eun.org">http://games.eun.org</a>

## Making Games in Collaboration for Learning (MAGICAL)

### Fecha del proyecto

Enero 2012 - Abril 2014

### Financiación

European Commission's Lifelong Learning Programme Key Action 3 for the Development of Innovative ICT-Based Content, Services, Pedagogies and Practice for Lifelong Learning

### Categorización

- 1. País:** Italia, Bélgica, Inglaterra, Finlandia
- 2. Organización:** Instituciones públicas, centros de investigación y centros educativos
- 3. Contexto educativo:** formal
- 4. Grupo al que se dirige:** educadores, formadores estudiantes primaria y secundaria
- 5. Extensión del proyecto:** múltiples actividades
- 6. Habilidades / competencias:** análisis y reflexión; creación

<p><b>Descripción</b></p>	<p>MAGICAL es un proyecto europeo que está explorando el diseño colaborativo de juegos educativos en estudiantes de primaria y secundaria. Su objetivo es investigar el impacto que esto puede tener en el aprendizaje, y sobre todo en el apoyo a las competencias transversales clave, como el pensamiento estratégico y la creatividad. Para ello, están desarrollando un entorno de edición de videojuegos para estudiantes y educadores llamada MAGOS, que se pondrá a disposición de toda la comunidad educativa.</p> <p><b>Participantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Italia:</b> Institute for Educational Technology – CNR. <a href="http://www.itd.cnr.it/">http://www.itd.cnr.it/</a></li> <li>• <b>Bélgica:</b> Katholieke Universiteit Leuven. <a href="http://www.kuleuven.be/about/">http://www.kuleuven.be/about/</a></li> <li>• <b>Inglaterra:</b> Manchester Metropolitan University. <a href="http://www2.mmu.ac.uk/">http://www2.mmu.ac.uk/</a></li> <li>• <b>Finlandia:</b> Tampere University of Technology <a href="http://www.tut.fi/en/about-us">http://www.tut.fi/en/about-us</a></li> </ul>
<p><b>Documentación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MAGICAL collaborative game design for learning en Mendeley. <a href="http://www.mendeley.com/groups/1932391/magical-collaborative-game-design-for-learning/">http://www.mendeley.com/groups/1932391/magical-collaborative-game-design-for-learning/</a></li> <li>• game making and learning en Scoop.It <a href="http://www.scoop.it/t/game-making-and-learning/">http://www.scoop.it/t/game-making-and-learning/</a></li> <li>• Bottino R.M., Earp J., Ott M. <i>MAGICAL: Collaborative game building as a means to foster reasoning abilities and creativity</i>. Proceedings of the 12th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies ICAALT 2012 Rome, 4-6 July 2012. IEEE Computer Society. pp744-745. ISBN 978-0-7695-4702-2</li> <li>• Kiili, K. Kiili, C., Ott, M., Jönkkäri T. <i>Towards creative pedagogy: Empowering students to develop games</i>. Proceedings of the 6th European Conference on Games Based Learning - ECGBL, 4-5 October 2012. pp250-257. Felicia P. (ed.). Academic Publishing Limited, 2012.</li> </ul>
<p><b>Link del proyecto</b></p>	<p><a href="http://magical-project.net/">http://magical-project.net/</a></p>

## Laboratorio de juegos casero

<b>Fecha del proyecto</b> Mayo de 2014	<b>Financiación</b> Pública sin determinar
<b>Categorización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li><b>1. País:</b> Estonia</li><li><b>2. Organización:</b> Otros. Fundación pública: Centro de Innovación HITSA - Fundación Tecnología Educativa</li><li><b>3. Contexto educativo:</b> formal. Iniciación a la programación de juegos en escuelas.</li><li><b>4. Grupo al que se dirige:</b> educadores, formadores</li><li><b>5. Extensión del proyecto:</b> Seminario web</li><li><b>6. Habilidades / competencias:</b> creación, participación e intercambio</li></ol>
<b>Descripción</b>	Se trata de un programa de capacitación para profesores en el que los participantes aprenden las características y el uso del entorno Laboratorio de Juegos Casero (Home Game Lab), con el que se crea un lenguaje de programación visual mediante un videojuego muy simple. El videojuego es, por tanto, la herramienta para programar otros juegos. Cualquier persona, en cualquier nivel formativo, puede crear juegos utilizando el Home Game Lab, sin tener conocimientos previos de programación. El programa Home Game Lab tiene como objetivo instruir a los docentes y proporcionarles guías de aplicación para desarrollar desafíos y estimular el pensamiento sistemático en escolares de primaria a través de una creación de juegos de ordenador sencillos.
<b>Documentación</b>	Web del entorno de programación, programa y guías: <a href="http://progekodu.weebly.com/index.html">http://progekodu.weebly.com/index.html</a>
<b>Link del proyecto</b>	<a href="http://www.innovatsioonikeskus.ee/et/sundmused/tutvumine-programmi-ga-kodu-game-lab-i">http://www.innovatsioonikeskus.ee/et/sundmused/tutvumine-programmi-ga-kodu-game-lab-i</a>



## Gaming in Families

### Fecha del proyecto

El estudio se realiza en el período 2009/2010 y las publicaciones resultantes presentan ediciones en 2009 y 2010 .

### Financiación

No publicada

### Categorización

- 1. País:** Reino Unido
- 2. Organización:** Centros de Investigación/Centros educativos: Futurelab Education -National Foundation for Educational Research (NFER)
- 3. Contexto educativo:** no formal
- 4. Grupo al que se dirige:** Tutores/padres, expertos, investigadores, responsables políticos (policy makers), industria
- 5. Extensión del proyecto:** múltiples actividades
- 6. Habilidades / competencias:** uso y acceso, análisis y reflexión

### Descripción

El objetivo es entender las diferentes maneras en que los juegos de ordenador se juegan y se perciben en los entornos familiares, así como las actitudes de padres y niños hacia los juegos. El programa de trabajo se ha diseñado para desarrollar una guía para padres con el fin de que los juegos de ordenador se pueden utilizar de forma beneficiosa en los entornos familiares. Las preguntas esenciales que se incluyen en la investigación son:

- ¿Qué papel juegan los juegos de ordenador en las actividades de aprendizaje informal de las familias (padres y sus hijos)?
- ¿Cuáles son las actitudes y percepciones de los miembros de la familia hacia los beneficios y riesgos de jugar con videojuegos?
- ¿Cómo podemos apoyar a los padres y a sus hijos a apreciar y entender los beneficios y riesgos asociados con los juegos de ordenador?

El proyecto en su conjunto consiste en revisión de la literatura, una encuesta global, entrevistas en profundidad con familias que se declaran “jugadoras” y tres talleres para familias.

### Documentación

- Final report Gaming in Families. [http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/project\\_reports/Games\\_Families\\_Final\\_Report.pdf](http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/Games_Families_Final_Report.pdf)
- Literature review Gaming in Families. [http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit\\_reviews/Gaming\\_in\\_Families\\_review\\_09.pdf](http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Gaming_in_Families_review_09.pdf)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parents' and children's views on and experiences of gaming - survey analysis. <a href="http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/becta/Gaming_in_Families_survey_analysis.pdf">http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/becta/Gaming_in_Families_survey_analysis.pdf</a></li> <li>• European Conference of Games Based Learning 2010: Presentation of project findings. <a href="http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/ECGBL_2010_Gaming_in_families.pdf">http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/ECGBL_2010_Gaming_in_families.pdf</a></li> </ul>
<b>Link del proyecto</b>	<a href="http://archive.futurelab.org.uk/projects/gaming-in-families">http://archive.futurelab.org.uk/projects/gaming-in-families</a>

<b>PewDiePie</b>	
<b>Fecha del proyecto</b> Desde el 29 de abril de 2010	<b>Financiación</b> Recursos privados, publicidad
<b>Categorización</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. País:</b> Suecia (Youtube)</li> <li><b>2. Organización:</b> Iniciativa individual</li> <li><b>3. Contexto educativo:</b> Informal</li> <li><b>4. Grupo al que se dirige:</b> Jugadores</li> <li><b>5. Extensión del proyecto:</b> Actividad permanente</li> <li><b>6. Habilidades / competencias:</b> análisis y reflexión</li> </ol>
<b>Descripción</b>	<p>PewDiePie, con 23.168.602 suscriptores y 3.603.776.142 reproducciones es el gamer en youtube de mayor impacto mundial. Felix Felix Arvid Ulf Kjellberg, que adopta en Youtube el nombre de usuario PewDiePie, es un comentarista y tutor de videojuegos sueco nacido el 24 de octubre del 1989.</p> <p>En 2010 creó su primer canal con un vídeo de Minecraft. A lo largo de los años ha publicado vídeos sobre diversos juegos, comentando sus virtudes y defectos y orientando a los jugadores para sacar el máximo de partido, siempre incorporando humor a sus comentarios y tutoriales. PewDiePie se ha especializado en vídeo guías de los géneros de terror y acción. Su canal es uno de los canales de YouTube de crecimiento más rápido y en febrero de 2014 cuenta con más de 23,7 millones de suscriptores.</p> <p>Es célebre en Internet por interpretar de forma muy expresiva sus emociones cuando juega. A diferencia de las guías más convencionales, en las que los comentaristas suelen mantener una actitud distante y fría, PewDiePie dedica sus vídeo guías a su "Bro Army", su hermandad.</p>

	<p><b>Récords:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canal de Youtube con más suscriptores.</li> <li>• Primer canal en conseguir 12 millones de suscriptores (17/8/2013)</li> <li>• Primer canal en conseguir 13 millones de suscriptores (11/9/2013)</li> <li>• Primer canal en conseguir 14 millones de suscriptores (3/10/2013)</li> <li>• Primer canal en conseguir 15 millones de suscriptores (1/11/2013)</li> <li>• Primer canal en conseguir 19 millones de suscriptores (28/12/2013)</li> <li>• Primer canal en conseguir 20 millones de suscriptores (9/1/2014)</li> </ul>
<b>Documentación</b>	Pewdie n' Friends (web): <a href="http://forums.pewdiepie.net/index.php?page=-Thread&amp;threadID=5621">http://forums.pewdiepie.net/index.php?page=-Thread&amp;threadID=5621</a>
<b>Link del proyecto</b>	<a href="http://www.youtube.com/user/PewDiePie">http://www.youtube.com/user/PewDiePie</a>

## PEGI (Pan European Game Information)

<b>Fecha del proyecto</b> 2003	<b>Financiación</b> PEGI es una entidad sin ánimo de lucro. Pertenece a Interactive Software Federation of Europe (ISFE). Administrado por Nederlands Instituut voor de Classificatie van Audiovisuele Media (NICAM) y Video Standards council (VSC)
<b>Categorización</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. País:</b> Empresas (sector)</li> <li><b>2. Organización:</b> Informal</li> <li><b>3. Contexto educativo:</b> Tutores/padres, Sociedad civil, Industria</li> <li><b>4. Grupo al que se dirige:</b> Jugadores</li> <li><b>5. Extensión del proyecto:</b> Múltiples actividades (recomendaciones, clasificación, información seguimiento y evaluación)</li> <li><b>6. Habilidades / competencias:</b> Uso: acceso. Análisis y reflexión</li> </ol>
<b>Descripción</b>	PEGI ofrece información sobre el contenido de los juegos, una clasificación que permite orientar a compradores, tutores y padres.

	<p>Se trata de un sistema autorregulador en el que actúan distintos consejos y comités lo que permite contar con la opinión y asesoramiento de representantes del sector, usuarios y expertos que pueden ofrecer recomendaciones e informar sobre cuestiones de índole comunicativa, jurídica y legal, psicológica, técnica y tecnológica, etc.</p> <p>Presenta un código de conducta y etiquetado aplicable a los productos de software interactivo y juego online o electrónicos, distribuidos por cualquier tipo de plataforma, en aquellas entidades que se comprometen, por un acuerdo, a seguir las indicaciones. Su aplicación se hace extensiva también a la publicación y acciones de promoción de estos productos.</p>
<b>Documentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Información sobre PEGI (juegos clasificados, signatarios,...): <a href="http://www.pegi.info/es/index/id/100/">http://www.pegi.info/es/index/id/100/</a></li> <li>• Código de conducta: <a href="http://www.pegi.info/es/index/id/1197/media/pdf/372.pdf">http://www.pegi.info/es/index/id/1197/media/pdf/372.pdf</a></li> <li>• La etiqueta PEGI OK: <a href="http://www.pegi.info/es/index/id/1397/">http://www.pegi.info/es/index/id/1397/</a></li> </ul>
<b>Link del proyecto</b>	<a href="http://www.pegi.info">www.pegi.info</a>

## “Videojogos: saltar para outro nível” dentro del proyecto “Media Education in Booklets: Learning, Knowing and Acting”

<b>Fecha del proyecto</b>	<b>Financiación</b>
El estudio se realiza en el curso 2009/2010 y las publicaciones resultantes presentan ediciones en 2010 y 2011	El proyecto obtuvo el “Prize for Intercultural Education 2009 – Media Education” de la Evens Foudation bajo el patrocinio de la comisaria europea de la Información, la Sociedad y los Medios, Viviane Reding.
<b>Categorización</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. País:</b> Portugal</li> <li><b>2. Organización:</b> Centros de Investigación/Centros educativos: Centro de Investigación Comunicación y Sociedad ( CECS ) de la Universidad de Minho</li> <li><b>3. Contexto educativo:</b> No formal: Folletos o libritos de carácter divulgativo</li> <li><b>4. Grupo al que se dirige:</b> Educadores, formadores, tutores/padres, expertos, investigadores, sociedad civil</li> <li><b>5. Extensión del proyecto:</b> Actividad en relación con otras experiencias: Se encuadra dentro de un proyecto en el que fueron editados dos folletos más: uno centrado en la televisión y el otro en el uso de redes sociales</li> <li><b>6. Habilidades / competencias:</b> Uso: acceso. Análisis y reflexión</li> </ol>

<p><b>Descripción</b></p>	<p>“Videojogos:saltar para outro nível” se integra en una colección de tres folletos o libritos breves elaborados por investigadores y expertos de la Universidade do Minho. Mientras las otras dos publicaciones se centran en la televisión y las redes sociales, esta se centra en los videojuegos.</p> <p>El objetivo de esta publicación dirigida de forma especial a padres y educadores es dar les claves o información que les permitan gestionar la relación que los más jóvenes mantienen con este medio y que puedan desarrollar una actitud crítica. Así, en el folleto se abordan algunos retos como el avance tecnológico y el consumo multiplataforma pero también destacan los apartados en los que se tratan temas relacionados con la interacción y/o el aislamiento, la adicción, la violencia, pero también las potencialidades que permiten desarrollar los videojuegos. Asimismo, junto a la presencia de consejos y recomendaciones se incluyen indicaciones básicas para conocer y entender los códigos de regulación PEGI.</p> <p>El folleto recoge no sólo algunas conclusiones de investigaciones previas sino también un estudio de carácter exploratorio que se llevó a cabo con padres y niños de 10 a 12 años.</p>
<p><b>Documentación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicación “Videojogos:saltar para outro nível” dentro del proyecto” (2010). <a href="http://www.lasics.uminho.pt/edumedia/wp-content/uploads/2012/02/Videojogo.pdf">http://www.lasics.uminho.pt/edumedia/wp-content/uploads/2012/02/Videojogo.pdf</a></li> <li>• Versión inglesa “Videogames: stepping up to the next level” (2011). <a href="http://www.lasics.uminho.pt/edumedia/wp-content/uploads/2012/01/Videogames-en.pdf">http://www.lasics.uminho.pt/edumedia/wp-content/uploads/2012/01/Videogames-en.pdf</a></li> </ul>
<p>Link del proyecto</p>	<p><a href="http://www.lasics.uminho.pt/edumedia">http://www.lasics.uminho.pt/edumedia</a></p>

# MinecraftEdu

## Fecha del proyecto

Desde 2011 y en curso

## Financiación

Privada: TeacherGaming LLC

## Categorización

- 1. País:** Finlandia, Suecia (y Estados Unidos)
- 2. Organización:** Privada
- 3. Contexto educativo:** Formal
- 4. Grupo al que se dirige:** Educadores, formadores
- 5. Extensión del proyecto:** Múltiples actividades
- 6. Habilidades / competencias:** Uso: acceso. Análisis y reflexión

## Descripción

La iniciativa parte de la certeza de que Minecraft, un juego convertido en un verdadero fenómeno entre jugadores de todas las edades, se usa cada vez más de muchas formas creativas. Según la empresa que desarrolla el proyecto, Minecraft tiene un enorme potencial para la educación basada en juegos.

MinecraftEdu es la colaboración de un equipo de educadores y programadores de los Estados Unidos y Finlandia. Trabajan con Mojang (Suecia), los creadores de Minecraft, para que el juego sea asequible y accesible a las escuelas de todo el mundo. Además, han creado un conjunto de herramientas que modifican Minecraft para facilitar su uso en clases con fines educativos.

### El proyecto persigue:

- Conseguir el máximo de difusión de Minecraft entre la comunidad de educadores
- Crear versiones personalizadas del juego diseñado específicamente para profesores y estudiantes y de características adicionales que apoyan su uso en clase.
- Crear una biblioteca gratuita de mundos / niveles / actividades que se pueden usar con nuestro software para enseñar una variedad de temas.
- Impartir talleres de capacitación para educadores.
- Fomentar del videojuego Minecraft para enseñar más que conocimientos de informática. Se pretende aplicarlo a la formación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, pero también en habilidades de comunicación, educación cívica o historia.

<b>Documentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foros de la comunidad de usuarios: <a href="https://groups.google.com/forum/#!forum/minecraft-teachers">https://groups.google.com/forum/#!forum/minecraft-teachers</a></li> <li>• MinecraftEdu Wiki, donde puede encontrarse tutorials, lecciones y actividades de muestra, y otros recursos: <a href="http://minecrafterdu.com/wiki/index.php?title=Main_Page">http://minecrafterdu.com/wiki/index.php?title=Main_Page</a></li> </ul>
<b>Link del proyecto</b>	<a href="http://minecrafterdu.com">http://minecrafterdu.com</a>

## Monsters are back!!

<b>Fecha del proyecto</b> 2013	<b>Financiación</b> Actividad formativa en el marco de educación reglada
<b>Categorización</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. País:</b> España</li> <li><b>2. Organización:</b> Instituciones públicas</li> <li><b>3. Contexto educativo:</b> Formal</li> <li><b>4. Grupo al que se dirige:</b> Educadores, formadores</li> <li><b>5. Extensión del proyecto:</b> Múltiples actividades</li> <li><b>6. Habilidades / competencias:</b> Creación, participación e intercambio</li> </ol>
<b>Descripción</b>	<p>Monsters are back!! es un videojuego creado por un grupo de alumnos del colegio San Juan Bosco de Torrejón de Ardoz, coordinados por Miguel Ángel García Guerra, profesor de Lengua, Literatura e Informática. Es un videojuego de plataformas inspirados en los juegos de los años 80 y 90, con gráficos en dos dimensiones y que exigían mucha concentración al jugador debido a su gran dificultad. El proyecto se ha dividido en las siguientes tareas y responsabilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En Informática, los alumnos de los cursos de 3º y 4º de ESO realizaron el diseño de los personajes y escenarios utilizando programas de dibujo vectorial, y la programación.</li> <li>• En 2º de ESO, en la asignatura de Música, se trabajó en la banda sonora del juego, compuesta especialmente para la ocasión.</li> <li>• En 1º de bachillerato, en la asignatura de Lengua, se realizó el guión del juego. En Inglés se realizó toda la traducción.</li> <li>• Se trata de un proyecto de educación formal en el que todas las fases de creación de un videojuego se ponen al servicio del proceso de aprendizaje de materias curriculares, sin perder de vista que el resultado final del proceso tenía que ser un juego jugable y divertido.</li> </ul>

<b>Documentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tráiler del juego: <a href="http://www.magarciaguerra.com/2014/01/asi-sera-nuestro-videojuego-monsters-are-back/">http://www.magarciaguerra.com/2014/01/asi-sera-nuestro-videojuego-monsters-are-back/</a></li> <li>• Descripción del proyecto y organización del equipo: <a href="http://www.magarciaguerra.com/2013/12/monsters-are-back">http://www.magarciaguerra.com/2013/12/monsters-are-back</a></li> <li>• Presentación del proyecto: <a href="http://www.magarciaguerra.com/2013/11/proyecto-monsters-are-back/">http://www.magarciaguerra.com/2013/11/proyecto-monsters-are-back/</a></li> <li>• Conclusiones del proyecto Monsters Are Back!!: <a href="http://www.magarciaguerra.com/2014/03/conclusiones-del-proyecto-monsters-are-back/">http://www.magarciaguerra.com/2014/03/conclusiones-del-proyecto-monsters-are-back/</a></li> </ul>
<b>Link del proyecto</b>	<a href="http://www.magarciaguerra.com/2013/12/monsters-are-back/">http://www.magarciaguerra.com/2013/12/monsters-are-back/</a>

<b>GameAcademy</b>	
<b>Fecha del proyecto</b> 2012 y en curso	<b>Financiación</b> Público-privada Citolab y Tetravol
<b>Categorización</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. País:</b> España</li> <li><b>2. Organización:</b> Público-privado</li> <li><b>3. Contexto educativo:</b> Formal</li> <li><b>4. Grupo al que se dirige:</b> Público general</li> <li><b>5. Extensión del proyecto:</b> Múltiples actividades</li> <li><b>6. Habilidades / competencias:</b> Creación, participación e intercambio</li> </ol>
<b>Descripción</b>	<p>Gamecademy es un curso de creación de videojuegos online de un año de duración. Incluye una completa plataforma de e-learning, una colección de videotutoriales y un tutor personal online</p> <p>El curso está organizado por Citolab (Cornellà), un centro para la innovación social y digital, y Tetravol, empresa de aplicaciones de Realidad Virtual y Videojuegos. El curso tiene un coste para los estudiantes de 850€, impuestos no incluidos. Incluye acceso a la plataforma de e-learning, videotutoriales, y la asistencia del tutor personal durante toda la duración del curso.</p> <p>La evaluación del curso consiste en la creación de un videojuego, que constituye el Proyecto del curso. El videojuego puede ser de la temática y en la plataforma que el alumno elija, y para su desarrollo contará con la ayuda de un tutor personal.</p>



	<p>El curso está planteado para que al mismo tiempo que aprende, el estudiante puedas crear su primer videojuego y publicarlo en una o varias plataformas (App Store, Google Play, etc.). El juego es propiedad intelectual del estudiante y como tal puede ponerlo a la venta y ganar dinero con él.</p> <p>No es necesario ningún tipo de conocimientos previos, se familiariza al estudiante en la principal herramienta de desarrollo del curso, que es Unity3D, un entorno de desarrollo de videojuegos multiplataforma. Además se enseñan los principales programas utilizados en la industria del videojuego, como 3D Studio Max para el modelado 3d y Photoshop para la creación de texturas. Por último, se explica el funcionamiento de un gran número de programas auxiliares o especializados, tales como Sketchup, Illustrator, Zbrush y Sculpttris, Pixlr, Bevelity.</p>
<b>Documentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temario: <a href="http://gamecademy.com/temario/index.html">http://gamecademy.com/temario/index.html</a></li> <li>• Video tutoriales: <a href="https://www.youtube.com/user/Gamecademy">https://www.youtube.com/user/Gamecademy</a></li> </ul>
<b>Link del proyecto</b>	<a href="http://gamecademy.com">http://gamecademy.com</a>

## Adventure Author

<b>Fecha del proyecto</b> Desde 2008 y en curso	<b>Financiación</b> Pública: Beca EPSRC (Engineering and Physical Sciences Research Council) agencia británica de ayuda a la investigación científica.
<b>Categorización</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. País:</b> Reino Unido</li> <li><b>2. Organización:</b> Público</li> <li><b>3. Contexto educativo:</b> Formal</li> <li><b>4. Grupo al que se dirige:</b> Niños y niñas de 10 a 14 años</li> <li><b>5. Extensión del proyecto:</b> Múltiples actividades</li> <li><b>6. Habilidades / competencias:</b> Creación, participación e intercambio</li> </ol>
<b>Descripción</b>	<p>Adventure Author es una herramienta de creación de videojuegos dirigida a niños de 10 a 14 años de edad, y desarrollada por un equipo de la Universidad Heriot-Watt de Edimburgo.</p> <p>La idea detrás del proyecto es que el diseño y la creación de juegos de ordenador, algo que es generalmente muy complejo y requiere equipos de profesionales muy formados, puede hacerse próxima a los niños.</p>

	<p>El proyecto se construye alrededor de la idea de que mediante el desarrollo de un conjunto de herramientas específicas para niños, se puede dotar a la educación de una nueva perspectiva emocionante.</p> <p>Fomentar la creatividad es un aspecto importante del plan de estudios de la escuela moderna, pero la creatividad se promueve de manera muy desigual según el medio. Los niños leen y se les anima a escribir historias y a ilustrarlas, ven la televisión, el cine y el teatro y se les invita a familiarizarse con esas formas de expresión. Sin embargo, juegan a videojuegos pero no se les enseña a diseñarlos.</p> <p>Adventure Author es una modificación del juego Neverwinter Nights 2 y un conjunto de herramientas que permite a los niños para diseñar y construir historias interactivas para que cualquiera pueda jugar. Se ha desarrollado un conjunto de aplicaciones para apoyar el proceso creativo del diseño del juego.</p>
<p><b>Documentación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales para los docentes: <a href="http://judyrobertson.typepad.com/adventure_author/teaching-materials.html">http://judyrobertson.typepad.com/adventure_author/teaching-materials.html</a></li> <li>• Materiales de investigación: <a href="http://judyrobertson.typepad.com/adventure_author/research-materials.html">http://judyrobertson.typepad.com/adventure_author/research-materials.html</a></li> <li>• Publicaciones sobre el proyecto: <a href="http://judyrobertson.typepad.com/adventure_author/publications.html">http://judyrobertson.typepad.com/adventure_author/publications.html</a></li> </ul>
<p><b>Link del proyecto</b></p>	<p><a href="http://judyrobertson.typepad.com/adventure_author/about-adventure-author.html">http://judyrobertson.typepad.com/adventure_author/about-adventure-author.html</a></p>

# EDUScratch

**Fecha del proyecto**  
en curso

## Financiación

Pública: Iniciativa desarrollada por el Centro de Competência TIC de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Setúbal y se integra en los proyectos de la Direcção Geral de Educação (DGE)

## Categorización

- 1. País:** Portugal
- 2. Organización:** Centro educativo
- 3. Contexto educativo:** No formal
- 4. Grupo al que se dirige:** Educadores y estudiantes de diferentes niveles
- 5. Extensión del proyecto:** El proyecto incluye el desarrollo de proyectos educativos, pruebas piloto y experiencias que los educadores comparten. Además se desarrollan conferencias, talleres y concursos centrados en las opciones de programación
- 6. Habilidades / competencias:** Creación, participación e intercambio

## Descripción

El proyecto EDUScratch persigue promover el uso educativo del Scratch en entornos escolares para, entre otros, introducir en la programación de juegos. Este proyecto amplía el desarrollo y explotación de recursos producidos previamente para el proyecto SAPOScratch (programa desarrollado como una alianza entre Portugal Telecom y la Universidad MITBoston-, 2008) y permite compartir experiencias desarrolladas en la comunidad educativa. Así el personal docente puede intercambiar o presentar sus pruebas piloto o proyectos donde experimente con las posibilidades de este sistema de programación. En este marco se ofrece un banco de recursos así como un mapa de iniciativas. El proyecto alberga el desarrollo de distintas actividades de apoyo a las escuelas y dirigidas a estudiantes y formadores

## Documentación

- Noticia en el web [scratched.media.edu](http://scratched.media.mit.edu/stories/eduscratch-educators-community-portuguese-language): <http://scratched.media.mit.edu/stories/eduscratch-educators-community-portuguese-language>
- Web Scratch SAPO: <http://kids.sapo.pt/scratch/>
- La web del proyecto dispone de un apartado de recursos donde se comparte información pero también casos prácticos con archivos en distintos formatos o incluso galerías temáticas con ejemplos de contenidos programados: <http://eduscratch.dge.mec.pt/>
- Facebook del proyecto: <https://www.facebook.com/eduscratch>
- Twitter del proyecto: <https://twitter.com/eduscratch>
- Mapa de iniciativa o actividades en entornos escolares con Scratch: <https://maps.google.pt/maps/ms?msid=217383557688227567915.0004acd3defa-2d4d8f68b&msa=0&ll=39.951859,-7.800293&spn=7.258262,16.193848&d-g=feature>

## Link del proyecto

<http://eduscratch.dge.mec.pt/>

## Next Gen. Transforming the UK into the world's leading talent hub for the video games and visual effects industries.

<b>Fecha del proyecto</b> 2011	<b>Financiación</b> Estudio realizado por NESTA en colaboración con Skillset y e-skills UK
<b>Categorización</b>	<ol style="list-style-type: none"><li><b>1. País:</b> Reino Unido</li><li><b>2. Organización:</b> Otros: Organización benéfica</li><li><b>3. Contexto educativo:</b> No formal</li><li><b>4. Grupo al que se dirige:</b> Educadores, responsables políticos e industria</li><li><b>5. Extensión del proyecto:</b> Actividad aislada. Nesta desarrolla otras experiencias en el campo del serious game o Game-based Learning. Así en 2013 ha sido anfitrión de evento Game Science and Game-Based Learning: Bringing Education to Life junto al Serious Games Institute (University of Coventry)</li><li><b>6. Habilidades / competencias:</b> Análisis y reflexión</li></ol>
<b>Descripción</b>	<p>El estudio presenta un informe o evaluación referida a las habilidades necesarias vinculadas a los videojuegos en Reino Unido. Fruto de la consulta realizada a maestros, familiares, personal vinculado a la o industria del videojuego,...</p> <p>Además de presentar los resultados de este análisis el informe muestra recomendaciones dirigidas al gobiernos para actuar en la política educativa, a docentes y a la industria en la que se detectan acciones conjuntas así como las distintas responsabilidades que asumen cada ámbito en esta materia y se marca un plan de actuación para conseguir potenciar y aprovechar oportunidades que ofrece el sector.</p>
<b>Documentación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentación de la publicación: <a href="http://www.nesta.org.uk/publications/next-gen">http://www.nesta.org.uk/publications/next-gen</a></li><li>• Espacio Game-based learning: <a href="http://www.nesta.org.uk/project/decoding-learning/game-based-learning-blog-series">http://www.nesta.org.uk/project/decoding-learning/game-based-learning-blog-series</a></li></ul>
<b>Link del proyecto</b>	<a href="http://www.aevi.org.es/pdf/comiccompleto.pdf">http://www.aevi.org.es/pdf/comiccompleto.pdf</a>

## Kodu Kup

### Fecha del proyecto

2014 (si bien se han celebrado ediciones previas, como la de 2013 en UK)

### Financiación

Participan en esta iniciativa Microsoft así como entidades vinculadas con el ámbito educativo o formativo: College Development Network, West College Scotland , Computing at school

### Categorización

- 1. País:** Escocia
- 2. Organización:** Empresas y Centros educativos (asociaciones)
- 3. Contexto educativo:** No formal
- 4. Grupo al que se dirige:** informal
- 5. Extensión del proyecto:** Esta competición cuenta con antecedentes, como UK Kodu Kup 2013. El concurso se completa con sesiones de entrenamiento y se ofrecen recursos para poder presentar los proyectos
- 6. Habilidades / competencias:** Creación, participación e intercambio

### Descripción

Se trata de una competición abierta a escolares de cualquier centro de Escocia que tengan entre 7 y 14 años que formen equipos de tres personas. Esta competición requiere la participación activa de las escuelas y anima a combinar esta acción con otros proyectos de alfabetización que se desarrollen en los centros. Para diseñar el juego se propone el uso de Kodu Game Lab o el Project Spark. Se trata en ambos casos de sistemas o motores para programar y crear de forma sencilla videojuegos. Desde la organización también se plantean desarrollar sesiones prácticas o de entrenamiento.

Para competir es necesario enviar a la organización el archivo del juego y la documentación generada en su desarrollo. El concurso valora y potencia además el desarrollo de la historia y de los personajes, el entorno y la experiencia del juego.

Este proyecto está nominado por NAACE Impact Award 2014

### Documentación

- Twitter del proyecto: <https://twitter.com/KoduKup>
- Facebook del proyecto: <https://www.facebook.com/KoduKup>

#### Recursos

- Kodu Game Lab: [www.kodugamelab.com](http://www.kodugamelab.com)
- Microsoft Partners in Learning website: <http://www.pil-network.com/>
- Project Spark: <http://www.projectspark.com/#public>
- Teacher Resource Pack de la edición UK Kodu Kup 2013: <http://www.slideshare.net/Microsofteduk/kodu-kup-teachers-pack-16335500>

### Link del proyecto

<http://kodu.blob.core.windows.net/kodu/2014ScottishKoduKup.pdf>

## Scratch: Activitats per a Escoles

### Fecha del proyecto

El 6 y 13 de marzo se inicia el proyecto con una prueba piloto, un taller impartido en Escuelas de Sabadell y Barcelona, en el marco de la iniciativa Universitat dels Nens i les Nenes para posteriormente ofrecerlo a otros centros docentes

### Financiación

Universitat Oberta de Catalunya

### Categorización

- 1. País:** España
- 2. Organización:** Centros educativos
- 3. Contexto educativo:** No formal
- 4. Grupo al que se dirige:** Estudiantes, concretamente de primaria
- 5. Extensión del proyecto:** Relacionado con otras experiencias pues este mismo grupo organiza otras actividades formativas sobre el uso de Scratch como el Scratch Day 2014 en el que participaron niños pero también padres y/o tutores.
- 6. Habilidades / competencias:** Creación, participación e intercambio

### Descripción

Taller dirigido a estudiantes de 5º y 6º de primaria con el que se les introduce a la programación de videojuegos con Scratch pero con el objetivo de potenciar su lado creativo y la capacidad de resolver problemas, adaptando el taller a las competencias del currículum propio de nivel cursado.

### Documentación

- Juegos construidos en la prueba piloto pueden consultarse en la galería web de Scratch: <http://scratch.mit.edu/studios/380845/>
- <http://inventa.uoc.edu/category/blog/>
- Nota de la actividad: [http://www.uoc.edu/portal/es/sala-de-premsa/actualitat/noticies/2014/noticia\\_030/universidad-nenes.html](http://www.uoc.edu/portal/es/sala-de-premsa/actualitat/noticies/2014/noticia_030/universidad-nenes.html)
- Noticia del taller en un diario digital local, Diari de Sabadell: [http://www.diaridesabadell.com/2014/03/13/alumnes-deducacio-primaria-aprenen-a-programar-videojocs/?utm\\_content=buffer7d22d&utm\\_medium=social&utm\\_source=twitter.com&utm\\_campaign=buffer](http://www.diaridesabadell.com/2014/03/13/alumnes-deducacio-primaria-aprenen-a-programar-videojocs/?utm_content=buffer7d22d&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer)
- Nota en el blog del grupo docente con la cronología del taller en su prueba piloto: <http://inventa.uoc.edu/category/blog/>

### Link del proyecto

<http://inventa.uoc.edu/projectes/activitat-per-a-escoles/>

---

# 5. Recomendaciones

## 1. Inclusión del videojuego en el contexto de la Media Literacy

Las políticas educativas explícitas alrededor del uso del videojuego como objeto de estudio en el contexto de la alfabetización mediática es, dentro del ámbito europeo, casi inexistente. La mayoría de las iniciativas alrededor del uso del videojuego en contextos educativos hacen referencia casi exclusivamente al Game-based Learning, al uso de los videojuegos como herramienta al servicio de contenidos curriculares. Se hace necesario iniciativas institucionales que difundan un conocimiento del videojuego como media, como un medio distinto de los demás (cine, radio o televisión) que genera significados, placeres y requiere competencias analíticas y creativas propias dentro del contexto de la Media Literacy.

## 2. Análisis y reflexión como primer paso

Se detectan pocas iniciativas en el ámbito del análisis y reflexión. En este sentido, es recomendable que se fomenten iniciativas orientadas a implementar actividades de reflexión y análisis como prerrequisito necesario para todos aquellos interesados en el uso educativo del juego digital, el *serious game* o el *game based learning*.

## 3. Potenciar la alfabetización (formación) de los docentes, educadores y familias en videojuegos

Se detecta poca formación e información dirigida a docentes, educadores o público en general que pongan en contexto el significado del juego digital. El objetivo de esta formación tiene que contemplar una alfabetización en videojuego que (1) fomente o impulse la habilidad para explicar, discutir, describir, enmarcar, situar, interpretar y posicionar los juegos en el contexto de la cultura y los media; y/o (2) estimule y promueva la creación, el intercambio y la participación en el contexto cultural de los videojuegos y la cultura digital.

## 4. Visibilizar iniciativas docentes

Hay que prestar especial atención a las iniciativas orientadas a las habilidades (competencias) en alfabetización mediática de creación, participación e intercambio que se realizan localmente en centros educativos. Es más que probable que existan muchas iniciativas docentes particulares como *Monsters are Back!!* que pasan inadvertidas por falta de difusión. Motivar a los docentes para que sean activos en difundir buenas prácticas es fundamental para un buen desarrollo de la educación mediática en juegos digitales.

## 5. Crear un banco de recursos

El estudio ha permitido observar la presencia de distintas iniciativas de *ludoliteracy* que se aplican a contextos educativos dispares para desarrollar diferentes competencias o habilidades relacionadas con el videojuego. Asimismo, las acciones se focalizan en públicos y ámbitos geográficos diferentes que van desde las propuestas transnacionales hasta otras de aplicación local o regional. Se recomienda la creación de un banco de recursos que permita no sólo compartir y trasladar prácticas a otros países o entornos sino también para poner en común experiencias y crear un espacio para el debate y la resolución de dudas por parte de los expertos y docentes que participen en estas iniciativas.

## 6. Colaboración con el sector privado

Se observan incipientes conexiones, por un lado entre el sector privado y las instituciones públicas—como ocurre en la colaboración entre la Universidad de Alcalá y Electronic Arts—, y, por otro, entre entidades privadas de intereses complementarios —como Mojang, creadores de Minecraft, y TeacherGaming LLC, desarrolladores de MinecraftEdu—. Este tipo de colaboraciones parecen especialmente adecuadas para el desarrollo de una educación mediática en videojuegos sólida y es recomendable que se fomenten.

## 7. Involucrar al resto de actores sociales

Unido a la escasa visibilidad de las acciones desarrolladas y a las pocas pero incipientes conexiones entre sector público y privado en las iniciativas analizadas, se observa que el perfil de actores involucrados en la *ludoliteracy* es reducido. Para aumentar el alcance e impacto de una formación que persigue la alfabetización en videojuegos, es necesario ampliar e involucrar a otros actores sociales, entre ellos a los medios de comunicación en tanto que estos participan activamente en la construcción de la imagen que el público tiene del videojuego. Salvo algunas excepciones puntuales como los encartes difundidos en la prensa regional portuguesa de la obra *Videojogos: saltar para outro nível*, son pocas las iniciativas que aprovechan los medios de comunicación como instrumento para hacer llegar las acciones formativas o bien recomendaciones, pautas y criterios para, por ejemplo, la adquisición o uso del videojuego de forma más o menos continuada aprovechando además la actualidad informativa.

## 8. Prestar atención al ámbito informal y cotidiano del juego digital

Los espacios informales relacionados contenidos, saberes y competencias, como por ejemplo el fenómeno Gamer (PewDiePie) o las comunidades de Minecraft que reciben millones de visitas merecen una atención especial. Estas iniciativas o espacios de reunión se convierten en referentes y modelos que establecen sus propios valores y significados alrededor de un juego determinado o de la experiencia de juego en general.



---

## 6. Bibliografía

- AARSETH (1997) *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. New York: Johns Hopkins University Press.
- ALVARES, C. [et. al.] (2014) *ESF Forward Look: Media literacy research and policy in Europe*. A review of recent, current and planned activities. Strasbourg: European Science Foundation ESF
- ARANDA, D. Y MARTÍNEZ MARTÍNEZ, S. (2013). “**Ludiliteracy. Media literacy in gamin**” en ARANDA, D.; CREUS, A.; SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (Eds.) *Educación, medios digitales y cultura de la participación*. Barcelona: Editorial UOC, pp. 47-66.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2007) **Creació d'una aula digital dins l'horari del menjador escolar**, en Guix. *Elements d'Acció Educativa, Jocs digitals i aprenentatge*, 340.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2007) **Leisure Time and Personal Development Through Video Games: A Case Study Under Development in Barcelona**, en Dan Remenyi (ed.) *Proceedings of the European Conference on Games-Based Learning, Reading: Academic Conferences*.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2008) **Estrechar la brecha digital: Talleres para trabajar los videojuegos en familia**, en *Aula de innovación educativa*, 176: 35-39.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2009) **Aprovecha el tiempo y juega**. Barcelona: Editorial UOC.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2010). **¡Bien jugado! Videojuegos y educación no formal**, en AREA, MANUEL; PARCERISA, ARTUR; RODRÍGUEZ, JESÚS (coords.) *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*, Barcelona Editorial Graó.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J., TABERNERO, C. (2009). **Jóvenes y ocio digital: informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España**. Barcelona, UOC.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J., TABERNERO, C., TUBELLA, I. (2009). **Los alumnos del siglo XXI y la alfabetización digital**. VI Congreso de Inspectores de Educación de Galicia. Lugo, 2009.
- ARANDA, D.; SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2011). **How digital gaming enhances nonformal and informal learning**. en: Felicia, P. *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation Through Educational Games: Multidisciplinary Approaches*. Information Science Publishing . Pág. 395 -412.
- ARANDA, D.; SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2011). **Transformemos el ocio digital, un proyecto de socialización en el tiempo libre**. Libro Blanco. Barcelona, Fundació Catalana de l'Esplai.
- BUCKINGHAM, D., & BURN, A. (2007). **Game Literacy in Theory and Practice**. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* , pp. 323-349.
- *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation. <http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>.
- CONSALVO, M. (2007) *Cheating. Gaining Advantage in Videogames*. MIT: Cambridge.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996) **Fluir (Flow)**. Barcelona: Kairós. Edited by: Mathias Poulsen and Ebba Køber, 2011, Oslo

- EAVI . (2009) **Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: Final Report**. Brussels
- EGENFELDT-NIELSEN, S., HEIDE SMITH, J. (2004) **Playing with fire: how do computer games influence the player?** Göteborg: Nordicom, Göteborg University, 2004
- FEIKE, K. M., NICHOLSON, M. (2001) **Divided by a Common Language: Formal and Constructivist Approaches to Games**. Global Society, vol. 15, n. 1, p. 7-25.
- FRASCA, G. (2001) **Videogames of the Oppressed: Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate Masters Thesis** (Georgia Institute of Technology), disponible en <http://www.ludology.org/articles/thesis/>
- GATZIDIS, C., & POULSEN, M. (2010). **Understanding the Game: An Examination of Ludoliteracy**. 4th European Conference on Games-Based Learning. Copenhagen.
- GEE, J. P. (2004) **Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo**. Málaga: Aljibe.
- GEE, J.P. (2004) **Situated Language and Learning: A Critique of Tradicional Schooling**. New York: Routledge.
- GOLDSTEIN, J.; BUCKINGHAM, D.; BROUGÈRE, G. (eds.) (2004) **Toys, Games, and Media**. MAHWAH, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- GROS, B. (2004). **Pantallas, juegos y educación**. Bilbao: Desclée
- GROSSBERG, L. (1992) **Is There a Fan in the House?: The Affective Sensibility of Fandom**, en LISA A. LEWIS (ed.) *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media*, Londres: Routledge.
- ITO, M., HORST, H., BITTANTI, M., BOYD, D., HERR-STEPHENSON, B., LANGE, P.G., PASCOE, C.J., ROBINSON, L. (2008). **Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project**. Chicago: The MacArthur Foundation. (<http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf>).
- JANSZ, J., MARTEN, L. (2005) **Gaming at a LAN event: the social context of playing videogames**. *New Media & Society*, vol. 7, n. 3, p. 333-355.
- JEN GROFF, CATHRIN HOWELLS AND SUE CRANMER **The impact of console games in the classroom**. Scotland: Learning and Teaching Scotland., 2010.
- JENKINS, H. (1992) *Textual poachers. Television and participatory culture*. London: Routledge.
- JENKINS, H., PURUSHOTMA, R., CLINTON, K., WEIGEL, M., ROBISON, A.J. (2008).
- JOHNSON, L., LEVINE, A., SMITH, R., SMYTHE, T. (2009). **The 2009 Horizon Report: K-12 Edition**. Austin, Texas: The New Media Consortium. <http://wp.nmc.org/horizon-k12-2009/>
- JUUL, J. (2005) *Half-Real. Videogames between real rules and fictional worlds*. Cambridge: MIT Press.
- LACASA, P. (2011) **Los videojuegos, aprender en mundos reales y virtuales**. Madrid: Morata.
- LIVINGSTONE, S. (2003). **Children's use of the Internet: reflections on the emerging research agenda**. *New Media & Society*, 5(2), 147-166.
- LIVINGSTONE, S., BOVILL, M. (2001). **Children and their changing media environment. A European comparative study**. Londres, Lawrence Erlbaum Associates.

- MURRAY, J. (1999) **Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio**. Barcelona: Paidós.
- My Child online foundation ; Kennisnet Foundation (2013). **Media education in four EU countries**. Disponible en [http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Dossier\\_mediawijsheid/Publicaties/rapport\\_media\\_onderwijs\\_EU.pdf](http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Dossier_mediawijsheid/Publicaties/rapport_media_onderwijs_EU.pdf)
- NAVARRO REMESAL, V. (2013) **Libertad dirigida. Análisis formal del videojuego como sistema, su estructura y su avataridad**, Tesis Doctoral, Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- NEWMAN, J. (2008) **Playing with videogames**. London: Routledge.
- NICHOLSON, K. (2007) **Gamers become designers**. Runner up in EPSRC computer science writing competition.
- PAUL HINE (2011) **UNESCO ICT competency framework for teachers**. Francia: United Nations Educational.
- PÉREZ LATORRE, O. (2010) **Análisis de la significación del videojuego**. Tesis Doctoral, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- PÉREZ LATORRE, O. (2012) **El lenguaje videolúdico**, Barcelona: Laertes.
- PÉREZ-TORNERO, J.M. ; Varis, T. **Media Literacy and New Humanism**, UNESCO IITE, 2011.
- PLANELLS DE LA MAZA, A.J. (2013) **Los videojuegos como mundos ludoficcionales. Una aproximación semántico-pragmática a su estructura y significación**, Tesis Doctoral, Getafe: Universidad Carlos III.
- PRENSKY, M. (2004) **The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it**.
- PRENSKY, M. (2007) **Digital game-based learning**. St. Paul: Paragon House.
- RITTERFELD, U.; CODY, M.; Y VORDERER, P. (2009) **Serious Game: Mechanisms and Effects**. New York. Routledge.
- ROBERTSON, J. AND GOOD, J. (2005). **Children's Narrative Development Through Computer Game Authoring**. *Technology Trends* 49(5). Awarded AECT/ Springer Theory Into Practice award, October 2006)
- ROBERTSON, J. AND GOOD, J. (2005). **Story creation in virtual game worlds**. *Communications of the ACM*, 48: 61-65.
- ROBERTSON, J. AND HOWELLS, C. (In press). **Computer Game Design: Opportunities for Successful Learning**. To appear in *Computers & Education*.
- ROBERTSON, J. AND NICOLSON, K. (2007) **Adventure Author: a learning environment to support creative design**. In Bekker, Robertson and Skov (Eds). *Proceedings of the 6th International Conference on Interaction Design and Children 2007*, Aalborg, Denmark. Download [RobertsonNicholson\\_KNFina-113April.doc](#).
- SALEN Y ZIMMERMAN (2003) **The Game Design Reader: A Rules of Play Anthology**. Cambridge: MIT press

- SÁNCHEZ-NAVARRO, J., ARANDA, D. (2010) **Un enfoque emergente en la investigación sobre comunicación: Los videojuegos como espacios para lo social**. Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura, 40, 129-141.
- SÁNCHEZ-NAVARRO, J., ARANDA, D. (2011) **"Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes españoles"**, El profesional de la información, 20(1), 32-37.
- SÁNCHEZ-NAVARRO, J., ARANDA, D. (2013) **Messenger and social network sites as tools for sociability**, leisure and informal learning for Spanish young people, European Journal of Communication, 28(1), 67-75.
- SHERRY, J. **Flow and media enjoyment** (2004) Communication Theory, vol. 4, p. 328-347.
- SQUIRE, K.D. (2002). **Rethinking the role of games in Education**. Game Studies, 2(1). (<http://gamestudies.org/0201/Squire/>).
- SQUIRE, K.D. (2005). **Toward a theory of games literacy**. Telemedium 52 (1-2), 9-15).
- TABERNERO, C., SÁNCHEZ-NAVARRO, J., ARANDA, D., TUBELLA, I. (2009). **Media practices, connected lives**. En: CARDOSO, G., CHEONG, A., COLE, J. (eds.) World Wide Internet: Changing Societies, Economies and Cultures. Macau, University
- UNESCO (2008). **Teacher Training Curricula for Media and information Literacy**. Report of the International Expert Group Meeting. Paris: International UNESCO. ([http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=27057&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27057&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html))
- WASTIAU, P; KEARNEY, C; VAN DEN BERGHE, W., **How digital games are used in Schools?** Final report. Brussels: European Schoolnet, 2009.
- WHITTON, N. (2009) **Learning with Digital Games: A Practical guide to Engaging Students in Higher Education**. New York: Routledge
- WHITTON, N. 2009 **"Learning and Teaching with Computer Games in Higher Education"**, en T. Connolly, M. Stansfield and L. Boyle (eds) Games-Based Learning Advancements for Multi-Sensory Human Computer Interfaces Hershey,
- WILLIAMSON, B. **Computer games, schools and young people**, UK: Futurelab, 2009.
- WILLIAMSON, B.; FACER, K. (2004) **'More than Jus a Game': the implications for schools of children's computer game communities**. Educations, Communication & Information, vol. 4, n. 2/3, p. 255-270.
- ZAGAL, J.P. (2010) **"Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education"**, ETC Press, Pittsburgh.

# 10

---

## Dimensiones y competencias de la Ludoliteracy

Ludoliteracy framework para prescriptores

---

---

# 1. Introducción

Como hemos mencionado en la introducción de esta monografía, una apuesta por una alfabetización en videojuegos necesita de propuestas que entiendan el videojuego como objeto de estudio: la reflexión y análisis crítico sobre el contexto tecnológico, cultural, sociológico y económico de los videojuegos en tanto en cuanto media. Pero Buckingham y Burn (2007: 329) advierten de lo problemático que resulta el fundamentalismo en la perspectiva analítica y reflexiva en materia de educación en medios: «Parece que hay poco lugar en algunas concepciones de la alfabetización analítica y reflexiva para los aspectos relacionados con el placer, la sensualidad y la irracionalidad que son sin duda fundamentales en la experiencia que la mayoría de la gente tiene con los medios y de la cultura en general. El énfasis en la distancia crítica se ajusta torpemente con la inmersión y flujo espontáneo... De esta manera, nos gustaría advertir lo negativo y superficial de una concepción estrictamente racionalista de la alfabetización crítica - una concepción que niega la forma en la que mayoría de los jugadores se comportan o tal vez deseen comportarse».

Sonia Livingston (2004: 4) define la alfabetización mediática tradicional como “la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear mensajes en una variedad de formas... Estos cuatro componentes - el acceso, análisis, evaluación y creación de contenidos - en conjunto constituyen un enfoque basado en las habilidades de la alfabetización mediática”.

Livingston es consciente que el advenimiento de la sociedad de la información (Castells, 2001) y la generalización del uso de diferentes tecnologías digitales hace necesario una alfabetización mediática que no únicamente promueva habilidades aisladas en un marco conceptual general e independiente del medio: “contemplar a alguien leyendo un libro, viendo la televisión, jugando a un juego de ordenador, buscando en Internet - evidentemente no se trata únicamente de una habilidad, sino también de una relación interpretativa con un texto complejo, simbólicamente codificado y tecnológicamente mediado. Sugiero que, como la gente está involucrada con una diversidad de TIC's, debemos desarrollar unas alfabetizaciones en plural, unas alfabetizaciones que tengan presente las diferentes relaciones existentes con los medios de comunicación en lugar de definir una alfabetización que no tenga presente la especificidad de cada medio” (2004: 8).

Es desde esta perspectiva, desde la necesidad y obligación de contextualizar las competencias mediáticas en función y en relación con los textos y tecnologías que la ludoliteracy cobra sentido y merece una especial atención.

Tal y como recoge el informe «Ludoliteracy: Principales Experiencias de Alfabetización Mediática en videojuegos en Europa» (Aranda, Sánchez-Navarro & Martínez-Martínez, 2014) y en «ESF Forward Look» (Alvares & et. al. 2014), las políticas educativas alrededor del uso del videojuego como objeto de estudio en el contexto de la alfabetización mediática es, dentro del ámbito europeo, casi inexistente. La mayoría de las iniciativas alrededor del uso del videojuego en contextos educativos hacen referencia casi exclusivamente al «Game-based Learning», al uso de los videojuegos como herramienta al servicio de contenidos curriculares, o de manera también significativa a la creación de videojuegos, a la programación.

Estudios previos han puesto de manifiesto la dificultad a la hora de identificar prácticas de alfabetización mediática en videojuegos y con videojuegos. Así, por ejemplo, en el informe «Media Education in Four EU Countries» (2013: 3), elaborado conjuntamente por My Child Online Foundation y Kennisnet Foundation, se afirma: «We have also not considered media education focusing on games – or using games – because hardly anything has been published on that topic».

Pero Internet y las redes sociales han contribuido de forma sorprendente promover la creciente presencia social del juego digital, fenómeno que se inserta en el marco más amplio de la reubicación, movilización y desmaterialización de los dispositivos tecnológicos. Un ejemplo de esta tendencia son los llamados juegos casuales, (reproducibles en cualquier dispositivo móvil) o el juego en redes sociales, fenómenos que están ampliando cada vez más el número y el perfil de video-jugadores.

Las tecnologías digitales promueven hoy una transformación en la práctica del juego y en el papel que éste desempeña la sociedad contemporánea. Un ejemplo de ello es la influencia que actualmente ejercen los videojuegos en la forma y el contenido de medios como Facebook o Twitter, cada vez más orientados a la promoción de experiencias basadas en la lógica del juego y en modelos sociabilidad lúdica, como es el caso de Farmville, Candy Crush o Pet Rescue.

El juego digital trasciende hoy su tradicional rol como parte de una subcultura específica, para convertirse en un verdadero motor de la sociedad y la cultura digital. De la confirmación de esa hipótesis se deriva la necesidad de una propuesta rigurosa e inclusiva de una alfabetización que conecte cultura lúdica, competencia digital y ciudadanía. Una alfabetización mediática rigurosa que defiende la necesidad de una competencia crítica, analítica y productiva sobre los media, no puede dejar de tener presente y potenciar activamente lo relativo al juego digital y la práctica ubicuidad de la formas de juego digital en nuestra sociedad.

---

## 2. Ludoliteracy: Dimensiones

Así pues y a partir de lo anteriormente expuesto, proponemos articular los contenidos de la Ludoliteracy alrededor de tres dimensiones principales: jugar con videojuegos, entender los videojuegos y, finalmente, el diseño y creación. En cada una de las dimensiones incluimos también las competencias asociadas.

### 2.1. Jugar con videojuegos (Acceso y/o lectura)

Esta dimensión pone de manifiesto no sólo la habilidad/competencia para jugar un juego digital, sino también la igualdad de oportunidades para acceder al juego digital. Las barreras de desigualdad en el juego hacen referencia a la oportunidad de acceso a una diversidad de plataformas, géneros (no sólo *mainstream*) y tecnologías de juego, que permiten a la población desarrollar las competencias necesarias para utilizar tecnologías de comunicación heterogéneas y complejas en su tiempo libre.

Siscar defiende que “El juego es una manifestación humana que usamos para expresarnos y para estar en el mundo” (Miguel Siscar, 2014). Nuestra evolución no depende tanto del pensar o del hacer, defiende el autor, sino del jugar pensando y jugar haciendo. La experiencia de juego es para el autor de *Homo ludens*, Johan Huizinga, una pieza clave de nuestro deseo por el descubrimiento y la superación como civilización. Para Buckingham, & Brougère (2004), una actividad que refuerza los vínculos sociales y la propia autoestima. Los videojuegos y el juego en general mejoran la calidad de nuestras relaciones sociales al permitir espacios de distensión y placer.

Hanna Wirman (Aranda, Sánchez-Navarro, 2013) asegura que los juegos se juegan en lo que supone una actividad performativa, y eso los diferencia de otros medios basados en la recepción. El jugador coproduce el juego por el simple hecho de jugar, al actualizar un texto que, sin ser jugado, sería puramente potencial. Pero además, los videojuegos han demostrado ser un terreno especialmente fértil para la participación de los públicos de formas muy variadas. Wirman identifica estas manifestaciones diversas como: productividad configurativa (o cómo el hecho de configurar un juego de determinada manera implica una participación en el texto), productividad instrumental (o cómo los jugadores se expresan mientras producen elementos accesorios al juego, como guías) y productividad expresiva (o cómo los jugadores pueden utilizar elementos del juego para su propia expresión). A poco que se estudien estas formas de participación, se pone de manifiesto el enorme potencial de los videojuegos para la producción de placeres muy diversos.

**Competencias:** entender los principios de la interacción hombre-máquina, reconocimiento de patrones, competencias sociales, diversidad cultural. En esta dimensión es necesario tener presente, también, aquellas competencias relacionadas con el cuando, donde y como jugar que permitan a los jugadores y jugadoras, en el contexto mismo del acto de jugar, disminuir riesgos alrededor del uso/abuso del juego digital.



## 2.2 Entender los videojuegos.

Esta dimensión pone de manifiesto y promueve la habilidad para explicar, discutir, descubrir, localizar, interpretar el juego digital en el contexto de la cultura, como artefacto cultural.

La importancia cultural del videojuego y su capacidad para crear significado y textos complejos se reivindica en obras divulgativas como *Extra Live: Why Video Games Matter* (Bissell, 2010) o *The Meaning of Video Games: Gaming and Textual Strategies* (2008), que remiten al trabajo de los citados Bogost o Anthropy. El estudio de los géneros, que bien podría encajar en estas lecturas formales, se encuentra todavía en un estadio temprano. Destacan las reflexiones sobre el terror, acaso el único género que ha conseguido definirse con claridad y llamar la atención de la academia, y en particular el trabajo de Perron, autor de, entre otros, *Horror Video Games: Essays on the Fusion of Fear and Play* (2009).

Las capacidades retóricas del videojuego (y el potencial expresivo que ofrecen al jugador) se comienzan a estudiar desde enfoques complejos y cuestiones relevantes como el amor, el sexo, el control o la ética. Así, destacan publicaciones como *Beyond choices: The design of ethical gameplay* (Sicart, 2013), *Game Love Essays on Play and Affection* (Enevolt y Stewart, 2015), *Rated M for mature: Sex and sexuality in video games* (Wysocki y Lauteria, 2015) o *Ctrl-alt-play: Essays on control in video gaming* (Wysocki, 2013).

También se han hecho aproximaciones a la industria con una perspectiva más académica, como *The Video Game Business* (Nichols, 2014), editado por el BFI, *Gaming in the New Market Environment* (Virén, 2008) o *Brands and Gaming: The Computer Gaming Phenomenon and its Impact on Brands and Businesses* (Nichols et al, 2006). La literatura existente, sin embargo, adolece todavía de una lectura profunda o de una distancia y debate suficientes, como sí existe en el cine o en la televisión.

Un problema similar afrontan los libros de historia del medio, todavía demasiado centrados en la industria y la tecnología. La historia del videojuego, tradicionalmente fragmentada por “generaciones” de procesadores (8bits, 16bits, etc), comienza a reescribirse según otros criterios, como usos, tendencias, autores e incluso relación con el público. En este sentido, es interesante destacar la conceptualización que Jesper Juul ha hecho del giro que suponen la llegada de Wii, 3DS y el iPhone en *A Casual Revolution: Reinventing Video Games and Their Players* (2010), un libro a medio camino entre el retrato histórico, el análisis de diseño y el estudio del jugador. En nuestro país, se ha editado recientemente la exhaustiva recopilación *Génesis: Guía esencial de los videojuegos españoles de ocho bits* (Fernández y Relinque, 2015), que, pese a seguir enmarcada en la distinción por generaciones y mercados, supone un esfuerzo notable por detectar tendencias y firmas, más teniendo en cuenta que se trata de un libro divulgativo y no académico.

El campo de los Game Studies cuenta ya con introducciones como *An introduction to game studies: Games in culture* (Mayra, 2008), y con manuales metodológicos como *Game research methods: an overview* (Lankoski, Bjork, 2015). En nuestro país, la Editorial UOC ha lanzado un manual que pretende acercar la teoría no sólo a académicos sino también a jugadores y desarrolladores, *Game & Play: Diseño y análisis del juego, el jugador y el sistema lúdico* (Aranda, Gómez, Navarro, Planells, 2015).

En *Understanding counterplay in video games* (Meades, 2015) se analizan los juegos multijugador desde la perspectiva del “contrajuego” o *counterplay*: el uso de trampas, *exploits*, modificaciones o sistemas de hacking. Para el autor, el significado de *counterplay* no se pueden definir únicamente como prácticas hostiles sino que se trata de un subproducto inevitable de la interacción de las audiencias/jugadores con los textos/juegos de la industria cultural.

El *counterplay*, desde este punto de vista, es una reacción a los intentos de contener, regular o explotar comercialmente el comportamiento del jugador mediante la construcción de límites en el juego. El *counterplay* no tiene que ver con comportamientos no éticos sino con la posibilidad de desafío y experimentación: se trata de prácticas de oposición de usuarios creativos.

Aranda, et al (2015) señalan que romper las reglas es algo que no paraliza el juego, sino que, por el contrario, puede añadir dimensiones de complejidad, emoción y placer. Tanto es así que la mayoría de los videojuegos actuales incorporan en su propio diseño elementos que permiten obtener ventajas, ya estén estos ocultos y disponibles para el jugador, o impliquen explorar determinadas ‘puertas traseras’ del sistema. Algunos de esos elementos son, por ejemplo, los Easter Eggs, o secretos en forma de imágenes, mensajes o espacios escondidos que los jugadores han de descubrir. Estos elementos ponen en juego la idea de romper las reglas al ofrecer a los jugadores nuevas posibilidades: niveles escondidos, nuevos personajes, habilidades secretas. Otros son los cheat codes, códigos que, directamente, dan al jugador ventajas. Estos códigos se distribuyen a través de páginas web o revistas, y forman parte de la propia experiencia de juego. Su conocimiento y uso aumenta la competencia del jugador y le aporta prestigio entre su comunidad de jugadores o su grupo de amigos.

**Competencias:** Actitud crítica, competencias culturales, participación política y cultural.

### Temáticas

- El juego digital como actividad: placer, sociabilidad, flujo y compromiso, identidad, género, comunidades de juego y culturas de producción.
- Juegos digitales como mundos simulados, estructuras narrativas, mundos ficticios y géneros.
- Ámbito crítico y reflexivo: deconstrucción de la producción económica, tecnológica y cultural del juego.

### El lenguaje y estética

- Los videojuegos como artefactos culturales La importancia cultural del videojuego y su capacidad para crear significado y textos complejos
- Las capacidades retóricas del videojuego (y el potencial expresivo que ofrecen al jugador)
- Teoría de los mundos posibles
- Historia del videojuego
- Metacultura: reglas y trampas

### **Procesos de producción**

- Industria cultural del videojuego

### **Lectura/Análisis**

- Deconstrucción económica, tecnológica, ideológica y cultural del juego digital
- Efectos y juego digital
- Lecturas de género, LGTBI+ y Gaymer

### **Recepción y usos sociales:**

- Acto de jugar y la experiencia de juego: actividad performativa,
- El jugador
- La agencia del jugador, el engagement y el placer o la emoción
- Las comunidades de jugadores y los fans
- eSports

---

## **3. Diseño y creación**

Esta dimensión hace referencia a entornos de aprendizaje que proporcionen a los jugadores muchas de las habilidades propias de la cultura digital actual. La capacidad de ser más creativos en los juegos es cada vez mayor, con juegos que permiten a los jugadores crear y compartir niveles, personalizar personajes y niveles y participar en desafíos colaborativos creativos.

**Competencias:** tecnológica, creativa, comunicativa.

### **Temáticas**

- Codificación.
- Medios coproducidos.
- Modding i hacking
- Contenido generado por el usuario.

---

## 4. Referencias

- AGUADED, I.L **Convivir con la televisión**. Barcelona: Paidós, 1999.
- ALVARES, C. [et. al.]. (2014) **ESF Forward Look: Media literacy research and policy in Europe**. A review of recent, current and planned activities. Strasbourg: European Science Foundation ESF.
- ANDERSON, C. A. (2004). **An update on the effects of playing violent video games**. Journal of Adolescence, 27, 113–122. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.009>)
- APARICI, R. (1997). **Educación para los medios**. Voces y cultura, 11/12, 89-99.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. & MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, S. (2014, en prensa) **LUDOLITERACY: Informe sobre las Principales Experiencias de Alfabetización Mediática en videojuegos en Europa**. Barcelona: Editorial UOC.
- ARANDA, D. & MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, S. (2013). “**Ludiliteracy. Media literacy in gaming**” en ARANDA, D., CREUS, A. & SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (Eds.). Educación, medios digitales y cultura de la participación. (pp. 47-66). Barcelona: Editorial UOC.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. & TUBELLA, I. (2014). **World Internet Project Spain 2013. Informe de resultados**. Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10609/31701>
- ARANDA, D. & SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2009). **Aprovecha el tiempo y juega**. Barcelona: Editorial UOC.
- ARANDA, D. & SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2011). **How digital gaming enhances nonformal and informal learnin**. en: Felicia, P. (Ed.), Handbook of Research on Improving Learning and Motivation Through Educational Games: Multidisciplinary Approaches (pp.. 395 -412). Londres: Information Science Publishing.
- BUCKINGHAM, D. & BURN, A. (2007). **Game Literacy in Theory and Practice**. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 16 (3), 323-349.
- BURGUESS, M. C. R. et al. (2011). **Playing With Prejudice: The Prevalence and Consequences of Racial Stereotypes in Video Games**. Media Psychology, 1, 289–31. (DOI: 10.1080/15213269.2011.596467)
- CHAPPELL, D. et al. (2006). **EverQuest - It's just a computer game right? An interpretative phenomenological analysis of online gaming addiction**. International Journal of Mental Health and Addiction, 4, 205-216. (DOI: 10.1007/s11469-006-9028-6)
- CONSALVO, M. (2007). **Cheating. Gaining Advantge in Videogames**. Cambridge: MIT Press.
- DICKERMAN, C., CHRISTENSEN, C. & KERL-MCCLAIN, S.B. (2008). **Big Breasts and Bad Guys: Depictions of Gender and Race in Video Games**. Journal of Creativity in Mental Health,3 (1), 20 -29.
- DOVEY, J., & KENNEDY, H . (2006) **Game cultures: Computer games as new media**. Glasgow: Open Univ. Press.
- EAVI Comsortium. (2009). **Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: Final Report**. Brussels. Recuperado de <http://goo.gl/SB9o6b>
- ETXEBERRIA, F. (2011). **Videojuegos violentos y agresividad**. Pedagogía social. Revista interuniversitaria, 18, 31-39.

- EGENFELDT-NIELSEN, S. (2011). **Beyond Edutainment: Exploring the Educational Potential of Computer Games**. Copenhagen: Lulu.com.
- FEIKE, K. M. & NICHOLSON, M. (2001). **Divided by a Common Language: Formal and Constructivist Approaches to Games**. *Global Society*, 15 (1), 7-25.
- FRASCA, G. (2001) **Videogames of the Oppressed: Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate**. Masters Thesis (Georgia Institute of Technology), disponible en <http://www.ludology.org/articles/thesis/>
- GATZIDIS, C., & POULSEN, M. (2010). **Understanding the Game: An Examination of Ludoliteracy**. 4th European Conference on Games-Based Learning. Copenhagen.
- GEE, J. P. (2004a). **Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo**. Málaga: Aljibe.
- GEE, J.P. (2004b). **Situated Language and Learning: A Critique of Tradicional Schooling**. New York: Routledge.
- GENTILE, D. A. Y GENTILE, J. R. (2008). **Violent Video Games as Exemplary Teachers: A Conceptual Analysis**. *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (2), 127-141.
- GOLDSTEIN, J., BUCKINGHAM, D. & BROUGÈRE, G. (2004). **Toys, Games, and Media**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- GROSSBERG, L. (1992). **Is There a Fan in the House? : The Affective Sensibility of Fandom**. In Lewis, L. (ed.) *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media*, Londres: Routledge.
- HILLS, M. (2002). **Fan cultures**. London: Routledge.
- HUIZINGA, J. (1994). **Homo Ludens**. Madrid: Alianza.
- JANSZ, J. (2005). **The Emotional Appeal of Violent Video Games for Adolescent Males**. *Communication Theory*, 3, 219-241
- JENKINS, H. (2009). **Confronting the Challenges of Participatory Culture**. Massachusetts: MIT Press.
- JENKINS, H . (2006). **Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture**. New York: New York Univ. Press.
- JENKINS, H. (1992). **Textual poachers: Television fans and participatory culture**. New York: Routledge.
- MÄYRÄ, F. (2009). **Sobre la productividad y los fans de los videojuegos**. In Aranda, D. & Sánchez-Navarro, J. (Eds). *Aprovecha el tiempo y juega*. Barcelona: Editorial UOC.
- My Child online foundation & Kennisnet Foundation (2013). **Media education in four EU countries**. Recuperado de <http://goo.gl/KK20Qk>
- PRENSKY, M. (2007). **Digital game-based learning**. St. Paul: Paragon House.
- RITTERFELD, U., CODY, M. & VORDERER, P. (2009). **Serious Game: Mechanisms and Effects**. New York. Routledge.
- SÁNCHEZ-NAVARRO, J., ARANDA, D. (2010). **Un enfoque emergente en la investigación sobre comunicación: Los videojuegos como espacios para lo social**. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 40, 129-141.

- SHERRY, J. (2004). **Flow and media enjoyment**. *Communication Theory*, 4, 328-347.
- SQUIRE, K.D. (2005). **Toward a theory of games literacy**. *Telemedium*, 52(1-2), 9-15.
- TAYLOR, T. L. (2006). **Play between worlds: Exploring online game culture**. Cambridge, MA: MIT Press.
- UNESCO (2008). **Teacher Training Curricula for Media and information Literacy**. Report of the International Expert Group Meeting. Paris: International UNESCO. Recuperado de <http://goo.gl/Nn0Ssv>
- WHITTON, N. (2009). **Learning and Teaching with Computer Games in Higher Education**. In Connolly, T., Stansfield, M. & Boyle, L. (Eds) *Games-Based Learning Advancements for Multi-Sensory Human Computer Interfaces*. Hershey: IGI Global.
- WILLIANSO, B. & FACER, K. (2004) **More than Just a Game: the implications for schools of children's computer game communities**. *Education, Communication & Information*, 4,(2/3), 255-270.
- WIRMAN, H. (2009). **Sobre la productividad y los fans de los videojuegos**. In Aranda, D. & Sánchez-Navarro, J. (Eds). *Aprovecha el tiempo y juega*. Barcelona: Editorial UOC.
- ZAGAL, J.P. (2010). **Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education**. Pittsburgh:ETC Pres.



---

**Barcelona**  
**Ciutat de Mèxic**  
**Madrid**  
**Palma de Mallorca**  
**Sevilla**  
**València**

**Seu central**  
Av. del Tibidabo, 39-43  
08035 Barcelona  
(+34) 932 532 300

Totes les seus a  
**seus.uoc.edu**

---

[ecic.uoc.edu](http://ecic.uoc.edu)

 [@UOCuniversitat](https://twitter.com/UOCuniversitat)  
 [@UOCrespon](https://twitter.com/UOCrespon)

 [UOC](https://www.youtube.com/UOC)  
 [UOC.universitat](https://www.facebook.com/UOC.universitat)



**Universitat Oberta  
de Catalunya**

---