

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ESTUDI GENERAL

Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques



**EL LENGUAJE VIDEOLÚDICO Y LA
EDUCACIÓN LITERARIA.
LOS VIDEOJUEGOS EN LA FORMACIÓN DEL
LECTOR COMPETENTE**

TESIS DOCTORAL

Realizada por:

Patricio Martínez Urbano

Dirigida por:

Dra. Noelia Ibarra Rius

València, 2021

AGRADECIMIENTOS

A Noelia Ibarra, por haber visto este trabajo antes de que yo llegara a imaginarlo.

A Alba, por dejarnos estar contigo cuando aquel constructor quiso quemar el bosque para construir un hotel.

A Ana. *How good to see you again so soon, Mr. Wick.* Por todo, absolutamente todo.

ÍNDICE

1.	Introducción	9
1.1.	Justificación y objetivos	15
2.	Formación literaria y nuevas textualidades.	21
2.1.	La didáctica de la literatura. Nuevos espacios de investigación.....	23
2.2.	Origen e implicaciones didácticas de los modelos de enseñanza de la literatura 31	
2.3.	Competencia literaria e intertexto. Las líneas de trabajo de la educación literaria en el aula.....	46
2.4.	El canon literario en el aula. Una perspectiva a partir de las nuevas textualidades.	56
2.5.	Las nuevas narrativas en la configuración del ecosistema ficcional actual. La ficción audiovisual e hipertextual.....	66
2.6.	Textualidades múltiples y nuevos lectores. La estructura interactiva en la ficción.	83
2.7.	La educación lectora frente a las nuevas narrativas. El aprovechamiento didáctico del lenguaje videolúdico.	94
3.	Caracterización, formas de narración y análisis del discurso videolúdico	109
3.1.	Del juego al videojuego. Definición y características.	111
3.2.	Cómo narran historias los videojuegos.....	123
3.3.	El análisis del lenguaje videolúdico, formas de significación.....	131
3.3.1.	Significación del diseño del sujeto/jugador.....	139
3.3.2.	Significación del diseño del entorno de juego.....	151
3.3.3.	Diseño de <i>gameplay</i>	159
3.3.4.	Dimensión narrativa de la <i>gameplay</i>	161
3.4.	Los mundos ludoficcionales y el lenguaje videolúdico.....	173
4.	Metodología	195
4.1.	La investigación cualitativa	197

4.2.	Una perspectiva ecléctica. La investigación-acción.....	199
5.	Estudios de caso.....	205
5.1.	Estudio de caso 1: El personaje y el jugador. La narración a partir de las características del avatar en <i>Little Nightmares</i> y <i>Dead Space</i>	207
5.1.1.	La violencia a través del espacio. Infancia y muerte a través de las características de Six en <i>Little Nightmares</i>	207
5.1.2.	El hombre frente al terror. Supervivencia a través de la tecnología en <i>Dead Space</i> . 214	
5.1.2.1.	La significación del punto de vista. El control de la cámara como elemento narrativo.	215
5.1.2.2.	Obediencia y significado. La definición del personaje a través de las relaciones personales.	218
5.1.2.3.	La tecnología como mediadora de información. El traje de Issac de Clarke. 220	
5.2.	Estudio de caso 2: La definición del mundo de juego. La interacción del jugador con los universos narrativos en <i>Dragon Age: Origins</i> y <i>World of Warcraft</i>	225
5.2.1.	Diferentes orígenes y un único final. La Ruina como tabula rasa de las relaciones de amor y poder en Ferelden	225
5.2.2.	Las millones de realidades de <i>World of Warcraft</i> . Un único mundo ... para cada uno de sus jugadores.	232
5.3.	Estudio de caso 3: La teoría del caos en los mundos ludoficcionales. Las elecciones como motor de las narraciones en <i>Life is Strange</i> y <i>Until Dawn</i>	244
5.3.1.	La teoría del caos como metáfora de la importancia de las decisiones en el discurso videolúdico	244
5.3.1.1.	Decisiones y responsabilidad: convirtiéndose en adultos	246
5.3.1.2.	Narraciones seriadas y decisiones. La división por capítulos	250
5.3.1.3.	El jugador a través del programa. El menú como espacio de separación de mundos.....	256

5.3.1.4.	Los nuevos canales de la ficción videolúdica y sus implicaciones narrativas.	263
6.	Propuestas didácticas	267
6.1.	Escribir sobre videojuegos. Una propuesta para 4º de la ESO	269
6.1.1.	Presentación y justificación de la propuesta.....	269
6.1.2.	Objetivos y competencias.....	275
6.1.3.	Contenidos.....	280
6.1.4.	Metodología.....	281
6.1.5.	Análisis de los juegos empleados	283
6.1.5.1.	<i>Maldita Castilla</i>	283
6.1.5.2.	<i>Gaurodan</i>	287
6.1.5.3.	<i>The curse of Issyos</i>	289
6.1.6.	Temporalización y material	289
6.1.7.	Primera semana: contextualización a partir de Twitter	292
6.1.8.	Segunda semana: la noticia.....	295
6.1.9.	Tercera semana: juego crítico.....	299
6.1.10.	Cuarta semana: texto expositivo.....	302
6.1.11.	Quinta semana: el texto argumentativo	304
6.1.12.	Sexta semana: tarea final	307
6.1.13.	Temas transversales y atención a la diversidad.....	309
6.1.14.	Evaluación	310
6.2.	El viaje de <i>Pilgrims</i> . El lenguaje videolúdico en la formación literaria de los futuros docentes en el grado de Maestro/a en Educación Infantil.	313
6.2.1.	Presentación y justificación de la propuesta.....	313
6.2.2.	Metodología.....	314
6.2.3.	Competencias, resultados de aprendizaje y contenidos.....	316
6.2.4.	Análisis del juego empleado: <i>Pilgrims</i>	319
6.2.5.	Fases del proyecto	326

6.2.6. Evaluación del proyecto	332
7. Conclusiones.....	337
8. Referencias bibliográficas	347
9. Anexos	377
Anexo I: Hoja de seguimiento de las sesiones para el docente	379
Anexo II: Ficha de análisis de la tarea final por parte del docente.....	381
Anexo III: Ficha de autoevaluación para el alumnado	383
Anexo IV: Índice de tablas	385
Anexo V: Formación literaria en el aula de infantil	389
Anexo VI: Escribir sobre videojuegos, libro del alumno	397
Anexo VII: Ficha de análisis del lenguaje literario	431
Anexo VIII: Seguimiento del trabajo de aula	435
Anexo IX: Evaluación de la exposición oral	437
Anexo X: Evaluación del análisis ficcional.....	439
Anexo XI: Evaluación de la biblioteca de aula	441
Anexo XII: Autoevaluación del alumnado	443

1. Introducción

Desde que en 1972 Nolan Bushell y Ted Dabney instalaran la primera máquina de *Pong* en un bar de California hasta la actualidad han pasado más de cuarenta años. En ese tiempo los videojuegos se han convertido en la principal industria de ocio en todo el mundo con ingresos que superan en España a la del cine y la música¹. En esas cuatro décadas ha habido tiempo para crear iconos culturales de alcance mundial como los personajes de Nintendo, cambiar la manera en la que nos relacionamos con otros lenguajes e introducir en los hogares un elemento que permitía por primera vez interactuar con una pantalla. Este cambio de paradigma ha provocado que los conceptos de lector o espectador hayan dejado de tener sentido a la hora de hablar de la relación que tenemos con el lenguaje videolúdico, porque se han creado nuevos canales de acceso a la información y nuevas maneras de interactuar con las narraciones.

La vertiente lúdica se ha ido expandiendo hasta casi todos los rincones de nuestra sociedad y de nuestra cultura. En educación podemos ver la manera en la que los procesos de *gamification* están llevando sus mecánicas a las aulas mientras los juegos de mesa han alcanzado una popularidad y complejidad impensable hace cuarenta años. De igual manera, los juegos de rol se han ido multiplicando mientras en el entorno educativo se ha aceptado su capacidad de simulación como una poderosa arma educativa. Hoy en día es habitual encontrarse con empresas que trasladan durante uno o varios días a sus empleados a lugares en los que tienen que completar tareas de manera colaborativa para mejorar las redes de confianza entre ellos. En otros espacios, como el metro o el autobús, vemos que comparte junto a la lectura las rutinas diarias de cualquier persona.

El juego está en todas partes, como dijo Johan Huizinga, (1998) forma parte de nuestra construcción como sociedad y de las relaciones que entablamos con nuestros semejantes hasta el punto de pertenecer a las celebraciones culturales y religiosas que definen nuestra manera de ser como civilización. El videojuego es un ejemplo de cómo la realidad en la que vivimos se está volviendo cada vez más lúdica y es necesario comprender sus mecanismos porque se ha constituido como un lenguaje independiente que ha provocado la creación de un campo de estudio relacionado con otras áreas de investigación.

¹<https://www.rtve.es/noticias/20190507/industria-videojuegos-factura-espana-doble-musica-cine-juntos/1932840.shtml>

Los números económicos de los videojuegos son abrumadores y solamente son superados por la repercusión social que se esconde detrás de esos datos. Millones de jugadores en todo el mundo invierten millones de horas de sus vidas en algo que para ellos puede ser ocio, evasión o trabajo sin plantearse que están frente a un lenguaje y que su actividad está cargada de significación. La importancia de los videojuegos es tal que en los últimos años se han profesionalizado y en la actualidad hablamos de deportes digitales como algo cotidiano en la sociedad. Existen equipos profesionales que trabajan todos los días con sus entrenadores para participar en campeonatos que han reunido a decenas de miles de personas en un estadio para ver en directo una final. En ese mundo hay patrocinadores, expertos, comentaristas, gurús... existe todo un espacio que reproduce los esquemas de los deportes tradicionales hasta el punto de que hay equipos de fútbol que ya han llegado a crear su propia división de deportistas digitales.

Esta realidad socioeconómica, la de la industria, es paralela y complementaria a su realidad como cultura. Si nos alejamos de los datos económicos podemos ver la forma en la que a lo largo del siglo XXI se ha popularizado y simplificado la creación de videojuegos produciendo un espacio de interacción social que ha abierto la puerta a una manera nueva de contar historias. De esa forma se han producido narraciones desde la infancia a la madurez a través de nuevas textualidades en las que enfrentarse al objeto artístico de una manera que solamente este lenguaje permite. Gracias a eso se ha ido consiguiendo una madurez narrativa expresada no a través de las caracterizaciones de los personajes si no a través de la significación de las mecánicas y del conocimiento del tipo de discurso que crea el texto videolúdico en conjunto.

¿Qué hemos estado haciendo los profesores mientras esto sucedía? ¿Hemos acercado a los videojuegos a nuestras aulas como hicimos con el lenguaje audiovisual o el secuencial? ¿Debemos hacerlo? Si observamos el fenómeno en su conjunto la respuesta a las dos primeras preguntas es desoladora. Muy pocos profesionales de la educación han tratado de llevar esta realidad a sus clases y cuando lo han hecho ha sido, en muchos casos, a partir de un discurso bienintencionado pero carente de reflexión sobre la estructura interna del objeto utilizado.

La respuesta a la última pregunta es más compleja de lo que pudiera parecer, aunque aparentemente podamos resumirla en un sí o en un no. ¿Debemos llevar a los videojuegos al aula de lengua y literatura? Sí y no solo porque gran parte del alumnado es videojugador y encontraremos en ellos un elemento motivacional. Debemos hacerlo

porque los videojuegos son el mayor exponente del cambio de paradigma lector/espectador que ha sido pertinente hasta finales del siglo XX y su transformación en lector/jugador en la actualidad.

Para ello hemos de resignificar los términos que constituyen el eje de trabajo de la didáctica de la lengua y la literatura (DLL). Si aceptamos que los elementos constitutivos del lenguaje videolúdico comparten rasgos con los otros lenguajes narrativos que se han investigado pero que también están estructurados a partir de rasgos intrínsecamente lúdicos que aportan significación, deberemos abrir ese corpus teórico de la DLL. Para ello deberemos replantearnos qué es leer, qué rasgos construyen las competencias lectoras y narrativas y, sobre todo, cómo hemos de enfocar estos términos partiendo de la relevancia que tienen los videojuegos en la esfera cultural actual.

Partiendo de la teoría hipertextual hasta llegar a los *game studies* el mundo universitario ha ido perfilando la construcción teórica que permite aproximarse a su estudio a partir de diferentes enfoques. En muchos espacios se fue trabajando de manera parcial la realidad del juego y del jugador pero no fue hasta la aparición de *Cybertext* (Aarseth, 1997) donde se empezó a vislumbrar una convergencia de campos de investigación que acabaría configurando la creación de los *game studies*. De esa manera las discusiones sobre qué es juego, la relevancia de la narración en su definición o la creación de la ludología configuraron un primer espacio de discusión que enriqueció los estudios sobre este lenguaje.

Una de las líneas de trabajo que se desarrolló en los primeros años del siglo XXI tuvo como centro de interés la manera en la que los videojuegos se configuraban como estructuras de aprendizaje. *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre la educación y el aprendizaje* (Gee, 2004) permitió hacer explícitas las estructuras internas que hacen que los videojugadores decidan invertir su tiempo en aprender nuevos mundos de interacción y desarrollo lúdico. Este estudio seminal de Gee sirvió como punta de lanza para otros que se aproximaron a los videojuegos desde la educación.

En España las obras de Begoña Gros o del Grupo F9 evidenciaron que había un interés por el estudio de esta relación desde trabajos que tenían puesto el foco en el alumno, en las ventajas educativas que se obtenían a través de la interacción. De manera no central en muchos de estos trabajos se perfilaba la posibilidad de profundización de las competencias educativas relacionadas con la lectura a partir de videojuegos. Pero fue

a partir de la publicación de *Esto no va de libros* (2017), la tesis doctoral de Lucas Ramada Prieto, cuando el entorno de investigación de la didáctica de la lengua y la literatura se empezó a plantear al jugador como lector y al entorno de narración videolúdico como espacio de significación junto a la literatura infantil y juvenil.

Para realizar una aproximación eficaz de los videojuegos a la práctica educativa hemos de preguntarnos qué y cuáles son los elementos que los definen como lenguaje. Gracias al desarrollo de los *game studies* y de otras disciplinas afines se han creado diversos modelos de análisis que sirven para entender la manera en la cual los videojuegos nos definen como jugadores. Esos modelos nos sirven a los docentes para observar los videojuegos desde distintos puntos de vista que demuestran su eficacia como herramientas intrínsecamente didácticas y el significado y profundidad de sus componentes más significativos.

Ante esta nueva realidad la didáctica de la lengua y la literatura no ha dado muchos pasos para aproximar su corpus teórico al de este lenguaje narrativo. En el primer bloque de este trabajo veremos cómo los intentos de llevar a los videojuegos al aula que hemos realizado en nuestro país se han quedado en la superficie de un complejo lenguaje que muchos profesores desconocen aún siendo videojugadores habituales.

Desde que se estableció como área independiente a lo largo de la segunda mitad del siglo XX la DLL ha trabajado en una constante actualización de sus presupuestos. Los modelos educativos, el lenguaje audiovisual y la irrupción en los últimos veinte años de internet han provocado que el corpus del área se amplíe y modifique bajo los avances teórico-prácticos de otros espacios de investigación aunque no siempre desde una sistematización clara sobre los presupuestos educativos de la disciplina.

Es necesario, por tanto, ver si es posible trazar una línea que relacione los avances teóricos de los *game studies* con la didáctica de la literatura. Como veremos a lo largo de este trabajo el concepto de alfabetización ha vuelto a sufrir una modificación en su concepción ya que en la actualidad es necesario tener en cuenta la interacción del lector con los diferentes tipos de textos, que a su vez pueden ser multimodales. La competencia lectora y por extensión la literaria requiere de una capacidad crítica que parta tanto de los presupuestos tradicionales de lo que es la literatura como de las nuevas concepciones sobre lo que es un jugador.

1.1. Justificación y objetivos

Este trabajo se presenta en ese sentido como una bisagra teórico-práctica entre la DLL y los *game studies*. Lo hace porque existe un espacio de actuación común que no solo está relacionado con la importancia social de los videojuegos en la actualidad, sino porque estos dos espacios de investigación comparten, por un lado, la preocupación sobre las estrategias, capacidades y destrezas del lector/jugador y por el otro porque una parte importante de la construcción videolúdica tiene que ver con las nuevas formas de narración y lectura que se distancian de las tradicionales.

Bajo ese prisma realizaremos un repaso de los pilares básicos de la didáctica de la lengua y la literatura que nos llevarán desde su creación como disciplina universitaria hasta los espacios de investigación relacionados con las nuevas tecnologías, pasando por la manera en la que el concepto de lectura ha modelado los objetivos educativos del área. Revisaremos los conceptos de lectura, lector modelo e intertexto en la actualidad, como punto de partida para poder construir un espacio de investigación común con el lenguaje videolúdico y la forma en la que esos términos deben de ser reinterpretados en una ampliación del alcance de su significación.

Los hipertextos, los textos digitales, las narraciones ergódicas, los juegos de mesa, el teatro jugable y otros ejemplos de los nuevos tipos de ficciones que están apareciendo en nuestro día a día nos servirán para ver cómo los modelos narrativos cambian y con ellos los tipos de lectores y las competencias que se les exigen. Ante esa realidad será necesaria una revisión teórica de la formación literaria y del canon de la ficción infantil y juvenil que equipare las posibilidades narrativas e interpretativas de los videojuegos al resto de ficciones que ya forman parte del corpus de investigación actual. Estos ejemplos serán el primer paso para aproximarnos a una sistematización teórica del lenguaje videolúdico desde el prisma de la DLL.

En esa dirección trazaremos una definición de videojuego que tenga en cuenta sus especificidades y lo colocaremos en un discurso histórico del que es protagonista en las últimas décadas. De esa manera recorreremos las discusiones teóricas entre ludólogos y narratólogos de principios del siglo XXI que permitieron asentar las bases que han llevado a la creación de unos modelos de análisis que trabajan sus características como lenguaje. Realizaremos un trabajo de síntesis y puesta a prueba de estos modelos con la intención

de que el profesorado que quiera utilizar los videojuegos en su práctica docente lo haga desde el conocimiento específico de su lenguaje y pueda construir un discurso que esté relacionado con los objetivos del currículum educativo.

El primer modelo de análisis que vamos a trabajar es el propuesto por Óliver Pérez Latorre en su tesis doctoral (2010). En ella se parte del corpus teórico de los *game studies* y de la semiología para trazar una radiografía del lenguaje videolúdico a partir de sus elementos constituyentes. Pérez Latorre realiza una minuciosa sistematización y ejemplificación de todos los rasgos de los videojuegos con la intención de situarlos en un discurso teórico concreto que permita el estudio posterior desde este complejo punto de vista.

De esa manera recorre las estructuras de significación del lenguaje videolúdico, la importancia del diseño del jugador y las posibilidades de interacción con el mundo que le rodea. También hace hincapié en las estructuras narrativas de los videojuegos y su relación con algunos esquemas más tradicionales abriendo la puerta de la interpretación como mundo narrativo y, por tanto, de su relevancia en la construcción de los nuevos modelos de ficción del siglo XXI. En su análisis de la significación del videojuego hay espacio para, como también haremos en este trabajo, ver su relación con otras experiencias lúdicas y con las narraciones tradicionales.

El segundo modelo de análisis que trabajaremos será el de los mundos ludoficcionales de Antonio J. Planells (2015). Aunque comparte cierta base teórica con el de Pérez Latorre debido a la construcción de un marco a partir de las líneas de investigación de los *game studies*, Planells construye su propuesta a partir de la concepción filosófica de los mundos posibles. Las relaciones interpretativas de este concepto permiten observar la manera en la que una herramienta que no había sido explotada en profundidad por los sistemas narratológicos puede convertirse en una pieza fundamental dentro de la teoría videolúdica.

La intervención del jugador en el programa de juego es para Planells el rasgo mínimo porque actualiza, modifica y crea a partir de sus interacciones una serie de posibilidades de mundos que solo existen de manera abstracta en la programación del sistema. A partir de las decisiones que tomamos y la manera en las que lo hacemos abrimos la puerta a unos mundos y cerramos las de otros en una forma única de construir un discurso.

En el caso de este sistema la metalepsis un término de análisis marginal para otro tipo de narrativas, se convierte en la manera en la que se define la interacción entre el jugador y el juego, demostrando que las bases teóricas que se han desarrollado a lo largo de los años para el estudio de otros lenguajes pueden ser útiles en el estudio de los videojuegos siempre y cuando podamos adaptarlas a una construcción específicamente pensada para este lenguaje.

Para comprobar la capacidad de aplicación de estos dos modelos de análisis trabajaremos sobre varios ejemplos con la intención de poner a prueba su aplicabilidad. Lo haremos siempre sobre videojuegos de carácter comercial y no experimental porque pretendemos acercarnos al espectro de consumo de nuestros estudiantes y porque normalmente sus creadores tratan de esconder el significado de diseño para alcanzar un mayor grado de inmersión. Estos análisis nos permitirán comprobar la existencia de un discurso cargado de contenido en cualquier juego porque sus reglas de interacción aportan un significado u otro dependiendo de cómo se lleven a cabo.

Dentro de los trabajos de análisis veremos algunos de los géneros videolúdicos más cercanos a las experiencias narrativas tradicionales como pueden ser las aventuras gráficas, los *survival horror* y los juegos de rol. A partir de los trabajos de Pérez Latorre y Planells recorreremos los rasgos identificativos de *Dead Space* (EA Redwood Shore, 2008), *Little Nightmares* (Tarsier Studio, 2017), *Dragon Age: Origins* (BioWare, 2009), *World of Warcraft* (Blizzard, 2004), *Life is Strange* (Dontnod, 2015) y *Until Dawn* (Supermassive games, 2015), para ver la eficacia interpretativa de los modelos expuestos y su pertinencia a la hora de situarlos en un plano común al de la didáctica de la lengua y la literatura.

En la parte final de este trabajo expondremos una serie de propuestas didácticas que partirán de la lectura crítica de videojuegos y que recorrerán el currículum de la educación secundaria obligatoria en nuestro país y del grado de Magisterio en Educación Infantil. Integraremos en estas propuestas los objetivos y contenidos curriculares para ofrecer un primer punto de partida que permita a los profesores acceder a una muestra práctica de la manera en la que los podemos utilizar en nuestras clases a partir de la lectura crítica de los mismos.

De esa forma podremos construir unas clases con la convicción de conocer los fundamentos básicos de un lenguaje que existe en un diálogo continuo con el resto de

lenguajes que ya forman parte del canon de la enseñanza obligatoria. Así la parte final de esta tesis responde a los presupuestos y al recorrido teórico que realizaremos porque es el resultado de una primera reflexión teórica de los videojuegos desde el prisma de la didáctica de la lengua y la literatura con la intención de llegar a un espacio de mejora educativa.

Será a través de la reflexión del docente y la puesta en práctica de las propuestas que hemos diseñado cómo podremos observar de forma práctica la manera en la que el lector competente puede desarrollarse a través de la lectura videolúdica. El proceso crítico de comprensión de estos textos permite una alfabetización en la que las nuevas textualidades se refuerzan en el proceso de formación del alumno de una manera integrada permitiendo que vincule todos sus conocimientos adquiridos a lo largo de su experiencia lectora.

Hemos de tener en cuenta que son muchos los retos a los que los profesores nos enfrentamos día a día. Los hay lingüísticos, geográficos, políticos, económicos, pero el más complicado de gestionar es el paso del tiempo y las nuevas realidades que se construyen a nuestro alrededor y que debemos interpretar. Este trabajo pretende ser un espacio de aproximación teórica entre dos campos de investigación para tratar de paliar la desinformación conceptual que tiene el profesorado actual sobre el lenguaje narrativo que está definiendo al siglo XXI.

Estamos convencidos que a partir de la comprensión profunda del lenguaje videolúdico el profesorado, especialmente en de lengua y literatura, podrá empezar a construir propuestas integradoras en el área de lengua y literatura que tengan en cuenta sus especificidades. De esa manera podremos llegar a integrar una herramienta que se apoya en los mecanismos básicos de aprendizaje como ningún otro lenguaje lo ha hecho hasta ahora y que integra todas las competencias que se han trabajado en el marco teórico de la lengua y la literatura.

Todo esto teniendo en cuenta que los objetivos de este trabajo han de recorrer el espacio teórico de dos campos y su concreción como herramienta de trabajo:

- Analizar el lenguaje videolúdico en relación con la educación literaria.
- Contribuir a la creación de una línea de investigación en la didáctica de la literatura y en el lenguaje videolúdico que tenga en cuenta esta relación.

- Actualizar el concepto de lectura a partir de las implicaciones en el modelo del concepto lector-jugador.
- Profundizar en las posibilidades del videojuego en el desarrollo de la competencia lectoliteraria.
- Investigar sobre el origen y los elementos constitutivos del lenguaje videolúdico y sus implicaciones narrativas.
- Vincular la lectura multimodal con la alfabetización de los estudiantes para reforzar su intertexto lector.
- Explorar las fronteras del canon ficcional de la didáctica de la literatura en su relación con el videojuego.
- Sintetizar dos modelos de análisis de videojuegos para ofrecer diferentes herramientas al resto del profesorado.
- Analizar una selección videojuegos a partir de estos modelos para comprobar su utilidad didáctica para la educación literaria.
- Crear una propuesta didáctica para la educación secundaria obligatoria que parta de las tipologías textuales tradicionales y que inserte la lectura crítica y la alfabetización videolúdica.
- Diseñar una propuesta didáctica para ampliar la formación literaria del alumnado de el grado de Magisterio en Educación Infantil que incluya al lenguaje videolúdico.

2. Formación literaria y nuevas textualidades.

2.1. La didáctica de la literatura. Nuevos espacios de investigación.

La didáctica de la literatura ha ido asimilando desde su creación las innovaciones teóricas y prácticas de diferentes campos de estudio. En esa dirección vamos a explorar sus principales líneas de trabajo y cómo pueden entrar en ellas los *game studies*. Así podremos visualizar con claridad el porqué de la selección de espacios de trabajo que han de llegar al aula para mejorar la enseñanza de la literatura. A partir de esta idea, podremos pasar a ver la manera en la que los videojuegos han llegado y deberían llegar hasta el aula partiendo del lenguaje audiovisual y del hipertexto como espacios afines a los temas de investigación del área. Para llegar al punto de convergencia entre la didáctica de la literatura y los *game studies* hemos de recorrer el camino que parte de la delimitación del área de trabajo hasta sus márgenes y desde allí ver la forma de ampliarlos.

El punto de partida para la didáctica literatura es la didáctica, entendida esta como “la disciplina omnicomprensiva que contempla el proceso educativo en su conjunto, sin entrar en las particularidades propias de la estructura epistemológica de cada una de las disciplinas en las que aquellos principios generales puedan tener alguna incidencia” (Álvarez, 1998, p. 24). Se enfrenta esta didáctica general con la idea de que cada espacio educativo concreto, cada rama educativa, necesita de unas condiciones de investigación-aplicación determinadas para sus intereses. A partir de ese punto van a ir surgiendo con el paso del tiempo ramas específicas para cada una de aquellas áreas de conocimiento cuyo campo de estudio pueda ser independiente.

La didáctica específica aúna por un lado los conocimientos concretos del área, en nuestro caso de la literatura, con los procedimientos de aprendizaje que a nivel personal, cultural y social vive el alumno. Esta idea exige que el profesorado no sea solo un experto en los contenidos declarativos de su campo de estudio, también ha de aplicar su formación teórica en un diseño didáctico apropiado para los objetivos e intereses de su trabajo.

Ese camino desde la didáctica hasta la DLL, comenzó a mediados del siglo XX a la hora de tratar los problemas relacionados con la L1 y la L2, aunque desde ese punto de vista ya se había trabajado en ella desde el siglo XVI (Ballester, 2015). En el estado español no fue hasta el año 1971 cuando apareció en las escuelas de Magisterio la didáctica de la lengua y la literatura. Uno de los primeros escollos que se encontraron los investigadores en esa década, fue el intento de sustituir una mentalidad investigadora

centrada en la lingüística para poner el foco en los procesos a través de los cuales se desarrolla la enseñanza-aprendizaje.

Comenzó entonces el trasvase hacia el uso de la lengua en un contexto real y de la literatura como materialización concreta de esa lengua. Este cambio de dirección se produjo en mitad de la discusión sobre la importancia de las enseñanzas humanísticas mientras la literatura iba perdiendo su estatus de referente cultural a favor de la ciencia y la tecnología (García, 1995; Colomer, 1996a). Es, en ese periodo, cuando los medios de comunicación de masas se convierten en los principales cauces de transmisión cultural e ideológica.

El alumno y sus necesidades educativas se erigen en ese momento en el centro de los protocolos de intervención que se van diseñando en las universidades. En la conformación epistemológica del área se trabajó en ese momento con ideas y conceptos que venían de la sociología, la pedagogía, la filología o la psicología (López Valero y Encabo Fernández, 2002). La disciplina se fue nutriendo de teorías e interpretaciones sobre el qué enseñamos y el cómo lo hacemos.

La filología permitió llegar a un planteamiento funcional y comunicativo mientras que la psicología trajo las visiones cognitivistas que han condicionado la manera en la que entendemos el proceso de lectura en la actualidad. Por su parte, la sociología permitió al área situarse en unas coordenadas espacio-temporales concretas haciendo hincapié en las consecuencias en el alumno que se derivan de esa realidad. Gracias a este enfoque, campos como el de la pragmática, el estudio de las relaciones entre los hablantes o la aproximación a otros lenguajes narrativos y a obras no canónicas de la literatura se convirtieron en las nuevas posibilidades para un campo que se estaba configurando a partir de la independencia conceptual.

A lo largo de este periodo de construcción científica de las bases epistemológicas del área que llegó hasta los años setenta del siglo XX, los profesores buscaron posibilidades motivadoras para acercarse a los alumnos (Mendoza y Cantero, 2003; Prado Aragonés, 2004). Como veremos en los siguientes puntos este es el momento en el que la enseñanza de la historia de la literatura deja de considerarse por parte de un sector de profesores e investigadores como el eje inamovible de la educación literaria en los institutos dando paso a los comentarios de texto y a los talleres de escritura.

En la década siguiente, la investigación se centra en el aula, en los procesos que rigen tanto la práctica educativa del profesor como las necesidades y especificidades del alumno. De esta manera, la intervención didáctica se perfila como el pilar en el que se sostienen algunos de los conceptos más importantes del área, como el de diseño curricular. Esta intervención constaría de tres fases (Bronckart y Scheneuwly, 1996): la identificación y conceptualización de los problemas, el análisis de las condiciones de la intervención y la elaboración de propuestas didácticas. Este diseño implica por una parte la selección de los objetivos que se pretendían alcanzar con un determinado módulo y por otra, la previsión de una cantidad determinada y localizada de problemas que pueden llegar a tener los alumnos.

Esta configuración como disciplina científica en la década de los ochenta hizo que toda la investigación y trabajo previo cristalizaran en un punto de partida que permitía trabajar con independencia en los problemas de aprendizaje y enseñanza que se marcaban como centrales de la disciplina. Fue a lo largo de ese periodo de tiempo, cuando se configuraron las didácticas específicas en los estudios universitarios. A pesar de que estos campos comparten una base teórica y ciertos rasgos metodológicos con la didáctica general, estas nuevas ramas buscan en todo momento un espacio de trabajo propio teniendo en cuenta la especificidad de sus orígenes.

El proceso de creación de los espacios independientes de estudio de las didácticas específicas se realiza, como hemos visto, en un diálogo constante entre las bases teóricas y metodológicas del corpus canónico del área y las nuevas aportaciones de los espacios de conocimiento más próximos a sus intereses. Este trabajo de creación del área, provocó que los investigadores se centraran en las definiciones conceptuales y se alejaran del aula (López Valero y Encabo Fernández, 2013). Consecuencia de esa realidad, los profesores no encontraron respuesta a sus problemas en el aula y mantuvieron sus prácticas docentes como hasta entonces.

Uno de los momentos clave para el desarrollo de la DLL, es el año 1986. En ese momento, la disciplina se convierte en un área de conocimiento independiente dentro del ámbito universitario español. Hasta entonces, esta didáctica específica se había ido configurando sin llegar a ser una adaptación educativa de la lingüística o una pedagogía centrada en la lengua y la literatura (Mendoza y Cantero, 2003). Esta didáctica específica tiene por objetivo (Mendoza, López Valero, y Martos, 1996, p. 35):

Revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de la Lengua y la Literatura y, consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumnos, para lo que también se habrá de ocupar de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales

En el caso de la didáctica de la lengua y la literatura, las respuestas a los problemas específicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje vienen dadas por las bases teóricas que la definen como campo independiente y por las respuestas que los investigadores han encontrado en otras ramas científicas y que con el paso del tiempo se han ido adaptando al corpus de la DLL. Estas aportaciones se han ido sistematizando en una serie de marcos teóricos específicos (Camps, 1998; Prado Aragonés, 2004):

Marco sociocultural: una de las concepciones que ha llevado al desarrollo final de la DLL ha sido la de ver la lengua desde un entorno social. La sociolingüística ha permitido aceptar la diversidad lingüística como un complejo mecanismo que el usuario utiliza de manera inconsciente y que necesita dominar de manera apropiada. Conceptos como los de variedad, dialecto o registro se asocian desde su desarrollo a lo largo del siglo pasado al espacio teórico. De esta manera la sociología entra en el campo lingüístico para resaltar la importancia del hablante y de los contextos que configuran las materializaciones escritas y orales de la lengua.

Marco individual: el desarrollo de la psicolingüística y de las teorías constructivistas han permitido que desde la DLL se tuviera un campo teórico en el que basar el estudio de la adquisición de la lengua. Desde esta perspectiva, el contexto en el que se dan las relaciones lingüísticas, las ideas previas que tienen los alumnos sobre el conocimiento o el concepto de aprendizaje significativo, han sido algunos de los puntos que han ampliado el campo de estudio de la didáctica de la lengua y, en especial, de las segundas lenguas.

Marco lingüístico-discursivo: desde el desarrollo del estudio de la lengua en la época clásica hasta el siglo XX, el estudio lingüístico se centró en el análisis gramático de la lengua escrita. A través de la creación de la lingüística como ciencia gracias al estructuralismo y al generativismo se configuraron nuevas formas de plantear la

enseñanza, especialmente de segundas lenguas. A partir de estas corrientes se desarrollaron conceptos como el de lengua modelo y la idea de situar al hablante como creador que utiliza la gramática para generar un número infinito de posibilidades comunicativas. Aunque con el paso del tiempo está perdiendo importancia educativa, la retórica también ha formado parte del espectro de lo que hoy consideramos parte de la DLL. En este marco también hay que tener en cuenta a la pragmática y su importancia a la hora de situar en el plano de la lingüística y en el educativo los elementos extralingüísticos.

Marco literario: desde el estudio de los textos clásicos como referentes del desarrollo de la lengua escrita y hablada, hasta las más reciente teorías sobre la creación del hábito lector y la escritura creativa han pasado diferentes modelos de educación literaria. Aunque desarrollaremos este punto con más detalle a continuación, cabe decir que la aparición y desarrollo de la teoría literaria ha supuesto para la didáctica de la literatura lo mismo que la lingüística para el resto de conocimiento de esta área. Gracias a ella, hemos visto cómo el retoricismo dio paso al historicismo, para que poco después las teorías estructuralistas abrieran nuevas maneras de entender la educación literaria, centrándose en el lector y en cómo desarrolla las redes de conocimientos que le permiten la comprensión de textos.

Todos estos marcos, señalan la importancia que tienen dentro de la didáctica de la lengua y la literatura los procesos de enseñanza-aprendizaje encauzados desde un prisma concreto teniendo en cuenta el contexto y la época en los que se están realizando. Aunque los presupuestos de origen de las didácticas específicas partían de un corpus más o menos cerrado, las sucesivas investigaciones han permitido que otros campos de trabajo teórico, como ahora el de los *game studies*, puedan formar parte de sus bases. Si perdemos esta perspectiva perderemos también el objetivo último de nuestro trabajo: que el alumno reciba una educación que le permita participar de manera activa y crítica en la sociedad en la que está viviendo.

Como hemos visto, la DLL parte de la didáctica y la lingüística, y con el paso de los años va nutriéndose de todos los avances que desde otros campos y ciencias son interesantes para el desarrollo del área, ya que la didáctica de la lengua y la literatura obtiene su autonomía desde la delimitación de su espacio de intervención (López Valero, 1998) y de sus objetivos (Ballester, 2015, págs. 31-32):

La didáctica de la lengua y la literatura debe aspirar a una doble finalidad, pues por una parte, la escuela debe desarrollar las aptitudes del alumno relativas a la comprensión y la expresión de textos orales y escritos; y, por otra, debe conducir al alumno hacia el dominio de un determinado número de reglas y de convenciones características de las lenguas y las literaturas estudiadas que sirven de apoyo a la comunicación.

Esto genera un espacio interdisciplinar en el que los profesores e investigadores deben partir de puntos distintos, de diferentes ramas científicas para llegar a un lugar común o haber recibido una educación concreta en la que se transformen los avances en un discurso propio. Estamos, por tanto, ante una ciencia independiente que desde su origen ha aprovechado las aportaciones de otras disciplinas para configurar un campo propio de actuación a partir de un marco epistemológico complejo que se sitúa en la intersección de diferentes disciplinas.

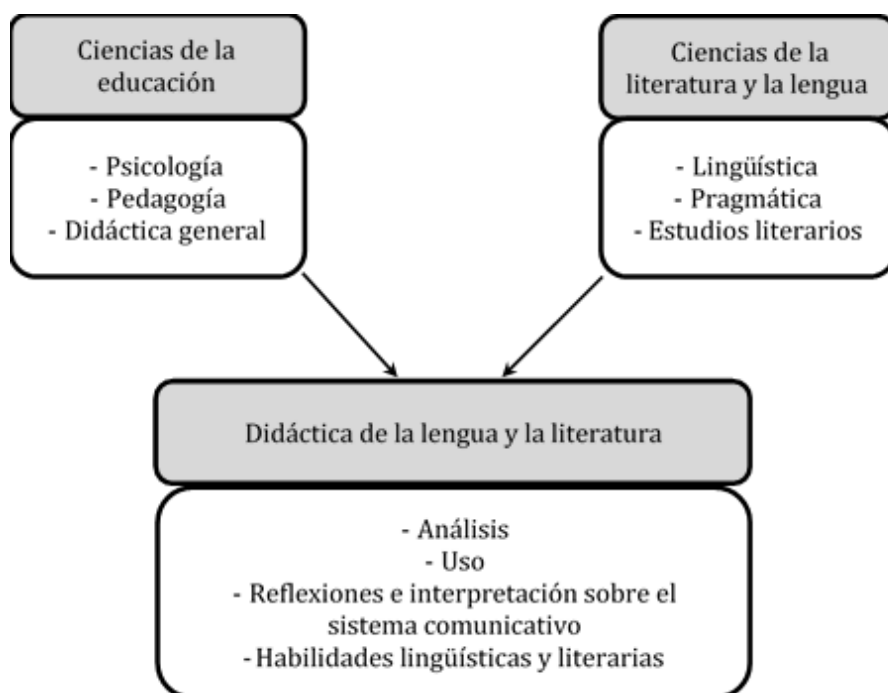


Tabla 1: Marco epistemológico de la DLL (Ballester, 2015, p. 18)

Esas aportaciones han llegado principalmente desde la lingüística, la sociología, la pedagogía, la psicología y los estudios literarios. Gracias a estas ampliaciones teóricas, se han podido generar trabajos dentro del corpus de la DLL que tuvieron en cuenta las intenciones comunicativas de los alumnos, conocer cómo realizan los procesos cognitivos

de aprendizaje, analizar el contexto en el que se produce la práctica educativa. De esta manera los márgenes de trabajo en nuestro campo son cada vez más amplios y profundos.

Una de las ideas consensuadas dentro del espacio de investigación del área, es la de considerarla como una disciplina cuyo centro de actuación es el de la intervención. La autonomía de la DLL la marca, por un lado, la delimitación de su espacio de actuación y, por el otro, saber que su objetivo está en el descubrimiento y el análisis de los factores que influyen en los procesos de aprendizaje (Camps, 1998). Desde esa idea, los trabajos del área de lengua pretenden modificar la actitud de los estudiantes ante situaciones de habla reales y los de literatura mejorar la comprensión y redacción de textos escritos.

El origen del objeto de investigación está, en la mayoría de los casos, en el aula. En ella los profesores identifican los problemas relacionadas con el aprendizaje de la lengua y la recepción de las obras narrativas que configuran la práctica educativa diaria. A través de ese reconocimiento se llegará al desarrollo independiente del campo de estudio. Para poder realizar ese proceso de identificación-resolución con eficiencia se pueden observar varias fases dentro del trabajo de investigación: una fase preactiva en la que se identifican los problemas y se ponen las pautas para identificar las vías de planificación; una fase interactiva centrada en la recolección de datos; una fase postactiva en la que se formulan las conclusiones y se redactan los informes finales que vuelven a revertir en la práctica educativa del aula (Noguerol, 1998).

Este es el modelo general de trabajo que parte del aula y que busca una mejora puntual de la práctica educativa, pero no todas las investigaciones giran en torno a esos pasos ni responden a los mismos estímulos. Estas posibilidades de investigación dentro de la DLL giran alrededor de una serie de objetivos que se han sistematizado de la siguiente manera (Battaner, 2002; Mendoza y Cantero, 2003; Prado Aragonés, 2004):

Investigación centrada en procesos: aquellos estudios que ponen el foco en todos los elementos que giran en torno a los procesos que rigen el contexto educativo. ¿Cómo adquiere un alumno la competencia literaria? ¿Y la comunicativa? Este tipo de preguntas se articulan porque los procesos educativos son actividades y, por tanto, hay que investigarlos como desarrollo, no como un elemento estanco. El aprendizaje de la L1 y L2, de lenguas en contacto o la lectura entendida como la suma de conocimientos narrativos y lingüísticos son algunos de los referentes de este tipo de investigaciones.

Investigación centrada en metodología: en este punto se aborda la investigación de la evolución de la metodología de la DLL. Todos aquellos trabajos que inciden en las variables y cambios en el diseño de curso, en las interrelaciones de la lengua y literatura o en la elaboración de materiales específicos para un determinado tema. Desde esta perspectiva son muy importantes las repercusiones del currículum, sus implicaciones en las producciones de los alumnos y la preparación del profesorado encargado del área de lengua y literatura.

Investigación centrada en contextos: la comunicación y el aprendizaje de las lenguas se da en unos contextos determinados cuya estructura e implicaciones pueden ser estructurados y analizados. El aula se convierte, gracias a su especificidad y a las relaciones entre profesores y alumnos, en uno de los contextos concretos que más se trabajan desde este prisma. Uno de los campos mejor desarrollados gracias a este tipo de investigaciones son las características y procesos que llevan hasta la formación de hablantes bilingües y los estudios de alumnos que viven en situaciones de lenguas en contacto.

Investigación centrada en creencias: todos tenemos nuestras ideas propias generadas por nuestra historia como alumnos y profesores sobre cómo debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas ideas condicionan el rendimiento académico y las selecciones de materia y herramientas para cada acto de enseñanza concreto. Estas investigaciones son básicas a la hora de mejorar los procesos educativos ya que muchas de estas creencias traspasan el nivel individual y llegan hasta los libros de texto generación tras generación.

Investigación centrada en contenidos: la DLL plantea un campo de estudio que desborda los límites de la teoría literaria y la lingüística. Por eso resulta necesario mantener un diálogo teórico continuo entre las ciencias afines a la didáctica de la lengua y la literatura y los presupuestos teóricos de esta materia. En la parte de la lingüística son importantes las aportaciones de la pragmática o de la teoría de la recepción, mientras que en el campo de la literatura conceptos como el de canon o las implicaciones de la literatura infantil y juvenil en el camino hacia la formación de un lector competente son parte importante de la investigación centrada en contenidos.

La pregunta que debemos hacernos ahora es, si viendo cómo el marco teórico de la disciplina se ha ampliado hacia otros puntos, deberíamos modificar el esquema que hasta ahora se ha utilizado para catalogar las aportaciones de otros campos a la DLL.

2.2. Origen e implicaciones didácticas de los modelos de enseñanza de la literatura

A lo largo de los siglos, las diferentes posturas sobre qué es literatura y sus implicaciones didácticas, han condicionado la selección de obras que entraban en las aulas y que estructuraban el aprendizaje narrativo y literario. La manera de enseñar literatura dependerá, por tanto, de la manera en la que se ha leído e interpretado las teorías literarias (González Nieto, 1993). Cada modelo educativo tiene en cuenta a quién va dirigido el texto literario, según el receptor, cambian los modelos y con ellos la manera en la que que miramos el hecho literario.

El comienzo de la enseñanza de la literatura tiene su punto de partida en la Grecia clásica. En los siglos de esplendor de la cultura helenística, se desarrolló una gran atención hacia lo que hoy entendemos como hecho literario principalmente a través de los poemas épicos y el teatro. La aparición de una mitología en la que las tradiciones y la ética se explicaban por las decisiones de los dioses y los héroes, configuró un tipo de educación que tenía sus raíces en estructuras sociales pequeñas y en la mayoría de casos iletradas.

Con la aparición de los grandes centros urbanos y el surgimiento de la figura del ciudadano, se crea una educación básica en la que la literatura se convierte en un modelo de comportamiento para aquellos que pretenden convertirse en buenos ciudadanos. Los héroes literarios dejan de ser modelos del qué hacer para transformarse en los modelos del cómo hablar. Esta idea se potencia a partir de la influencia de los sofistas y la necesidad de muchos ciudadanos de proporcionarse una educación en la que la oratoria se convierte en una herramienta de promoción social dentro de la sociedad griega. El estudio de la Literatura englobaba la gramática, la retórica y la dialéctica. La retórica se convirtió con el paso de los años en una especialización que solamente podían permitirse aquellas familias que realizaban un fuerte desembolso económico.

Esta mentalidad persiste en los primeros siglos del cristianismo y se refuerza a partir del s.XII con la aparición de la figura del intelectual humanista. Se produce también en este periodo el resurgimiento medieval de la vida urbana y el nacimiento de las primeras universidades. Esta concepción tradicional de los estudios lleva ya implícita una función pedagógica porque la gramática se entendía como un medio de conocimiento y análisis de los textos literarios clásicos. Durante el periodo preuniversitario, no había una guía docente para los maestros así que el nombre del profesor se erigía como único aval de los métodos de enseñanza. También aquí se mantiene la lectura y el análisis de textos como una parte imprescindible de la educación. La gramática, la retórica y la dialéctica se encuentran engarzadas teóricamente entre sí por el uso de las fuentes literarias. Este modelo educativo se mantiene con el paso de los siglos por su funcionalidad y el objetivo final de su recepción: formar a los hijos de la nobleza o de la incipiente burguesía para alcanzar unas cotas aceptables de expresión oral y escrita y también para ofrecer una cultura básica que pudieran compartir (Lopetegui, 2008).

La historia de la literatura tuvo en el siglo XIX su punto de partida y su máximo esplendor como corriente científica llevada a las aulas. Desde una perspectiva positivista se contempló el hecho literario como una sucesión de autores y movimientos en un constante devenir histórico. El origen de esta manera de entender nuestro objeto de estudio lo podemos encontrar en la irrupción de los nacionalismos románticos (González Nieto, 1993; Colomer, 1996a). Este nuevo modelo de enseñanza estaba diseñado para completar la educación que los descendientes de las clases acomodadas recibían antes del ingreso a las escuelas superiores. Ya en el siglo pasado, o al menos durante gran parte, se convirtió en nuestro país en la corriente que hilvanaba la enseñanza de la literatura en toda la educación pública

La configuración de unas nuevas nacionalidades a lo largo de toda Europa, permitió que esta objetivación del devenir histórico de las obras literarias se convirtiera en una manera práctica de reforzar la identidad nacional de los alumnos. Bajo este mismo enfoque, podemos entender que posturas marxistas también vieran en el estudio de la historia de la literatura una manera de justificar el hecho literario a través de las condiciones sociales de los autores. Y es que, este paradigma “no se establece para recuperar un pasado, sino para ayudar a justificar un presente” (Delmiro, 1992, p. 43).

En España, fue en el año 1845 cuando el director general de instrucción pública desplaza parte de las ideas del retoricismo que había caracterizado a los siglos previos

con una doble intención: conectar la historia de la Literatura con la idea y los valores nacionales y mantener la unión entre teoría y práctica. Ya en el mismo siglo XIX, aparecen las primeras objeciones a este modelo a partir de las opiniones de Menéndez Pelayo y su crítica a aquellos modelos que eliminan la personalidad del autor para situarla en el corriente histórico de los hechos. Bajo su perspectiva no es historia de la literatura sino historia de los literatos (Núñez, 1998).

Esta corriente teórica pone sobre el papel una sucesión de obras y autores en un contexto determinado marcado por los periodos históricos y las corrientes literarias. Esta base permite racionalizar el avance histórico en un discurso lógico y comprensible. El investigador de este método focaliza su atención en los temas de la autoría, la génesis y la evolución del texto y sus posibles modificaciones a lo largo de los años. También se incluyen estudios sobre el contenido y la forma de la obra.

Esta serialización histórica se llevó al aula subrayando la importancia de ciertos autores y obras. La selección se mostraba a los alumnos como un objeto finalizado en el que no hacía falta explicar las justificaciones que lo habían llevado hasta allí. Los textos seleccionados eran los que formaban parte de la enseñanza secundaria sin que los alumnos supieran el motivo. La falta de conexión entre estudiante y objeto literario se reforzaba porque muchas veces el estudio de una obra determinada se realizaba a través de un fragmento seleccionado o en los casos más extremos a partir de un resumen y una categorización formal y temática.

El historicismo muestra en su plasmación práctica un cúmulo casi interminable de contenidos. Así cualquier dato externo o interno de una obra (fecha de composición, periodo histórico, tema...) podía ser importante para su estudio. Esta idea lleva a una saturación de contenidos que ante la realidad finita del curso académico provocó en algunos casos la supresión en el aula de las lecturas literarias. Ante esta realidad, el historicismo se transforma en un proceso de aprendizaje ahistórico que elimina todas las connotaciones creativas e interpretativas de un texto para centrarse en la ordenación de las justificaciones formales del mismo (Meix, 1994).

Desde esta perspectiva teórica se potencia, por tanto, un aprendizaje memorístico desde el comienzo del hecho literario en nuestra lengua hasta la actualidad. Ignorando así que nosotros construimos el pasado desde nuestra realidad, desde el presente. Este recorrido se realiza sin tener en cuenta los intereses de los alumnos ni su formación

lectora. Lo único importante para los presupuestos de este modelo educativo es la justificación de todos los elementos en una línea diacrónica lógica y justificada.

Como señaló Ballester en el capítulo sobre las teorías literarias y sus aplicaciones didácticas (1998) el historicismo literario empieza a perder prestigio a principios del siglo XX. Aunque en 1931 se celebra el Primer Congreso Internacional de Historia Literaria en Budapest, los presupuestos de esta forma de encauzar el hecho literario recibieron las críticas de los formalistas rusos y de personalidades como Barthes. Principalmente, estos frentes achacaban a los historiadores una postura acrítica ante los fenómenos literarios. A pesar de estas críticas, el modelo de enseñanza historicista ha llegado hasta nuestros días. A partir de cualquier revisión de los libros de texto que sirven de soporte en los institutos de nuestro país, vemos que la historia de la literatura sigue siendo la justificación para el desarrollo del área de literatura.

Las principales críticas al modelo historicista vinieron desde el formalismo. A partir de las obras de Jakobson y Sklovski en la segunda década del siglo pasado, se desarrolló una manera científica de entender la lengua y la literatura. El concepto “forma” se convierte aquí en el epicentro de un desarrollo teórico que ve en la “literariedad” su objeto de estudio. Para los formalistas, no hay distinción entre fondo y forma porque todo constituye la materialización de la lengua poética en oposición a la lengua cotidiana.

Son dos las grandes aportaciones del formalismo que se han materializado en propuestas didácticas en la evolución de los currículums de enseñanza: por un lado generaron un campo teórico a partir de la especificidad de la literariedad y de la lengua poética; por el otro esbozaron una primera teoría de los géneros literarios y el relato que permitió el desarrollo posterior de la narratología (Pozuelo Yvancos, 1992; Ballester, 1998).

Este paradigma extrae del análisis literario todo lo referente a la biografía y la psicología del autor. El texto es el único objeto de estudio y todas aquellas interpretaciones y emociones que el sujeto-lector ve en la obra literaria no vienen dadas desde el nivel textual sino desde el punto de vista del lector. En la actualidad, uno de los principales motivos para el estudio de la literatura es el de proporcionar al alumno una manera de entender el mundo externo e interno. Desde el formalismo se desprecia esa posibilidad. A pesar de todo esto, las estructuras formales más básicas de la lengua,

fonética y morfología, se vieron reforzadas por esta corriente teórica porque permitían un detallado y riguroso estudio científico.

Vinculado por sus aplicaciones didácticas y por su relación temporal, el estructuralismo también ha sido clave a la hora de concebir una práctica didáctica determinada. Desde el concepto de “estructura”, esta corriente teórica ha desarrollado un corpus teórico y de análisis textual basado en la concepción de que la lengua es un sistema de signos que utilizamos para expresar ideas y que, por tanto, podemos generar una ciencia que los estudie y clasifique.

Para los estructuralistas, el texto literario es un mensaje encriptado por el escritor sobre unas bases lingüísticas determinadas que el destinatario, el lector, ha de leer e interpretar. Este proceso es el mismo que utilizaríamos en un contexto no literario, pero en la obra literaria se plasma una intención artística, una desviación de la norma para generar una reacción determinada en el lector. Se despoja, por tanto, al arte de todo contenido humano como reacción al idealismo precedente y al exceso de biografías que había hecho gala el historicismo.

Estos dos campos teóricos han proporcionado varios modelos de actividades a nuestro sistema educativo. Sin ellos, los trabajos de análisis sintáctico que caracterizan a una buena parte del estudio de la lengua en los institutos no tendrían sentido. Desde la orilla de la literatura se ha desarrollado el análisis de texto, una de las actividades clave en las pruebas de acceso a la universidad o en las de grados superiores de la Formación Profesional. Estos comentarios sustituyeron en muchos casos el estudio de la literatura como corriente histórica y permitieron una categorización de géneros y modalidades que se extrapolaron a otros lenguajes. No hemos de olvidar que la división entre lengua literaria y lengua cotidiana también ha permitido trabajar modelos lingüísticos y enunciativos del uso diario de la lengua también en comentario de textos.

Si pensamos en la formación filológica de la mayoría de profesores en nuestro sistema educativo, no nos debe extrañar que estos modelos de análisis científico se hayan extrapolado al aula. Los ejercicios y pruebas relacionados con esta manera de entender la enseñanza lingüística y literaria se pueden medir con facilidad, lo que permitió una lógica expansión en todo el espectro educativo.

La aparición y consolidación de la reforma educativa que se vivió en España a finales de la década de los setenta del siglo pasado, trajo consigo diversos cambios en la

manera de enfocar y trabajar las asignaturas de Lengua y Literatura. Dividir el espectro educativo preuniversitario en EGB, BUP y FP, provocó que las aulas se llenaran de alumnos por el aumento de la edad de escolarización. Testimonios de los profesores que vivieron ese cambio hablan de que empezaron a ver los primeros bostezos en clase y comprobaron que el papel del alumno-espectador que habían tenido hasta entonces iba desapareciendo (Delmiro, 1992).

En este momento histórico se produce la consolidación del comentario de textos como herramienta educativa por su aparente objetividad y aura de cientificismo. Pero muchos profesores ven en esta práctica un refuerzo del modelo historicista más que un cambio en sí. Por eso, decidieron transformar las clases de literatura en talleres literarios. Para estos profesores los talleres no son un elemento motivacional dentro de la clase tradicional ni una forma de poner en práctica lo aprendido en la parte de historia de la literatura. Para ellos, los talleres son su manera de atender a los cambios socioculturales que se habían producido en ese momento en el que los alumnos habían dejado de ser receptores casi pasivos de las enseñanzas del maestro.

En el taller literario los alumnos leen para tener un objetivo, un modelo. El profesor cambia aquí su papel y pasa a ser el elemento vehicular del trabajo de los aprendices, el consultor de referencia que les permite saltar de un texto a otro. De esta manera, los alumnos producirán obras que les llevarán a otras de la historia de la literatura para así generar una red de conocimientos históricos y prácticos que mejoren su capacidad de escritura.

Este planteamiento permitió la generalización de las posibilidades educativas de la creación literaria. De esta manera, el corpus literario se amplió con propuestas vanguardistas, experimentales o simplemente más cercanas a los intereses de los alumnos. Al superar de esta manera los ejercicios tradicionales de lectura e interpretación, se ha podido trazar una línea entre la experiencia artística concreta de la literatura a otras formas y lenguajes narrativos (Colomer, 1996a). En el momento que permitimos como docentes a los alumnos que sean ellos los que realicen interpretaciones y vinculaciones, las opciones se amplían hasta los límites de su capacidad asociativa, de su competencia como lectores.

Con el paso de los años, muchos autores han visto ciertos problemas vinculados al uso de los talleres literarios en secundaria (Bordons, 1994). En aulas con un gran

número de alumnos, el profesor ha de tener unas aptitudes que muchas veces se escapan de sus condiciones y preparación; los textos que se utilizan en estos talleres pueden llegar a ser modelos lingüísticos descontextualizados. El profesor ha de saber equilibrar la pérdida de interés que implica un juego impuesto desde una figura de poder y las posibles ventajas motivacionales que conlleva.

Los talleres literarios se convierten en el ejemplo del cambio que se ha realizado en nuestras escuelas de las metodologías empleadas en la enseñanza de la literatura. Detrás de ellos se esconde un andamiaje teórico que los sustenta y justifica y que forma parte de la evolución histórica. Estas nuevas herramientas didácticas permitieron a lo largo de las décadas de los años ochenta y noventa del siglo pasado que en el aula de lengua y literatura se consolidaran una serie de avances que han condicionado las clases desde entonces (Rodrigo, 2016). Por un lado, se ha podido superar el historicismo literario nacional para abrir el corpus de aula con nuevas propuestas y textualidades. Esto ha permitido que los textos adquieran un nuevo significado en el aula más allá de la confirmación historiográfica de unos referentes inamovibles. Esta apertura del canon ha sido defendida por los estudios de Ibarra y Ballester a partir de la ampliación del canon del profesorado como de la inclusión de nuevas textualidades en él (2016a, 2017, 2018).

Gracias a esa nueva perspectiva, se consiguió que la creación por parte del alumno fuera un elemento más para generar vínculos entre su experiencia y las nuevas obras que van conociendo a lo largo de la etapa educativa. Esa interiorización favoreció que las valoraciones de los textos partieran de esas experiencias ficticias que, a su vez, estaban construidas a partir de una reflexión de los mecanismos internos de la literatura.

En ese eje diacrónico hemos visto como en los últimos años la enseñanza de la literatura se transforma en educación lectora. Y lo hace apoyándose en los tres elementos básicos de la lectura: el autor, el texto y el lector. Como veremos a continuación, la idea sobre la lectura desde la que se trabaja hoy en día se centra principalmente en el lector, pero no debemos descuidar los otros puntos porque desde ellos surge parte de la comprensión y la interpretación del fenómeno literario (Ballester, 2015):

- El eje diacrónico de la historia de textos literarios.
- Los talleres de escritura y el fomento de la producción de textos.
- La organización temática y tópica de los contenidos literarios.
- El comentario de textos (a nivel de microtextos y de obras completas).

- La práctica de la literatura comparada.
- La genealogía o la aplicación didáctica y análisis de los géneros literarios.
- La diversidad de estrategias para el fomento de la lectura.
- El estudio y análisis de los componentes morfológicos de la literatura.

Contemplar la enseñanza de la literatura desde el prisma de la educación literaria nos permite situarnos en un punto histórico que parte de la tradición para centrarse en el momento en el que vivimos. A partir de las líneas que acabamos de trazar podemos construir un modelo actual de enseñanza que permita a nuestros estudiantes, a los nuevos lectores, participar de una sociedad que reclama modificaciones en la manera en la que construimos las relaciones entre escritor, texto y lector. Estas relaciones se pueden construir en la actualidad a través de una pantalla lo que puede llegar a modificar tanto su forma como su contenido como el papel del lector en el proceso de creación de significado (Ballester e Ibarra, 2015).

Con este repaso histórico de los principales modelos, hemos querido realizar un perfil de lo que ha supuesto la educación literaria desde sus orígenes a nuestros días. La evolución de la teoría literaria ha permitido que a lo largo del siglo pasado se desarrollaran diferentes propuestas didácticas sustentadas en bases muy distintas unas de otras. Y aunque “toda teoría resulta esquematizada en exceso al ser divulgada y puesta en aplicación” (Meix, 1994) estamos convencidos de que las líneas maestras de esas propuestas se ven reflejadas en las aplicaciones didácticas que se han materializado.

Lo que podemos comprobar en esta lectura histórica es que toda la práctica educativa relacionada con la literatura ha sido resultado del concepto que se tenía en ese momento del hecho literario. Tanto si era un elemento más de la historia del país, una desviación de la lengua o un reflejo de la manera correcta de expresarse, esa idea primigenia que tenía el educador sobre la literatura condicionaba aquello que enseñaba en clase. Y si volvemos a repasar los objetivos del currículum de secundaria veremos que a día de hoy hay una mezcla de destinos para la enseñanza de la literatura que dejan al profesor en una encrucijada en la que su criterio, y por tanto sus creencias, son las que guían el camino que ha de llevar a su clase.

En esta descripción se esconde la heterogeneidad de los modelos que los profesores aplican a su trabajo (González Nieto, 1993). No hay una materialización clara

de herramientas en el documento que nos marca la meta de nuestras programaciones porque se sobreentiende que cada profesor puede aplicar un camino de trabajo determinado. El docente tendrá que ser capaz de cambiar, reorganizar y reconstruir sus materiales en función del alumnado que tenga delante. Por eso debemos tener siempre la mirada puesta en el alumno, en aquellas necesidades de su vida que pueden ser reforzadas a partir de las horas de clase de lengua y literatura. El trabajo en diferentes lenguajes narrativos puede ayudarles a reforzar todas sus competencias como lector activo en una sociedad que permite la interacción directa de todos sus ciudadanos en los espacios públicos.

Otro de los elementos que marca el enfoque teórico de las asignaturas de lengua y literatura, es la manera en la que estas se presentan en el currículum de infantil, primaria y secundaria. En las últimas décadas en las que los cambios de modelos educativos han sido una constante, hemos visto la forma en la que la literatura era catalogada como lengua literaria o simplemente como literatura (Bordons, 1994). Esta separación en dos asignaturas y los objetivos marcados que tenían representan los vaivenes que ha sufrido la materia por culpa de los modelos teóricos que las sustentaban. Y no debemos olvidarnos de que los objetivos que se reflejan en la manera en la que nombramos a la materia de la literatura dependen del momento educativo en el que se encuentra el alumno. Estamos, por tanto, ante unas decisiones teóricas marcadas por la definición abstracta que hacemos del receptor de los planes de estudios del alumno.

Este debate sobre la concepción del hecho literario pasa también al ámbito universitario. La situación de la formación literaria en los dos grados de Magisterio se reduce a una asignatura por diplomatura, de 4'5 créditos en el caso de Infantil y 6 en Primaria, que resultan insuficientes para ver la diversidad de la literatura infantil y juvenil y sus implicaciones en el proceso de formación del docente (Aguilar, 2016). Junto a esta realidad en los planes de estudios nos encontramos ante la reafirmación continua en las investigaciones del área sobre la importancia que tiene la ficción en la formación individual a través de las experiencias vitales que permite recorrer y las diferentes expresiones del mundo que se pueden conocer (Ibarra y Ballester, 2016a). Al contemplar estas dos ideas, la importancia en el crecimiento personal y su representación en los estudios universitarios, vemos que existe una disonancia entre las virtudes de la ficción y su repercusión real en la formación del docente.

2.3. Competencia literaria e intertexto. Las líneas de trabajo de la educación literaria en el aula.

El desarrollo de la historia de la presencia de la literatura en nuestras aulas ha desembocado en un presente de orientaciones metodológicas mixtas. Por un lado, se mantiene cierto historicismo como hilo conductor de los cursos académicos y que podemos ver representado en su aparición en los libros de texto, y por el otro lado, desde el currículum se nos indica a los docentes que debemos formar a nuestros alumnos para que sean ciudadanos capaces de intervenir en la sociedad de una manera crítica y competente. En este punto, vamos a ver cómo las competencias vinculadas a la DLL configuran un espectro de posibilidades didácticas que necesitan de la formación y concienciación por parte del profesorado para demostrar su eficacia.

¿Qué es leer? ¿Qué mecanismos se activan en su proceso? ¿Cómo llegamos a comprender un texto? A lo largo de los años el concepto de lectura ha ido variando. Desde la perspectiva medieval en la que se entendía como la transcripción oral de un texto escrito hasta la corriente actual que afirma que la lectura y la comprensión van íntimamente unidas, hemos recorrido un largo trayecto. Esta idea, enmarcada dentro de la enseñanza secundaria y los modelos de educación lingüística y literaria, nos permite abordar con perspectiva histórica el corpus teórico-práctico que utilizamos en nuestras clases de lengua y literatura.

Estas interpretaciones de lo que significa la lectura y que vienen condicionadas por lo que se espera del alumno, se pueden organizar a partir de tres ideas (Cassany, 2006). La primera concepción sería la lingüística, en ella se espera que el significado esté en el texto porque leer implica decodificar un grupo de palabras en relación para descifrar un mensaje codificado. La segunda concepción, sería la psicolingüística, que señala la importancia del lector a la hora de completar la información que no está en el texto. La tercera concepción es la sociocultural que pone de relieve la importancia social a la hora de adquirir el significado de las palabras y, por tanto, la importancia del contexto concreto en el que se desarrolla tanto la creación como la interpretación de textos.

Si nos fijamos en las implicaciones didácticas de la concepción sociocultural, podemos ver que el lector participativo va creando el conocimiento en un diálogo interactivo que mantiene con el texto. A partir de la teoría de la recepción, podemos ver

que el proceso de lectura es un modelo interactivo en el que la lectura utiliza todas las estrategias que tiene a su disposición para realizar una lectura/interpretación del texto con sus aportaciones personales. Sin educación lectora y literaria, una persona no puede enfrentarse de una manera activa a un texto porque carece de las herramientas necesarias para hacerlo (Mendoza y Cantero, 2003).

La primera idea que debemos tener clara es que leer no es decodificar un texto, concepción lingüística, leer es un proceso activo en el que el lector crea sus expectativas y realiza presuposiciones a partir de su interacción y sus conocimientos previos. Estos conocimientos, el intertexto lector, condicionan los actos concretos de lectura y las experiencias que los lectores extraen de ellos (Mendoza, 1998). Evidentemente, toda lectura conlleva un proceso de descodificación de signos que nos van acercando a un significado determinado realizando interacciones entre lo que sabemos como lectores y lo que el texto nos ofrece.

De esta manera, los lectores interpretamos los textos de una manera libre, pero no caótica. Nuestros conocimientos previos condicionan nuestras lecturas, sí, pero no hasta tal punto de llegar a distorsionar las ideas que el autor había dejado desarrolladas en él. Un lector deberá poder realizar una lectura gramatical para llegar a enfrentar sus anticipaciones y expectativas al diseño del autor. Esta perspectiva centrada en el acto de recepción, en el lector, nos permite a los profesores aprovechar los conocimientos previos del alumno, conocer sus limitaciones e intereses y utilizar los textos como nodos referenciales de diferentes lenguajes. Así, la lectura se muestra como un procedimiento que permite la actualización de los conocimientos de los lectores.

Siguiendo esta línea vemos al texto como un artefacto programado y ordenado para producir su lector modelo (Mendoza, 1998). El lector participa de este juego planteado por el texto a partir de un repertorio de convenciones gramaticales y culturales que se reorientan para actualizarse según la propuesta textual que tiene delante. Esa propuesta diseñada por el autor implica la existencia virtual de un lector implícito, un receptor capaz de desarticular el significado y las referencias de la obra. Este lector tiene unos saberes de base y unas expectativas que el autor considera óptimas para entender su texto. Para poder enfrentarse a los textos con éxito, el lector debe de ser un lector competente, alguien con un grado óptimo de destreza lectora y conocimientos previos que pueda aproximarse lo máximo posible al lector modelo que el autor ha diseñado para el texto.

De este modo, la lectura es un proceso activo en el que construimos significados a partir de las referencias textuales. Si seguimos esta línea de trabajo podemos afirmar que no hay una lectura correcta del texto, una interpretación única e inmodificable, ya que el lector se encuentra en un proceso en el que se va acercando al lector modelo diseñado por el autor mientras que amplía, modifica o incorpora una serie de conocimientos que le permiten construir un significado concreto del texto. Esta interacción individual y unidireccional configura un paradigma en el que tanto los elementos objetivos como los subjetivos construyen el proceso de lectura (Mendoza, 2010b, p. 56):

La interacción entre el texto y la actividad del yo lector, exige identificar las referencias compartidas entre autor / texto / lector, a través del establecimiento de un diálogo entre los estímulos e indicios textuales y las expectativas e inferencias que el lector genera [...] Y, también, activar determinadas estrategias. La relación entre la actividad metacognitiva y la aplicación de estrategias se establece según las funciones del texto. La regulación metacognitiva del proceso de lectura determina el momento de intervención y de aplicación de estrategias.

A partir de estas ideas, podemos observar que una cosa es ser capaz de reconocer los elementos gramaticales y otra muy distinta ser capaz de interpretar un texto. Una persona que sepa leer y escribir está alfabetizada, pero si no tiene las destrezas necesarias para entender el mensaje que subyace, por muy capaz que sea de explicarnos una a una el significado de todas sus palabras, diremos que es un analfabeto funcional. La alfabetización ha saltado del plano meramente textual, de su parte más física, para extenderse por el terreno de la comprensión. Una de nuestras obligaciones como profesores de lengua y literatura será, por tanto, ayudar a los alumnos a que comprendan el significado del texto, no solo el de las palabras.

Si observamos la situación de la educación lectora en España de mediados de los años noventa, vemos que se cifraba en más de un millón los españoles que eran analfabetos funcionales (Cassany, Luna y Sanz, 1993). En ese texto se analizan algunos de los modelos de actividades que durante años los profesores de lengua y literatura hemos utilizado para practicar en clase la comprensión lectora. Uno de ellos, leer un texto y responder una batería de preguntas, se convierte en el mejor exponente de la manera en la que llevamos la lectura a nuestras aulas.

Junto con las propuestas de un grupo de profesionales que han buscado nuevos caminos de enseñanza, han investigado otras maneras de aproximar la lectura a sus alumnos y se han esforzado por generar un hábito lector en clase, han convivido los modelos de actividades como el que hemos citado y que muchos profesores utilizaban, y utilizan, en un intento de racionalización y conformismo. Aunque, como veremos a continuación, el paradigma de conocimiento está girando a una dirección hipertextual y global, la lectura es el “eje en torno al cual gira el desarrollo cognitivo de la persona” (Galera, 2003, p. 220). Una de nuestras obligaciones como docentes es que los alumnos aprendan a leer de manera comprensiva, reflexiva e interpretativa. Si tenemos que prepararles para que accedan al mundo con unas herramientas completas no podemos simplificar el acto de lectura a la búsqueda de unos datos en el texto.

Con el cambio de siglo el concepto de alfabetización funcional ha sumado un nuevo significado. Si queremos formar a personas que se puedan enfrentar a los problemas del día a día hemos de ser conscientes que el mundo digital nos ofrece unas posibilidades que no debemos despreciar y que desde la UNESCO² se vinculan con la identidad personal, la comprensión, interpretación y creación en un espacio comunicativo que cambia con mucha velocidad. Para un alumno, un acto tan normal como es el de buscar información en Internet se puede convertir en un trabajo complicado si no se dispone de las herramientas para discernir qué datos son fiables y cuáles no. Ante esta perspectiva hemos de ver la alfabetización digital no solo como la capacidad para usar la tecnología y sus herramientas como ordenadores y aplicaciones. Estar alfabetizado digitalmente ha de verse como la suma de todas las destrezas que una persona necesita para participar de forma activa y crítica en las nuevas realidades comunicativas (Lara, 2009).

Esta conceptualización de la UNESCO permite un campo de visión muy amplio condicionado por el factor del cambio constante que está demostrando la información en el siglo XXI. Una forma de plantearse qué competencias necesita desarrollar alguien que se considere alfabetizado de manera amplia en la actualidad nos encontramos con una serie de preguntas básicas sobre las que podremos precisar dependiendo del espacio comunicativo en el que nos encontremos (Warlick, 2008; citado por González Fernández-Villavicencio, 2012): ¿Qué ha de saber un alumno si la información está en la red? ¿Cómo distinguir la información de la opinión? ¿Cómo nos enfrentamos a la legalidad de la

² <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>

cultura en internet? ¿Cómo se construyen las identidades digitales? Las diferentes respuestas a estas preguntas permiten definir un camino sobre el que construir el concepto de alfabetización en la actualidad.

La aparición de internet y la comunicación mediada a través de la pantalla ha provocado que sea necesario un replanteamiento sobre la alfabetización. Internet es un espacio en el que converge el almacenamiento de información, un lugar de intercambio económico, un espacio público de comunicación y una posibilidad de expresión cultural. Una alfabetización que tenga en cuenta todo eso ha de ver qué competencias han de aplicarse en los diferentes lenguajes para que los seres humanos podamos crearnos una identidad digital autónoma (Area y Pessoa, 2012). Esta alfabetización vista desde un punto de vista amplio en el que se integran las diferentes textualidades de la sociedad de la información está respaldada por el Parlamento Europeo desde hace más de una década (Aguaded, 2009, p. 7):

Sin duda, la decisión de la Eurocámara es un espaldarazo de profundas dimensiones en cuanto se da por sentado que una escuela moderna necesita formar ciudad que se desenvuelvan de forma autónoma y crítica [...] Es imprescindible una formación crítica en alfabetización audiovisual y mediática, entendiendo éstas como las destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes mínimas -que no profesionales- para poder interpretar juiciosamente el bombardeo de imágenes y contenidos mediáticos y telemáticos en soporte visual, sonoro y audiovisual.

Estos nuevos tipos de lectura también generan nuevos tipos de contextos comunicativos que vistos desde la perspectiva del docente nos permiten ampliar y redibujar nuestro trabajo. La utilización de las TIC en las secuencias didácticas nos va a permitir afianzar el conocimiento compartido a través de ciertas herramientas, o la expresión multimodal del alumnado, favoreciendo así el trabajo de alfabetización del sistema educativo (Manresa, Duran y Ramada, 2012). Todo esto teniendo en cuenta que la tecnología ha generado nuevos géneros discursivos y nuevos modelos que en muchos casos difieren en gran medida de los que habitualmente se trabajan en clase. La alfabetización y la lectura ante este espacio comunicativo requieren de una serie de competencias que muchas veces se alejan de las asociadas tradicionalmente a la lectura: reinterpretar, reutilizar y compartir la información (Lara, 2011).

Siguiendo esta línea de análisis, uno de nuestros objetivos será el que los alumnos consigan acceder a un significado global del texto. En esta dirección y tomando como punto de partida el análisis crítico del discurso, Cassany (2006s) realiza la siguiente división en la que están reflejados todos los recursos que, desde este punto de vista, utiliza un lector en el acto de lectura:

Recursos del código: el aprendiz asume el rol de procesador o desmontador (*breaker*) del código. Se pone énfasis en la descodificación y la codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura. Incluye reconocer las palabras, la ortografía, la puntuación, el formato de los diferentes recursos.

Recursos del significado: el aprendiz asume el rol de constructor de significados. Incluye la activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, la comparación del texto con otros ejemplos del discurso.

Recursos pragmáticos: el aprendiz asume el rol de usuario comunicativo del texto. Se pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en variados entornos culturales y sociales. Incluye el uso de cada género textual apropiado a cada propósito y contexto o el reconocimiento de sus diferencias.

Recursos críticos: el aprendiz asume el rol de crítico o analista del texto. Se pone énfasis en el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro e influye en el lector. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas.

En estos cuatro puntos vemos que se ilustra la concepción sociocultural que habíamos analizado unas líneas antes. Leer, bajo esta perspectiva, es descodificar un texto, contextualizarlo y aplicar una serie de recursos críticos que permiten identificar los significados y valores que tiene el objeto de estudio. Cassany habla aquí de diferentes campos en los que el lector crítico ha de ser competente: pragmática, semántica y gramática y cómo esas competencias articulan todos los recursos necesarios para que un lector diseccione y entienda un texto.

De esa manera, el proceso de lectura necesita el desarrollo de una serie de pautas cognitivas por parte del lector (Mendoza, 2010b). Para cada acto de lectura, el lector ha de anticiparse al texto, formular expectativas, elaborar inferencias, realizar conexiones entre las partes, reajustar los pasos anteriores y a partir de ese momento comprender e

interpretarlo. Si no se produce un acto de anticipación y de formulación de expectativas la lectura del texto será parcial. Para ello, el lector ha de ser competente, ha de poder anticipar estructuralmente el objeto al que se va a enfrentar.

2.3. Competencia literaria e intertexto. Las líneas de trabajo de la educación literaria en el aula.

Los análisis sobre el proceso de lectura utilizan de manera recurrente el concepto competencia. En la actualidad, este término está vinculado en el campo teórico a todos los bloques de investigación relacionados con la lectura. Desde su aparición en la obra de Chomsky, el concepto competencia se ha ido extendiendo en diversos caminos teóricos que han desembocado en el ámbito educativo. La idea básica es la de un “conocimiento interiorizado de un sistema (a través de deducciones, inducciones e inferencias lógicas) que permite la sistematización de datos (lingüísticos, literarios o semióticos)” (Mendoza, López, Valero y Martos, 1996, p. 22).

Si observamos la parte gramatical del proceso lector, entenderemos los entresijos lingüísticos como elementos mecánicos de un proceso en el que, a través de una amalgama de conocimientos, podemos descifrar el mensaje que se encuentra en el texto y actualizarlo según nuestros conocimientos. Desde este punto de vista, la gramática se entiende como el conocimiento, explícito o no, de las estructuras que rigen el lenguaje y de las capacidades para generar nuevos contenidos. Esta idea sobrepasa los límites que hasta ese momento había definido el estructuralismo y abre las puertas a un nuevo campo de estudio y actuación.

El concepto de competencia de Chomsky fue rápidamente ampliado y contextualizado por Hymes en un nuevo término: la competencia comunicativa. Esta nueva competencia puede verse como un grupo de subcompetencias que abarcan todo el espectro del acto de lectura que hemos visto anteriormente: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y las competencias estratégicas (Mendoza y Cantero, 2003; Prado Aragonés, 2004).

El locutor no solo ha de conocer las características y normas lingüísticas que rigen la enunciación de la frase, también ha de controlar las reglas que están relacionadas con el contexto, con la situación en la que se produce el acto comunicativo. Desde el punto de

vista de Hymes, una frase necesita del componente pragmático para ser aceptada. Estos pasos teóricos dentro del estudio de la competencia y sus límites generaron numerosas propuestas y variaciones estructurales. La que centra nuestro interés en estos momentos es la competencia literaria, uno de los pilares básicos sobre los que se sostiene el armazón teórico-práctico de la didáctica de la literatura. Este término parte de la problemática relacionada con la lectura, sobre el cómo leemos.

Una de las primeras aproximaciones al concepto de competencia literaria fue la de Bierwisch que la definió como algo intrínsecamente humano que permitía crear y comprender los textos (Sánchez Corral, 2003). Para Aguiar e Silva (1980, p. 101) es “un saber que permite producir y comprender textos, cuyo modelo sólo se elaborará adecuadamente mediante la gramática literaria del texto y no mediante la gramática literaria de la frase”. Esta competencia resulta de la interiorización del discurso literario y de la apropiación de sus estructuras, es una competencia aprendida, no innata al ser humano. La competencia literaria escapa de la frase para englobar todas las otras competencias del lector (Fish, 1989) y se desarrolla en paralelo al resto de aprendizajes que realizamos como seres humanos (Ohman, 1987).

A través de la competencia literaria, activamos todos los conocimientos que tienen que ver con nuestras experiencias previas y los ordenamos para reconocer las marcas textuales y narratológicas relacionadas con la ficcionalidad de un texto. Es en esa activación de los procesos cognitivos, el lugar en el que situamos un acto de lectura literario concreto en una corriente histórica personal de actos de lectura y así le daremos coherencia a esa experiencia. Así, el texto literario necesita de unas marcas reconocibles por el lector que permiten que active sus conocimientos y pueda contextualizar así el objeto literario al que se enfrenta.

Los estudios dentro de la didáctica de la lengua y la literatura sobre la competencia literaria han llevado a una sistematización de los componentes que la integran. Al compartimentarlos podemos ver que hay algunos elementos comunes a competencias asociadas a otros lenguajes, como el audiovisual, y algunas específicas del código lingüístico (Mendoza y Cantero, 2003; Prado Aragonés, 2004):

Los conocimientos textuales y discursivos: cuando el lector se enfrenta a un texto estos conocimientos le permiten situarlo dentro de un género literario concreto, reconocer

sus rasgos textuales diferenciadores o entender su significado. También le permitirá generar nuevos textos con cohesión y coherencia.

Saberes lingüísticos: a través de ellos podemos descodificar las unidades menores (fonemas y grafías o palabras y significados) para luego relacionarlas y formular hipótesis respecto a la gramática o al significado.

Saberes pragmáticos: gracias a los cuales el lector reconstruye la situación enunciativa que el texto le presenta. De esta manera identificamos las indicaciones o sugerencias que tenemos frente a nosotros.

Saberes metatextuales: mediante los cuales el lector identifica las tipologías textuales y sus convenciones más comunes.

Hay que entender que esta competencia está vinculada al proceso de recepción y a la experiencia lectora. Estos tres ámbitos del acto de lectura están relacionados por una serie de vínculos de interdependencia que hace que se nutran unas de otras. La coordinación de estos espacios permite que el lector construya el significado en esa lectura concreta. Si conseguimos que los alumnos desarrollen su competencia literaria llegarán a ser lectores que interpreten y valoren de manera crítica los textos a los que se enfrentarán en el futuro.

El texto necesita de la actividad del lector para generar significado. Los géneros narrativos, las referencias intertextuales o los elementos organizadores del discurso permiten generar una guía de significación para el lector que a través de la lectura permitirá el crecimiento y la fijación de unas coordenadas personales (Ballester e Ibarra, 2013). Será el intertexto y la competencia literaria los que permitan que ese proceso de lectura sea más profundo o significativo. Sin ellos, el lector no puede realizar una aproximación textual que permita una interpretación profunda de su significado (Díez Mediavilla, 2019:122):

Formar a un lector literario, enriquecer el intertexto del lector no se aviene bien con una lectura centrada en los modelos propios de las lecturas especializadas, de expertos en estudios literarios, sino en ofrecer al nuevo lector aquellos instrumentos que le pueden servir para leer con eficacia pragmática un texto, con el objetivo de ejercitarse como lector desde los planteamientos de la propia lectura, para ampliar su intertexto lecto literario, para enriquecer su competencia literaria, no para

reconocer, con ojo de perito, saberes específicos de la historiografía literaria, que le son ajenos y que no son imprescindibles para aprender a leer literatura.

Esa relación existente entre los conocimientos y destrezas que configuran la competencia literaria, también están relacionadas con el resto de competencias. Como ya afirmó J.P. Gee (2004), todo aprendizaje se da de manera contextualizada y simultáneamente. Si compartimos los espacios competenciales, debemos hacerlo con la intención de simplificar su comprensión y no como una manera de organización independiente. En ese sentido, la competencia literaria estaría relacionada con aquella que trabaja la lectura y los procesos implicados en ella, la que permitirá al lector conocer las convenciones literarias y juegos poéticos de un texto determinado, aquella que sitúe al texto en un eje histórico determinado y la experiencia lectora (Mendoza, 2010a).

Para poder comprobar el estado de esta competencia debemos observar tres niveles en nuestros alumnos (Mendoza y Cantero, 2003): el nivel básico que permite al lector saber que está delante de un texto literario aunque no sepa explicitar los motivos que lo convierten en uno; el segundo nivel basado ya en el aprendizaje del lector y que permitirá mostrar algunas razones sobre la valoración del texto; el tercer nivel que sintetiza los anteriores porque permite al lector reconocer un texto literario y aplicar en él sus conocimientos metalingüísticos para hacer inferencias. De este modo, el lector competente se caracteriza porque dispone de una amplia y organizada serie de competencias; ha interiorizado las peculiaridades de un número considerable de macroestructuras y microestructuras del discurso literario; conoce las propiedades de las diferentes modalidades de textos; dispone de los conocimientos enciclopédicos para realizar conexiones dentro y fuera del texto; tiene experiencia lectora y aplica estrategias a sus lecturas (Sánchez Corral, 2003; Mendoza, 2007; Ballester, 2015).

A partir de esta perspectiva sobre la educación literaria, será imprescindible trabajar desde el concepto de intertexto. En el proceso de desarrollo de la competencia literaria y del lector competente asociada a ella, debemos tener en cuenta la formación de la red de conocimientos y estrategias lingüísticas que el lector pone en funcionamiento cada vez que ha de enfrentarse a un nuevo objeto literario y que llamaremos intertexto. El lector, aunque no sea consciente de la existencia de este elemento traza relaciones entre una obra y aquellas que la han precedido dentro de su historia personal. Gracias a él, podrá agrupar, reconocer y relacionar todas las asociaciones que una lectura concreta produce.

Este intertexto se irá incrementando de manera acumulativa y permitirá que el lector construya el significado del texto a partir de toda su experiencia previa. De esta manera las referencias, sensaciones, intuiciones, anécdotas y conocimientos enciclopédicos que tenga ese lector le permitirán formar una interpretación concreta de cada acto de lectura. Evidentemente dentro de los rasgos más importantes de este intertexto estarán todos aquellos que tienen que ver con los procesos de creación literaria y narrativa.

Antonio Mendoza (2010b) diferencia entre dos tipos de intertexto: el intertexto discursivo y el lector. El discursivo es aquel que se construye a partir de los textos que configuran la creación de un texto determinado. Forma parte de la intencionalidad del autor que decide configurar un discurso a partir de modificaciones o ampliaciones de referentes anteriores. Por su parte el intertexto lector el que se activa en el lector, las lecturas y canales de comunicación que se dan entre ellos. Esta división permite que al acercarnos a una obra ya conocida un tiempo después de nuestra primera lectura podamos realizar una nueva interpretación significativa del texto porque nuestro intertexto lector habrá cambiado.

Gracias al desarrollo de este concepto y a su análisis como elemento central de la didáctica de la literatura se puede superar el trabajo a partir de modelos didácticos estructuralistas basados en comentario de textos y aquellos que toman como referencia la historia de la literatura. Comprender las necesidades de los procesos de aprendizaje de la competencia literaria llevará a la creación de vínculos en sus diferentes elementos y, por tanto, conseguirá formar lectores.

Los saberes que integra la competencia literaria son los referidos al saber cultural-enciclopédico que parten de las estructuras culturales transmitidas por una cultura determinada, los referidos a las modalidades del discurso y a las estructuras textuales y los saberes estratégicos que se activan frente a una determinada tipología textual. Pero la competencia literaria necesita primero de la competencia lectora para ir nutriendo de experiencias lingüísticas al lector, a su intertexto.

Podemos desglosar de manera teórica para entenderlos e investigarlos, pero ¿cómo hacemos el trasvase desde el texto al aula? Teresa Colomer enumeró hace ya más de veinte años unos principios de actuación que a día de hoy siguen siendo vigentes (Colomer, 1994):

Experimentar la comunicación literaria. La literatura forma parte de la experiencia personal del lector y, por tanto, de su proceso de socialización. Habrá que buscar situaciones en las que se perciba como un hecho comunicativo real.

Utilizar textos apropiados. Como docentes deberemos conocer a nuestros alumnos para así construir el entorno educativo sobre sus vivencias. Evidentemente esta decisión implica una participación activa del profesor.

Buscar la implicación y respuesta de los lectores. La recepción de la literatura está relacionada directamente con la experiencia vital del lector. El docente deberá conseguir que esos textos sean recibidos por el alumnado de una manera satisfactoria.

Construir el significado de manera compartida. Aunque la lectura puede ser un acto individual y solitario, el trabajo colectivo de interpretación de un texto permiten que los lectores construyan el andamiaje referencial no desde un único punto de vista.

Ayudar en el paso a interpretaciones más complejas. En este punto convergen todos los pasos del sistema educativo. Desde la educación primaria hasta la superior deberían estar interconectadas en un camino que permitiera el avance progresivo de la competencia literaria del alumno.

Diseñar actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura. A partir de los conocimientos previos del alumno deberemos trabajar la comprensión, las expectativas o las interpretaciones que realizan en los textos.

Interrelacionar las actividades de recepción y expresión literaria. Teniendo en cuenta este doble trabajo se construye un refuerzo bidireccional recepción-expresión de la competencia literaria sin descuidar los referentes audiovisuales presentes en nuestra sociedad.

Esos elementos audiovisuales a los que hacía referencia Colomer hace dos décadas, se han ido transformando en uno de los principales motores de la sociedad actual y, por tanto, en uno de los nuevos campos de estudio de la didáctica de la literatura. En este tiempo, el campo teórico del área se ha ampliado hasta la integración de los diferentes lenguajes en un mismo corpus, porque en la construcción del intertexto lector no solo hemos de tener en cuenta las habilidades y competencias vinculadas al lenguaje literario. La construcción ficcional de la sociedad actual señala a una realidad multimodal en la que las inferencias construyen el intertexto lector a partir de diferentes realidades narrativas.

La incorporación de los términos competencia, competencia literaria e intertexto al desarrollo teórico de la didáctica de la literatura ha marcado un cambio profundo y significativo en el que el qué y el cómo configuran la enseñanza de esta materia. En las últimas décadas hemos pasado de enseñar historia de la literatura a la educación literaria. Un cambio conceptual basado principalmente en los términos señalados que ha permitido el desarrollo de una nueva perspectiva basada en el lector, en el alumno. El objetivo de este nuevo enfoque didáctico serán las necesidades de ese lector a la hora de ampliar su competencia literaria.

En ese sentido, Colomer (1996a, 1998) señala que la forma en la que se ha alcanzado este cambio ha sido el acceso al texto a través de la lectura y la comprensión de obras literarias. La búsqueda del placer lector a partir de una experiencia no guiada por parte del docente se descubre como la forma más segura de crear el hábito lector en la infancia y la adolescencia. A través de la lectura, (Mendoza, 2002) se puede alcanzar una competencia literaria y solo a partir de la consolidación de los estudiantes como lectores autónomos se podrán potenciar los rasgos necesarios para formar lectores competentes.

Hemos de tener en cuenta que la adquisición de la competencia literaria, aunque tenga como principal foco de trabajo el aula, no se puede dar solo de manera estanca en ese ámbito (Colomer, 1991). Todo aprendizaje se produce en interrelación directa con el espacio vital de cada uno de los alumnos y se produce a la vez. Las experiencias vitales y ficcionales que se den fuera del área también condicionarán las lecturas guiadas por el sistema educativo en una relación en la que la motivación por parte del alumno pondrá a unas por encima de las otras.

A partir de esta relación entre competencia lectora y competencia literaria, se produce un vínculo entre los dos espacios que está estrechamente relacionado con la competencia comunicativa. En ese sentido, Sánchez Corral (2003) muestra la manera en la que se activan varios procesos internos en el lector cada vez que se lee un texto. Eso permite que el lector puede tener una vivencia estética a partir de la experiencia literaria que la mayoría de veces está vinculada a la relación de ese texto con la experiencia ficcional previa. Al realizar esta aproximación estética el lector asimilará las formas del discurso literario y podrá acceder al mundo posible de esa ficción en concreto y también será capaz de crear sus propios mundos ficcionales.

Gracias a esa implicación del lector en el texto se puede llegar a una interpretación basada en la respuesta interna del objeto, la activación del intertexto con todos sus elementos, que lleve al lector a una interpretación personal. Esa comprensión se integrará en la experiencia lectora gracias a la competencia literaria y será necesaria para entender los elementos constitutivos del texto, su estructura y las marcas de organización interna del discurso. Nuestro papel como docentes se centrará en ayudar en el proceso de fijación de los rasgos básicos de la competencia literaria dejando espacio para el aprendizaje individual sin condicionamientos de perspectivas interpretativas.

Superar el concepto de enseñanza de la literatura por el de la educación literaria a través de la competencia lectora sitúa al lector dentro de una tradición literaria concreta. Es el lector, por tanto, el objetivo de esta formación literaria que necesitará de un tipo concreto de actuación en el aula centrándose en el hábito lector y en aquellas experiencias que propicien la comprensión y la interpretación de textos. El enfoque de la formación literaria permitió la entrada en el aula de textos que no formaban parte del canon literario y abrió la posibilidad de trabajar con lenguajes narrativos más allá del literario (Ballester, 2016; Ibarra y Ballester, 2019).

Hemos de tener en cuenta que la experiencia literaria permite a los lectores trabajar de forma transversal la adquisición de conocimientos y el acceso de una serie de valores y normas de una determinada sociedad (Ballester, 2007, p. 97-99). En esa dirección podemos ver la transmisión de cultura que se da en cada texto literario, posibilita que tanto el lector como el escritor puedan alejarse de la realidad y proyectar nuevos espacios que a su vez pueden servir para contextualizar su aprendizaje vital. Este vínculo entre la ficción literaria y la experiencia del lector permite generar una representación del mundo que se suma a sus ejes vitales (Ibarra y Ballester, 2019). Es en esos códigos donde el saber no necesariamente enciclopédico de una tradición literaria puede convertirse en eje de representación para los nuevos lectores.

Para la investigación didáctica, (Cassany et al., 1993; Mendoza, 2001) la competencia lectora, la literaria y el desarrollo de los conocimientos y estrategias vinculados a ellas han permitido que se potencie la comprensión y producción de textos. La asimilación de experiencias literarias por parte del lector y su conexión con otros referentes narrativos, permitirá la creación a partir de una estructura basada en su competencia y la reflexión que se ha hecho a partir de ella. Estas experiencias crean una

red de conocimientos lingüísticos, pragmáticos, literarios y enciclopédicos que permiten a partir del intertexto lector acceder a la comprensión de textos cada vez más complejos.

Desde la perspectiva de la formación lectora el texto deja de ser relevante para centrarse en el lector. La enseñanza competencial fija su principal punto de trabajo en los aprendizajes significativos que permiten no solo la comprensión, también la interacción con el medio social. Desarrollar el enfoque didáctico de la formación literaria y centrarse en lector no implica dejar de lado el estudio de las tipologías textuales o los géneros narrativos. En el momento que un texto se codifica en base a unos rasgos marcados por una tradición literaria y lingüística, parte del trabajo del lector es poner esas características en perspectiva y asimilarlas en su proceso individual.

El objetivo de la educación literaria es formar lectores, pero no es el único a tener en cuenta a la hora de catalogarla. Felipe Zayas (2011), plantea que también hemos de tener en cuenta que la lectura es una fuente de experiencias y emociones. A partir de la lectura individual o de la puesta en común de los significados e interpretaciones de una obra, el lector encuentra también un nuevo espacio de significación dentro de su proceso de adquisición de la competencia literaria. También hay que tener en cuenta la forma en la que contrastamos nuestras experiencias con las codificadas en el texto, la perspectiva personal frente a la construida en un objeto ficcional en un momento determinado. Y junto a ello, comprender los rasgos culturales de los periodos históricos que forman parte del entramado de significación del proceso de creación de una obra.

Partiendo de esta base, la educación literaria ha de buscar una serie de objetivos en sus planteamientos didácticos (Colomer, 1991; Cassany et al., 1993). Por un lado, y siempre teniendo en cuenta las necesidades de cada alumno en el momento de la intervención didáctica, se ha de ofrecer un amplio abanico de textos literarios que permita la asimilación de sus rasgos y su aprendizaje en perspectiva. De esa forma, la literatura, como cualquier otro acto comunicativo o ficcional, pondrá al alcance del lector la posibilidad de aprendizaje de conocimientos no necesariamente literarios (Ibarra y Ballester, 2017).

Esos conocimientos permiten al lector posicionarse en el mundo a partir de unas nuevas coordenadas que, a su vez, serán necesarias para el proceso de socialización. Este acto se puede dar a partir de la referencialidad literaria o a través de los conocimientos enciclopédicos que ayudan a crear una perspectiva de significado del mundo. Gracias a

eso, el alumno generará unos gustos propios sobre el hecho literario que podrán ser adaptados a nuevos lenguajes narrativos o ficciones textuales generando así un gusto por diferentes tipos de lecturas y su posible participación en los procesos de creación literaria (Ibarra y Ballester, 2019).

Este proceso de adquisición de la competencia literaria a partir de centrar el interés en el lector implica un cambio metodológico por parte de los docentes. Estas modificaciones han sido catalogadas y analizadas a lo largo de las últimas décadas por los trabajos dentro del área de didáctica de la literatura (Cassany, Luna y Sanz, 1993; Colomer, 1994; Lomas y Mata, 2014; Ballester, 2015). El primer punto a tener en cuenta será el texto, el acceso a él por parte del lector y cómo crea su propio hábito lector. Esto supondrá la fijación de estructuras que permitirán lecturas cada vez más complejas dentro de la progresión individual de cada uno de los lectores.

Estos avances en la complejidad textual se basarán en los conocimientos y competencias previas al acto de lectura. De esa forma la aproximación a las vivencias experienciales de los alumnos permitirá su introducción en el mundo ficcional literario y a partir de ese paso comenzar a entender el hecho literario de manera diacrónica. Esto implica que hemos de proporcionar herramientas de trabajo que permitan una lectura intensiva y comprensiva que vaya más allá de recabar datos sobre la acción. Para ello, la creación por parte del docente genera un lugar donde plasmar la interiorización de modelos y tropos narrativos.

Es por ello que el trabajo sobre los textos literarios ha de partir de una variedad metodológica que podríamos resumir en los siguientes puntos (Ballester e Ibarra, 2009, p. 31):

1. El eje diacrónico de la historia de la literatura.
2. Los talleres de escritura y el fomento de la producción de textos.
3. La organización temática y tópica de los contenidos literarios.
4. El comentario de textos.
5. La práctica de la literatura comparada.
6. El estudio y categorización de los géneros narrativos.
7. La diversidad de estrategias para el fomento de la lectura.

8. El estudio y análisis de los componentes metodológicos de la literatura.

Si la formación literaria busca un aprendizaje significativo del hecho narrativo, hemos de tener en cuenta como docentes que los elementos discursivos de los lenguajes audiovisual, secuencial y videolúdico van a formar parte de la construcción competencial de los lectores. Por eso, es imprescindible nutrir la experiencia en el aula de textualidades para ofrecer una realidad que se ajuste a las vivencias narrativas de los alumnos. Es en este espacio donde la intervención de las familias es imprescindible porque fuera del aula se van a dar las experiencias que probablemente condicionen más la posición de los alumnos frente a la ficción (Ballester e Ibarra, 2016).

En la actualidad podemos ver cómo la educación literaria está consolidada en todo el sistema educativo y que lo ha hecho desde el desarrollo didáctico de sus elementos básicos (Rodrigo, 2016). Desde el punto de vista del lector, se están aprovechando las características propias de la cultura juvenil actual en el desarrollo de su intertexto lector sin dejar de lado la lectura guiada e intensiva que se puede ofrecer desde el ámbito escolar ya que muchas veces es la única posibilidad para muchos adolescentes de acercarse a la ficción literaria.

Frente a esta realidad centrada en el lector se han recuperado enfoques historicistas que permiten situar la obra dentro de una línea de creación marcada por la tradición. Este enfoque se ha ido reforzando con las herramientas de análisis de textos desarrolladas en las últimas décadas y que han permitido que el lector pueda acceder a los textos a partir de sus propias experiencias. Así, la formación literaria ha llegado al siglo XXI adaptándose a las corrientes teóricas y prácticas que han surgido gracias a las investigaciones en el área de la didáctica de la literatura.

2.4. El canon literario en el aula. Una perspectiva a partir de las nuevas textualidades.

La posición de la literatura como elemento ficcional dentro de la sociedad actual es la de un elemento más que configura un corpus amplio de textualidades. El cine, las series de televisión, las redes sociales, la imagen, los tebeos o los videojuegos, se entrecruzan en una amalgama narrativa que en muchos casos mezcla los recursos narrativos buscando una hibridación que corresponde a la formación y a los gustos de los

lectores, espectadores y jugadores. De esa forma, el siglo XXI se está definiendo como un gran espacio en el que los elementos convergen en un mismo caldo de cultivo sin que, en muchos casos, exista una mediación cultural entre el emisor y el receptor. En ese sentido, la necesidad de un nuevo concepto de lectura o la inclusión de lenguajes no literarios en el aula resulta imprescindible si tenemos como objetivo la formación de ciudadanos que puedan participar de forma activa y crítica en la sociedad actual (Ibarra y Ballester, 2018).

La dirección de las lecturas en el aula apunta a una dirección opuesta. Los argumentos que sostienen a los textos que usamos en el aula están relacionados con la tradición nacional, la necesidad de tratar ciertos temas de actualidad o la aceptación de ese texto como clásico de la literatura. Este último elemento, el de los clásicos, está vinculado con la reflexión de qué es un clásico y cómo se convierte un libro en uno. Esta línea teórica nos lleva hasta el espacio de los rasgos que convierten un objeto literario en modelo para los textos posteriores y las características que los sitúan en ese espacio.

En ese sentido, las características que señala Sotomayor (2013) a la hora de hablar de esos elementos que transforman un texto en clásico parten de una clara y sencilla catalogación: sus lecturas son inagotables; ha dejado huella en escritores posteriores y eso ha provocado que nuevos lectores lo tengan como referencia; son un ejemplo de la cultura de un país, de un movimiento artístico o de un momento histórico lo que los convierte en modelos. Las dos últimas características apuntan directamente a la necesidad de una justificación extratextual para fijar la importancia del texto, para poder llamarlo clásico. La referencialidad generacional y su inclusión en el espacio de la relevancia histórica puede venir dado no solo por las cualidades intrínsecamente literarias del texto ya que los factores extratextuales también son clave a la hora de medir la recepción de un texto determinado.

Para Sotomayor, los clásicos no son necesarios por “su valor como modelos de escritura y expresión de la naturaleza humana, por su significado como representación cultural” (2013, p. 33). En este enfoque de lo que se considera un clásico y su pervivencia en los ámbitos literarios actuales, se señala directamente a los clásicos y al canon como espacio constituido por obras que requieren de la figura de un mediador que permita la aproximación a los rasgos que lo convierten en un texto que debe pervivir en el tiempo.

Estas ideas y características de lo que es un clásico están condensadas en los términos persistente y compartido. Los clásicos son persistentes porque siguen estando presentes a lo largo de las generaciones y eso ocurre porque los textos forman parte de una cadena cultural que no se ha roto hasta el momento en el que se les considera clásicos. Esta simplificación en dos ejes de un concepto tan necesario en el desarrollo teórico dentro de la DLL nos permite ver que no hay unas reglas fijas que establezcan qué es un clásico y si en un momento concreto lo va a ser. Si se interrumpe una de las dos líneas del eje el texto dejará de ser vigente como texto referencial para generaciones futuras (Colomer, Manresa, Ramada, Reyes López, 2018). En ese texto se especifican una serie de motivos que justifican la utilización de los clásicos en el aula (2018, págs. 141-146):

- Enlace entre los lectores: la referencialidad compartida permite escapar del ritmo de publicaciones que marcan las editoriales y que provocan que las novedades se solapen unas con otras a un ritmo que no permite fijar textos en el discurso generacional.
- Instrumento para atender al mundo: la criba temporal a la que se ven sometidos los clásicos permite identificar comportamientos y actitudes en personajes y crear un distanciamiento que permita al lector realizar un juicio de valor.
- Otorgan sentido de perspectiva: permiten jerarquizar la cultura y posicionar unos objetos culturales por encima de otros.

Estas características que permiten acercarnos a una idea más o menos establecida de lo que es un clásico se organiza siempre desde la experiencia personal y en muchos casos esa experiencia es lo que permite la definición de cada uno de nosotros como lectores. En ese sentido hay una serie de factores que permiten fijar esa caracterización individual a partir de cuatro ejes (Ibarra y Ballester, 2019b): factores familiares, recomendaciones de amigos, recomendaciones escolares y los factores personales o de contexto. A partir de esta división se puede observar la importancia del canon escolar como un elemento relevante para la creación de nuestra propia definición como lectores.

La aproximación al concepto de clásico, se pone en entredicho con la convivencia de soportes o el cambio escalonado en la tecnología a través de la que accedemos a los contenidos, ya que implica un cambio real en el paradigma de lo que leemos y el cómo lo hacemos (Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014). La lectura digital, transmedia o videolúdica no implica la desaparición de la lectura tradicional ni las ficciones vinculadas

a ellas, son simplemente muestras del vínculo que existe entre la tecnología y los nuevos modos de ficción.

Esta selección de clásicos que se han de convertir o son ya modelos de nuevos discursos, entronca con la discusión del canon cultural, sus límites y su necesidad en la actualidad. En ese sentido, el concepto de canon está estrechamente vinculado a la literatura y gran parte de su corpus teórico parte de ese campo de estudio. El canon es una “lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (Sullà, 1998, p. 34). Esta selección se basa principalmente en su valor literario, su valor como representación de una identidad nacional y en el tiempo como criba de las diferentes obras. En ese texto, Sullà ve que todos los cánones se han creado para (1998, p. 22): proveer de modelos, ideas e inspiración; transmitir una herencia intelectual; crear marcos de referencia comunes; intercambiar favores; legitimar la teoría; ofrecer una perspectiva histórica y pluralizar (no limitándose solamente a una tradición).

Una de las posturas más firmes en la defensa de lo que es el canon y su valor como herramienta es la de Harold Bloom. En su ensayo, *El canon occidental* (1996), fija un corpus muy rígido de obras que él considera claves para entender la cultura occidental por sus valores estéticos. Con su selección pretende que se vea la relación entre lector-escritor-cultura porque es en ese diálogo entre esos tres elementos donde se define su valor como arte de la memoria literaria. Estas afirmaciones colocan la obra de Bloom en lo que él considera que son los ejes de una propuesta puramente estética. Dentro de este punto de vista cualquier otro canon estará politizado porque no se basa en esa experiencia.

Frente a la propuesta de Bloom, tenemos la de I. Lotman (Pozuelo Yvancos, 2004) en la que se trabaja sobre el centro y la periferia literarios. Esos dos espacios se necesitan y generan un diálogo constante porque se definen por las fronteras que los separan. Los cánones definen a los otros elementos de la cultura y esos textos se definen como algo ajeno al canon. Para Lotman, la discusión sobre el canon es una discusión de estabilidad, de ver cómo hay un sistema de cultura que rige unas normas que validan al canon y cómo ese canon es una de las normas que justifican una cultura concreta. Se produce un juego de equilibrios en el que todos los elementos están interrelacionadas y son necesarios porque toda cultura genera su no-cultura, su otredad.

Es, en esa otredad, el lugar en el que se producen los desplazamientos de fuera hacia dentro del canon para modificar sus elementos más característicos. Lo que hace que

un texto perdure o llegue a formar parte de un canon no es el texto en sí, son los mecanismos que definen al canon y que permiten reafirmaciones constantes a lo largo de los años. La única manera de subvertir esta realidad es modificando la justificación del canon, los motivos concretos que llevan a crear una lista determinada.

En este aspecto Lotman no ve la cultura como una suma de textos para él es un mecanismo generativo y estructurador que permite que la cultura como red generativa de una serie de inclusiones y exclusiones de arriba hacia abajo y de dentro hacia fuera. Por ese motivo, el canon es un armazón histórico cambiante que depende de las modificaciones de la sociedad en un momento concreto y del individuo o grupo que ejerce el poder de decisión.

Junto a esta idea tenemos las propuestas de W. Mignolo (1998), en las que parte de la premisa de que todo canon se crea para asegurar la estabilidad y adaptabilidad de una determinada comunidad y que está relacionado con las actividades que se llevan a cabo dentro de ese espacio. Para Mignolo, el canon implica haber sido educado en un tipo de alfabetización concreta porque el valor de una obra no es intrínseco a ella, forma parte de un bagaje independiente de cada uno de los lectores ya que “los cánones literarios son el resultado de un sistema vocacional autoorganizativo de prácticas discursivas, cuyo resultado se ha proyectado desde el nivel regional, al que pertenecen, al nivel universal del campo de estudio, descuidando tanto las fronteras entre las culturas como la transmisión entre las regiones” (1998, p. 270).

Por ese motivo, la alfabetización de las clases sociales que habían estado apartadas culturalmente ha provocado la creación de textos basados en ese mundo y, por tanto, una representación narrativa para grupos sociales que hasta ese momento no habían tenido un espacio para ellos. El acceso a medios de producción culturales por parte de esos grupos ha favorecido la creación de nuevas textualidades que hasta ese momento no existían. Gracias a esto se crean nuevos modos de leer los clásicos, nuevas líneas interpretativas que llegan desde los márgenes que aquellos que fijan los límites del canon.

Estos mismos textos señalan un posicionamiento del canon como objeto limitado a un momento concreto y que, por tanto, es cambiante. Centrándonos en el caso español la situación política española en el último siglo y medio ha llevado a rechazar el modelo cultural de la burguesía liberal krausista o excluir a aquellos autores que no seguían la línea moral y política durante el franquismo (Núñez, 2014). Con la excepción de los

puntos que hablan de una perspectiva histórica y una herencia intelectual, que puede más o menos mantenerse inmutable, el resto de elementos apuntan a un espacio en el eje sincrónico y diacrónico concreto y que nunca puede ser permanente. Wendell V. Harris (1998), afirma en ese sentido que no existe ni ha existido un canon y que necesariamente siempre ha habido cánones.

Esta aparente contradicción nos muestra que el concepto canon como algo inamovible o estanco nunca ha existido porque siempre ha dependido de las decisiones y acciones de cada una de las personas que configuran una sociedad. Son las características que ve Harris (1998) en los textos canónicos lo que nos muestra la fragilidad del canon: la posible multiplicidad de sus significados, las posibilidades que tiene de entrar en el discurso crítico del momento y la relación entre sus posibles significados y las preocupaciones de los críticos actuales. Es por ello que los cánones se erigen a partir del acto de lectura, no de los textos, y es por ello también que depende de los lectores y el proceso cognitivo y de asociación que realizan en cada lectura.

Para que exista un canon debe de haber una institución que lo cree, un espacio con autoridad para fijar una lista de obras que puedan ser defendidas o una tradición que lo sustente. Pero, ¿cuántos cánones existen? ¿Cómo podemos observar sus características? La clasificación de A. Fowler (1988) y su ampliación por parte de W.V. Harris (1998) muestra cómo dependiendo de la intencionalidad de la persona o institución el canon se configura de una manera o de otra:

- Canon: el que debe de ser base para el resto.
- Canon potencial: todo lo escrito.
- Canon accesible: el que podemos encontrar.
- Canon selectivo: listas y antologías.
- Canon personal: individual de cada persona.
- Canon crítico: aquellos libros que son tenidos en cuenta por los investigadores.
- Canon pedagógico: el que se enseña en escuelas y universidades.
- Canon diacrónico: el que se apoya en la historia de la literatura hasta la actualidad.
- Canon del día: el que cambia según la actualidad.

Frente a todos estos cánones tenemos también el canon oculto vinculado al ámbito académico (Cerrillo, 2013, p. 28): “recomendaciones lectoras compartidas por muchos profesores del mismo nivel educativo o, incluso, prescripciones lectoras coincidentes entre dos o más centros”. Todo canon es una muestra de poder porque asume que esa selección concreta de obras tiene una serie de valores que las sitúan por encima del resto. Es una categorización cuantitativa basada en elementos concretos que parten de un grupo o estrato social y cultural concreto. La noción de este canon implica una selección de obras que permitan trazar los rasgos ideológicos, culturales e identitarios de una sociedad concreta a partir de la visión de un grupo de personas determinado. De esta manera el canon necesita replantearse desde una perspectiva intercultural más amplia y compleja en las aulas (Ibarra y Ballester, 2018; Ibarra y Ballester 2019).

Al ampliar el concepto de lo que consideramos literatura o ficción, ampliamos los márgenes del concepto leer y, por tanto, del canon (Servén, 2008). Esa ampliación se suele producir desde los márgenes, desde los espacios que no han sido cubiertos hasta ese momento porque todo canon sufre modificaciones con el tiempo y es, sobre todo, un espacio de lucha entre la jerarquía del tipo de obras admitidas. Y en la actualidad esa pugna se está realizando entre el paradigma de la cultura impresa y los nuevos espacios narrativos desjerarquizados y multimodales que se van creando y modificando día a día (Martos y Campos, 2012). En esa pugna se muestra la manera en la que esa selección es una muestra de la autoridad de la crítica que realiza esa criba pensando siempre en un objetivo concreto (Colomer et al., 2018).

Para salvar esa distancia entre las características atemporales de los clásicos que configuran ese canon de la literatura occidental muchos autores (Sotomayor, 2013; Colomer, Manresa, Ramada, Reyes López, 2018; Ramada, 2018) señalan la necesidad de la mediación cultural para que los nuevos lectores puedan enfrentarse a las características lingüísticas o estructurales más alejadas del contexto histórico y cultural de los nuevos receptores. Es por eso que las necesidades actuales del aula están requiriendo una aproximación distinta a unas características textuales que se van alejando de los ejemplos más tradicionales.

En el caso de la literatura infantil-juvenil sus características están definidas por las del lector implícito a la hora de construir su historia. Esa configuración de los elementos narrativos nos lleva a sus elementos más básicos: su fácil lectura y el mantenimiento del suspense (Dueñas, 2007). De esta forma, se crea un hábito lector a

partir de unas características en lecturas específicas que se presuponen dentro de la selección de un canon. También, en esa dirección apunta Sotomayor (2013) a la hora de calificar la necesidad de una selección de clásicos que configuren el canon, porque deposita en ellos la supervivencia de la cultura a la hora de construir la identidad de lo que consideramos los rasgos de los seres humanos.

Toda esta problemática sobre el canon se forma también en el entorno teórico de la selección escolar de lecturas. Esta selección sitúa al profesorado ante la obligación de posicionarse entre las necesidades de las editoriales y la crítica literaria, y las del currículum y las instituciones educativas (Bombini, 2004). En esta decisión por parte de los docentes se crea un espacio en lo que se construye el concepto de lo literario en el aula y también se configura la imagen de nación o cultura a través de las representaciones ficcionales.

El canon escolar está cimentado a partir de los textos marcados por las instituciones educativas, los diferentes currículos o incluso la prohibición, en según qué situaciones, de ciertas lecturas. Esta selección de textos se mantiene en continua tensión entre la visión del docente sobre lo que es el canon y su necesidad de mantenerlo o cambiarlo a partir de sus creencias educativas o ficcionales. A través de esas decisiones por parte del docente, se crea un espacio heterogéneo en el aula que construye un corpus textual a través de las lecturas, los libros de texto, los materiales educativos o las aproximaciones a realidades culturales de la sociedad que no han sido aún contempladas por los diferentes currículos (Pionetti, 2017).

En ese sentido, debemos ver el campo de investigación relacionado con el canon como un espacio vinculado con el concepto de lectura y con la formación de lectores. Las lecturas obligatorias y las canónicas necesitan ser revisadas en pos del alumno, de las realidades de cada aula. Así, el desarrollo de la competencia literaria en el aula se convierte en la justificación sobre la que realizar la selección de obras teniendo en cuenta todos los espacios que construyen la práctica educativa desde la esfera de la cultura nacional hasta las situaciones de cada uno de los centros.

Esta discusión a la hora de crear, mantener o reconfigurar el canon literario en la actualidad y más concretamente el de la literatura infantil y juvenil, se centra única y exclusivamente en las ficciones literarias y deja de lado el resto del espectro narrativo. Sagas como Harry Potter, Star Wars o incluso Matrix se han creado o se han expandido

a través de mundos transmedia que construyen una identidad muy distinta a las de los clásicos de la literatura (Martos, 2009). Este paso de una obra a otra de un mismo universo requiere de un esfuerzo de adaptación no sólo de los cimientos básicos de esas historias, también los elementos reconocibles de los elementos que las integran. El diseño artístico, el carácter o incluso los diálogos y las voces deben formar una línea identificable en los diferentes idiomas en que estos textos se presentan (Fernández, 2014). De esa manera los lectores, espectadores o jugadores de estos mundos acceden al conocimiento contextual desde diferentes soportes y ficciones y lo hacen sin realizar una jerarquización de lo que están consumiendo.

Esto se produce por las características básicas definidas por Jenkins de estos mundos transmedia (Jenkins, 2009). Estos espacios narrativos tienen una creación a partir de diferentes lenguajes bajo la premisa de la coherencia interna de las historias que configuran el universo. Eso permite la narración a partir de diferentes puntos de vista y de diferentes formatos (novela, película, cómic videojuego o enciclopedia). El consumidor de este tipo de obras busca una experiencia en profundidad, ampliar los límites que le ha marcado una ficción concreta a partir de nuevos lenguajes y propuestas. Así pues, provoca una creación de significado a partir de diferentes lenguajes y exige una inmersión temporal.

Dentro de un universo transmedia existe un canon de lo que existe y ha existido en él. Esa realidad está configurada por las narraciones que se consideran oficiales, canónicas, y otras creadas por los fans que pueden tener la aprobación del equipo de creación del mundo (Scolari, 2018). El *fan fiction* se sitúa fuera de ese canon porque implica sobrepasarlo, inventar unas nuevas reglas que permiten cambios estructurales profundos. El *fan fiction* tiene en cuenta la idea de mundo narrativo que se desarrolla en diferentes lenguajes y formatos y, por tanto, la reconfiguración de personajes deberá ajustarse a una serie de características permanentes en todas las manifestaciones y representaciones narrativas del mundo (Martos, 2009).

Estas narraciones surgen de manera paralela al mercado editorial y a los mediadores culturales porque la gente las produce y consume a partir de plataformas online en las que se mezclan diferentes mundos narrativos y autores. Esto no es más que un ejemplo de las nuevas prácticas culturales que surgen de las capacidades de producción actuales y que están fuertemente vinculadas a ellas. La convivencia de soportes o el cambio escalonado en la tecnología a través de la que accedemos a los contenidos indica

un cambio real en el paradigma de la selección de lecturas y sus implicaciones (Dueñas, Taberero, Calvo y Consejo, 2014; Ballester, 2015). La lectura digital, transmedia o videolúdica no implica una desaparición de la lectura tradicional ni las ficciones vinculadas a ella son simplemente muestras del vínculo entre tecnología, nuevos modos de ficción y nuevos lectores.

Un lector que entre como consumidor en un mundo transmedia puede vivir en un *loop* inagotable de referencias sobre ese mundo. De una manera un tanto quijotesca se retroalimenta y roba tiempo de lectura a otras obras externas a ese mundo narrativo y, por tanto, a lo que podríamos considerar obras canónicas. Estas ficciones parten de soportes y lenguajes diferentes y en muchos casos dependerán de la competencia digital, pero no hemos de dejar de lado que para que se produzca la comprensión de esos textos hemos de trabajar competencialmente los diferentes medios y soportes en los que se cuentan esas historias (Pérez Rodríguez, 2020). Sin ese trabajo multimodal es imposible profundizar en el significado que la red de narraciones de un mundo transmedia sea capaz de aportarnos todo su significado.

La necesidad de un lector, espectador o jugador, de información es uno de los rasgos que definen a la cultura narrativa del siglo XXI. Ya no queremos conocer la forma en la que acaba una historia, su resolución desde el punto de vista de la narrativa tradicional, lo que buscamos es conocer y ampliar los límites que tiene el mundo el que se mueven los personajes que conocemos (Garin y Pérez Latorre, 2009). Por ese motivo, la ampliación del canon o su disolución en pos de una realidad más amplia es la representación de un cambio estructural en la sociedad.

En una realidad constituida por numerosos lenguajes cuya incidencia en la vida de los adolescentes es equitativa, no podemos centrar nuestra experiencia docente solo en uno de esos lenguajes. La justificación histórica del canon literario nacional o tradicional no responde a las necesidades actuales de representación identitaria ya que su construcción se ha llevado a cabo desde premisas cerradas que no han tenido en cuenta las diferentes realidades que constituyen nuestra sociedad.

Como profesores hemos de tener en cuenta que la selección de obras que llevemos al aula han de tener una doble vertiente (Reyzabal y Tenorio, 1992; Lomas y Mata, 2014). Por un lado, han de ser textos que permitan crear un hábito lector ya sea por interés personal o temático, y por el otro deberemos utilizar textos que amplíen los límites de su

competencia literaria. Este doble enfoque nos muestra la importancia que tiene tanto el canon literario como la necesidad de superarlo. Los clásicos de la literatura se caracterizan por ser modelos narrativos que perviven en la tradición literaria, pero muchas veces sus temas o su contexto está totalmente alejado de las experiencias del aula y solo con un desarrollo de la competencia lectora y con unos hábitos de lectura fijados podrán acceder hasta ellos. En ese punto, es imprescindible plantearse la figura del docente como mediador literario y creador de un canon propio que tenga en cuenta las realidades individuales de cada uno y que surja de la propia experiencia ficcional del lector. Solo a través de ese nuevo punto de vista se podrá dar respuesta a las necesidades narrativas y ficcionales de nuestros alumnos.

2.5. Las nuevas narrativas en la configuración del ecosistema ficcional actual. La ficción audiovisual e hipertextual.

Los espacios teóricos de lectura, competencia y lector competente que hemos trabajado en el punto anterior ha sido la base sobre los que se ha construido el espectro teórico-práctico de la didáctica de la lengua y la literatura. El cambio de prácticas educativas que comenzó en las décadas finales del siglo pasado se vio reflejado en la irrupción de nuevos lenguajes narrativos en la asignatura de literatura y nuevas formas de expresión en la de lengua.

En la actualidad vivimos una situación parecida. En los últimos quince años han surgido lenguajes y canales de comunicación que han provocado grandes cambios en la manera en la que la sociedad organiza la información y la gente se relaciona entre ella. Esos cambios han entrado también en nuestras aulas de la misma manera que el lenguaje audiovisual lo hizo en la década de los ochenta del siglo pasado. Afortunadamente, ahora disponemos de una estructura de investigación dentro de la DLL que ha permitido la sistematización de esta nueva realidad para que las nuevas formas de comunicación dispongan de un espacio de reflexión dentro de nuestro día a día (Cabañes y Rubio, 2013).

Todos estos lenguajes tienen en común que las competencias y las destrezas requeridas para trabajar en ellos no solo requieren del punto de vista activo que hemos visto en la definición del concepto de lectura, también necesitan una rápida adaptación multimodal del lector ante las nuevas tipologías textuales que van apareciendo. En ese

sentido hemos de ver este espacio competencial como un lugar desde el que desarrollar la capacidad de análisis desde el área de lengua y literatura. El cómo reconfiguremos el enfoque de la educación basada en competencias nos permitirá alcanzar los espacios que el desarrollo comunicativo está perfilando en la actualidad (Pérez Rodríguez, 2011).

Hoy en día, el desarrollo de las competencias lectora y literaria está vinculada a un contexto social y cultural marcado por el uso de la tecnología. La relación que tenemos con la cultura se produce a través de instrumentos que viven en una batalla constante con la obsolescencia tecnológica. Este mundo variable requiere una serie de aptitudes y competencias que pasen por encima de los desarrollos industriales y se centren en cómo recibimos y generamos información en este nuevo contexto.

Casi cualquier pantalla nos sirve de canal de comunicación con el mundo y esa realidad está interconectada por una red de nodos de información que articulan el conocimiento en un discurso que muchas veces no responde al ritmo y los modelos de trabajo que utilizamos en los centros educativos. El mundo hipertextual ha ido perfilando una nueva relación entre alumno y profesor en el que el diálogo enseñanza-aprendizaje rompe con los moldes tradicionales para crear un nuevo espacio en el que el conocimiento surge por la búsqueda interactiva. Si cambian los usos de la palabra y las estructuras de comunicación, los profesores de lengua y literatura deberíamos conocer las implicaciones educativas de esos movimientos (Contín, 2000; Cassany, 2011) Para ello, nos vamos a servir del artefacto teórico-práctico del área y veremos cómo esta realidad que se ha generado en las últimas dos décadas está vinculada a la toma constante de decisiones y, por tanto, a una de las características lúdicas más básicas.

En los puntos anteriores hemos visto que a finales del siglo XX los materiales audiovisuales entraron en las aulas como elemento de comparación, motivación o entretenimiento. En palabras de Teresa Colomer (Colomer, 1996a, p. 125): “El desarrollo de una sociedad altamente alfabetizada y con presencia de medios audiovisuales modificó radicalmente, tanto los usos lectores, como los mecanismos de creación del imaginario colectivo”. Esa situación produjo cambios profundos en el alumnado que muchas veces no tenían respuesta en el profesorado que seguía anclado en modelos educativos basados en el historicismo.

Gracias a la disponibilidad tecnológica del vídeo portátil, muchos profesores vieron la posibilidad de ampliar o redireccionar parte del temario a una lectura de

diferentes lenguajes. De esa forma, los *mass media* fueron quedándose con parte del tiempo de nuestras asignaturas con la salvaguarda teórica de estar formando a los alumnos en códigos indispensables para su participación activa y crítica en el mundo en el que vivían. Los textos publicitarios, cinematográficos, secuenciales o periodísticos empezaron a tener presencia dentro de los currículums que seguían estructurados alrededor de la historia de la literatura y de los contenidos gramaticales.

Desde esta perspectiva, la irrupción de la semiótica y de sus presupuestos supuso una revolución porque permitió una aproximación a la imagen desde un corpus sistematizado de imágenes y significados. Desde esa perspectiva, el mundo y sus imágenes puede ser leído por un individuo porque leemos los lenguajes audiovisuales también a partir de nuestro intertexto y, por tanto, a partir de nuestras experiencias (Zunzunegui, 1996). Esta perspectiva implica que un lector de imágenes cuando se enfrenta a un texto visual vuelca sus conocimientos y recibe una lectura que parte del objeto observado y se complementa con sus experiencias previas y las expectativas que había creado sobre el texto. Estamos ante el mismo proceso que describíamos al hablar de la lectura lingüística.

La imagen y el lenguaje audiovisual se articulan en un grupo de significación organizado que permite al lector realizar procesos cognoscitivos basados en sus experiencias y en los conocimientos metalingüísticos que posee (IMAGO, 1997; Romea, 1998). Así, el término leer se amplía a la descodificación de cualquier texto estructurado en un lenguaje determinado. Podemos leer textos publicitarios, tebeos, videojuegos o series de televisión y nuestra competencia para hacerlo estará marcada principalmente por dos coordenadas: los conocimientos concretos que tengamos sobre ese lenguaje y nuestra capacidad para actualizar nuestras experiencias previas, narrativas o no, en la construcción del significado.

Estos textos audiovisuales han estado en el aula como complemento, ampliación o forma de entrada a realidades que los docentes consideramos más complejas. Con el paso del tiempo, aún no hemos llegado al punto de considerar al lenguaje audiovisual como algo autónomo dentro de nuestras aulas aunque estemos convencidos de que solo a través del conocimiento de los elementos constitutivos del lenguaje podemos llegar a su comprensión (Gracida, 2005). Los códigos del lenguaje audiovisual se entrecruzan para generar un relato y un discurso que requiere de su comprensión total para poder interpretarlo. Esa formación sobre el código requiere de la figura del docente en el proceso

de dotar de significado complejo. En ese caso la utilización de series de televisión o la comparación de obras audiovisuales y literarias puede servir para atraer y redirigir la mirada del alumno hacia los aspectos interpretativos del texto (Romea, 2011; Romea, 2016).

Una de las formas en las que los nuevos códigos del discurso audiovisual han entrado en las aulas ha sido a través del *booktrailer*. Su historia como texto dentro y fuera del sistema educativo es breve, pero ha demostrado ser una herramienta compleja que permite adaptarse a los diferentes espacios del sistema de enseñanza debido a que en origen el lector modelo al que iba dirigido era un lector joven. Esa idea junto al hecho de que el *booktrailer* es un microrrelato en el que se pueden sintetizar los elementos narratológicos permiten que este texto audiovisual sea una buena herramienta para los docentes (Ibarra y Ballester, 2016b). Y es que la mediación lectora cambia en un tipo de texto que nace como lectura social en la que las comunidades de lectura son protagonistas del qué se comenta y el cómo se hace. Esa visión social y compleja, junto a su importancia como texto narrativo, permite que el *booktrailer* sea una buena opción para el aprendizaje basado en proyectos (Rovira-Collado, 2016; Rovira-Collado, 2017).

Si las narraciones audiovisuales son una de las primeras formas de entrada que tenemos en nuestra sociedad a la ficción y mediante las cuales aprendemos algunas de las estructuras narrativas que configuran la competencia literaria, debemos tenerlas muy en cuenta para nuestro trabajo (Colomer, 1994; Lomas y Vera, 2005). La interacción de estos elementos estructurales en diferentes lenguajes narrativos permite que los saberes que engloban nuestras competencias se vean reforzados por nuevas posibilidades. De este modo, las narraciones audiovisuales sirven para evidenciar en la cabeza de un lector joven que se apoye en el trabajo y guía del docente los rasgos comunes y mejorar de esa manera su competencia.

El papel de los elementos más reconocibles del lenguaje cinematográfico se ha ido transformando con los cambios de patrones de comportamiento del lector-espectador (García Guardia y Menéndez Hevia, 2006). Un ejemplo de ello lo encontramos en la película *Todos tus secretos* (Bartual, 2014), en la que el relato se construye a partir de imágenes que captan las cámaras de los ordenadores de los protagonistas. Las diferentes escenas que componen la película son, mayoritariamente, planos secuencias en los que los personajes interactúan entre ellos y sus ordenadores mientras el espectador participa de la historia como si estuviera realizando una videollamada. Los recursos de espacio,

tiempo o sonido están estrechamente vinculados con la aplicación de la tecnología. No en vano, la película fue rodada con webcams de uso cotidiano realizando así una aproximación más real a nuestra experiencia diaria no narrativa.



Tabla 2: El punto de vista del espectador en *Todos tus secretos*

El segundo ejemplo parte de la misma idea, el uso de las cámaras de diferentes ordenadores, pero realiza una amplificación narrativa de la experiencia del protagonista y, por extensión del espectador, del uso de internet. En *Open Windows* (Vigalondo, 2014) un bloguero especializado en una famosa actriz se ve inmerso en una caótica narración en la que una voz parece estar controlando desde el anonimato a todos los personajes. Aquí no solo vemos la multiplicidad de cámaras web si no que también somos testigos de la división visual de la experiencia hipertextual de un usuario de un dispositivo conectado a internet.



Tabla 3: La multiplicidad de pantallas en Open Windows

Las ventanas se van abriendo delante de los ojos del espectador aportando información fraccionada, aparentemente irrelevante en muchos casos, que satura la urgencia narrativa de la historia que se nos plantea. La tecnología aquí no solo es una excusa o un escenario, es parte de la forma en la que el relato está planteado. Un espectador que no esté acostumbrado a la fragmentación informativa de los textos multimedia hipertextuales no sabrá interpretar lo que está ocurriendo en la narración y será incapaz de entender las decisiones del protagonista frente a la pantalla de su ordenador.

Estos dos ejemplos del cine contemporáneo son simplemente dos muestras de cómo los códigos de información de la sociedad se entremezclan para crear relatos que solo tienen sentido a partir de la interiorización de los nuevos paradigmas. Aquí, el lenguaje audiovisual se nutre de los componentes formales de los usos comunicativos más actuales e intenta aproximarse a la experiencia diaria e hipertextual del nuevo espectador. Esta hibridación se amplía en todas las capas de nuestra cultura haciendo patente que el nuevo cambio de paradigma que se anunciaba con la llegada masiva de internet a nuestros hogares es ya una realidad.

El lenguaje audiovisual no solo ha explorado en los últimos años la representación visual de la tecnología en los nuevos espacios narrativos. También ha ido articulando una asimilación de los códigos del lenguaje videolúdico para crear nuevas formas narrativas

o adaptaciones a partir de un código intertextual vinculado directamente con el lenguaje videolúdico. *Marcus level* (Gerrouache, 2014), es una serie de animación que cuenta la historia de un niño que empieza a jugar a un videojuego y de repente se intercambia con el protagonista. Por esta razón, se produce un intercambio clásico en la narración audiovisual que permite que Marcus realice un recorrido por los diferentes niveles para salvar a la princesa.

Este hilo narrativo permite crear en cada uno de los capítulos una referencia intertextual directa con un videojuego concreto. Esta referencialidad no se queda solo en la construcción visual de los personajes, escenarios o la utilización de contadores de vidas y monedas de los personajes, las referencias llegan hasta las mecánicas de los títulos referenciados y la manera en la que los personajes han de interactuar entre ellos y cada uno de sus mundos. *Marcus Level* se construye, por tanto, a partir de la clara compartimentación entre intertexto discursivo, la codificación videolúdica de los guiones, y el intertexto lector que ha de interpretar esa obra.



Tabla 4: Referentes videolúdicos en *Marcus Level*

Así, narraciones videolúdicas como *Lemmings*, *Pokémon*, *Journey* o *Mario Kart* se convierten en tropos narrativos audiovisuales que obligan al personaje protagonista a

una construcción de acciones concreta para alcanzar la meta propuesta. Esa toma de decisiones responde directamente al videojuego referenciado y se convierte, por tanto, en una experiencia intertextual en dos canales: por un lado el jugador que ya conoce los títulos prevé la posible resolución del episodio y, por el otro, los espectadores que en un futuro se acerquen a ellos podrán realizar una lectura más profunda a partir de el juego.

Marcus Level articula dentro de la ficción infantil, una amalgama intertextual que permite ver claramente la forma en la que la narrativa videolúdica puede generar historias marcadas por la linealidad ajena a la parte lúdica de ese discurso. En la serie no hay interacción posible, el texto tiene un principio y un fin y el lector llegará a él una vez completado el tiempo de exposición. Más allá de los conocimientos enciclopédicos videolúdicos que nos permiten conocer las herramientas narrativas de los episodios, pero no participan de un nuevo modo de lectura, no hay un cambio sustancial que lleve a un nuevo tipo de lector. *Marcus Level* es ficción audiovisual tradicional enmarcada en una amalgama referencial que parte única y exclusivamente de la cultura e industria del videojuego.

Ya hemos analizado el concepto de lectura en la actualidad y sus repercusiones educativas a través de la formación lectora. Estas ideas tienen, a día de hoy, un campo de trabajo muy interesante en todos los espacios vinculados a Internet. A la hora de ayudar a nuestros alumnos a que tengan una mirada crítica ante estas realidades y sepan trabajar las informaciones que allí encuentran de una manera rigurosa, debemos entender primero qué son y cómo se articulan esos espacios. Nosotros vamos a trabajar uno de los conceptos que forma parte de esta relación entre lectura y nuevas tecnologías: el hipertexto. Y vamos a centrarnos en él porque está abriendo las posibilidades narrativas actuales.

Con la entrada de Internet en casi todos los espacios comunicativos de la sociedad actual, el hipertexto se ha convertido en parte del trabajo diario de muchos docentes e investigadores. Gracias a él, existe una nueva manera de entender la información y la narración. Debemos aclarar aquí que en este punto vamos a hablar en todo momento de textos digitales, no digitalizados (Borrás, 2011; Mendoza, 2012). Creemos necesaria hacer esta distinción porque las competencias vinculadas con textos tradicionales digitalizados son las mismas que ya hemos abordado. Según la división de Medina y Maseda (Medina & Maseda, 2014), existen cuatro tipos diferentes de libros digitales: los que no tienen formato y que aquí hemos llamado textos digitalizados; los que tienen un formato definido inalterable; los que tienen un formato definido alterable y que están

relacionados en su maquetación con las páginas web; y los interactivos que no solo se maquetan sino que es necesaria una programación en la que entra en juego la interactividad.

Aunque el término hipertexto fue acuñado en la década de los sesenta por Theodor Nelson, no se convierte en material para la investigación literaria hasta veinte años después. Desde este momento, el concepto de juego se vincula a esta nueva realidad. Como consumidores de hipertextos recae sobre nosotros la decisión final de qué leer, cómo continuar o dónde terminar nuestra lectura. Pero, ¿qué es un hipertexto? A lo largo de las últimas décadas, la crítica literaria y la lingüística se han aproximado a este concepto a partir de las definiciones estructuralistas de texto de Roland Barthes o Michel Foucault (Landow, 1992), creando una terminología para aquellas obras que solo incluían palabras, hipertexto, y otra para las que mezclaban lenguajes, hipermedia. A día de hoy esa sistematización ha sido superada por nuevas lecturas del concepto. Una definición actual y que representa la idea general que tenemos de este concepto es la de Campás: “El Hipertexto es pues una tecnología que organiza una base de información en bloques discretos de contenido llamados nodos, conectados por medio de enlaces, cuya selección provoca la recuperación inmediata de la información de destino” (2007, p. 41).

Esta definición utiliza los conceptos clave del término: tecnología, información y recuperación inmediata. La tecnología subraya que el hipertexto no es información, es una herramienta digital, una tecnología aplicada a enlazar dos puntos o nodos separados por su ubicación. Estos bloques independientes de información tienen sentido por sí mismos y solo están vinculados a partir de la creación del discurso por parte del lector. La recuperación inmediata hace referencia a la velocidad de actualización, de lectura y de asociación de los elementos hipertextuales.

Aunque estos tres elementos son necesarios para entender qué es un hipertexto, esta definición pasa por encima de otro término que también debería estar presente: multimodal (Fuentes y Silva, 2011; Mendoza, 2012). Un hipertexto vincula, entrelaza elementos independientes de significado y lo hace sin tener en cuenta los lenguajes de los que forman parte. Un hipertexto puede unir una narración textual con un vídeo, elementos interactivos o fotografías. Lo importante de este concepto no son los bloques independientes en sí sino el discurso que se genera cuando el lector va de uno a otro.

Al encontrarnos ante un texto multimodal el lector debe de enfrentarse a una amalgama de estímulos informativos que debe de interpretar de una manera correcta para tomar la decisión apropiada que le guían en su recorrido en su búsqueda de información o entretenimiento. De esta manera, ha de ir sumando competencias no solo textuales o audiovisuales, también ha de saber dónde ir en cada momento, decidir cuál debe de ser el camino correcto para llegar hasta su objetivo. Este espacio de indeterminación tiene mucho que ver con el juego, la literatura ergódica y con el videojuego.

El diseño de la red de nodos de un hipertexto, de los caminos que un escritor abre o cierra, reflejan su intención o ideología. Este concepto conocido como red intencional (Yellowless, 2006) modifica el concepto de escritor hasta convertir en diseñador, en un creador de reglas y posibilidades que los usuarios deben explorar. El lector tiene delante de sí diferentes opciones que ha de saber interpretar, analizar y valorar. Estamos ante un lector que no solo debe de interpretar la información sino también seleccionarla, enlazarla y organizarla (Contín, 2000; Fuentes y Silva, 2011).

Esta realidad está presente en todos los hipertextos, tanto los cerrados dentro de un aplicación o soporte, como aquellos disponibles en línea y que abren sus posibilidades a cualquier otra relación. Este lector debe poder revisar los componentes de la competencia lectora para adecuarlos a los procesos en los que la linealidad/no linealidad y la multimodalidad textual requieran nuevas estrategias; potenciar al máximo la coordinación de actividades cognitivas porque el lector ha de construir la textualidad; controlar y regular el avance por su propio itinerario lector a partir de sus opciones y así determinar el texto que resulta de su lectura (Mendoza, 2012, p. 25).

Los hipertextos los podemos encontrar en casi cualquier página web, periódico, blog, red social o wiki y en ellos el lector requiere de unas nuevas competencias. La textualidad tradicional se ve trastocada al estar en contacto con la informática provocando que el texto cerrado se convierta en un flujo, en una corriente que supone un cambio de paradigma en el que están involucrados el lector, el texto y el soporte (Martos y Campos, 2016). Si pensamos en la lista de rasgos que engloba la competencia lectora y los pasos que conlleva todo acto de lectura que hemos visto en los puntos anteriores, veremos que todos estos elementos nos sirven como puntos de análisis, pero con una variable más: la capacidad de decisión. Ante un hipertexto, el lector no solo construye el significado de una manera abstracta en la que sus competencias y conocimientos se unen para crear una idea, aquí realmente traza una línea, realiza un ordenamiento entre todas las posibilidades,

crea un texto nuevo. Si seguimos la terminología de Aarseth (1997), las narraciones tradicionales crean historias mientras que las hipertextuales, o ergódicas, generan lecturas. Este no es un matiz baladí. Una lectura es una materialización concreta, una realidad creada a partir de las posibilidades definidas por el diseñador y la interacción con el lector.

Esta realidad en la que los nuevos modelos surgen a partir de los nuevos soportes y éstos a partir de las nuevas tecnologías ha propiciado un cambio en el paradigma literario que ya es visible en los espacios de la literatura digital. El uso de la narración o de la palabra en los espacios electrónicos se ha ampliado de tal manera que podemos ver cómo la movilidad del texto es un elemento clave en estas textualidades, porque son las palabras las que aparecen en la pantalla y permiten desarrollar un trazado físico, no solo textual (Ramada, 2017). La capacidad de procesamiento de datos de los ordenadores permite generar diferentes soluciones a partir de la misma cantidad de información porque detrás de la resolución narrativa que estemos experimentando hay una máquina procesando datos y generando espacios de significación. Por eso hay un abanico de posibilidades distinto al que nos ofrecen otros modelos literarios y que permite hibridar otros lenguajes como el visual y el sonoro en un tipo de narración independiente.

Evidentemente, esta división que marca las formas de leer vinculadas a los diferentes tipos de textos, conlleva un planteamiento sobre los modelos de los lectores de textos hipertextuales. Las competencias necesarias para desarrollar una aptitud lectora están claras en el corpus de la didáctica de la lengua y la literatura, pero, ¿qué ocurre cuando la narración se transforma en una red de posibilidades y deja de ser una secuencia más o menos lineal? ¿Qué ocurre en la cabeza del lector?

En su artículo sobre los vacíos hipertextuales, Douglas hace la siguiente reflexión (2003, p. 180): “Estas nuevas y extrañas narraciones parecen exigir lectores capaces de sumergirse en las redes de posibilidades narrativas y, al mismo tiempo, de librarse de ellas y alcanzar una visión de conjunto de la narración, como estructura de estructuras posibles”. Los hipertextos, no solo los narrativos, crean un nuevo tipo de lector, uno que toma decisiones y que ha de saber entender la estructura compositiva, el orden que rige el árbol de posibilidades que va a condicionar su trayecto en esa experiencia narrativa concreta.

Los textos tradicionales parten de una linealidad activa, una linealidad que exige al lector una capacidad crítica y una actualización constante de sus perspectivas. El lector hipertextual, o el lector ergódico, o el jugador de videojuegos, es partícipe de un proceso activo, físico a la hora de construir el texto (Borrás, 2012). Aunque empiece ante un texto de posibilidades finitas es él el que decide hacia dónde se dirigen las expectativas. No solo espera que se cumplan sus presuposiciones, trabaja activamente en ellas. Según el papel que tomen, su competencia ante este nuevo tipo de narraciones, podemos hablar de lectores centrípetos, aquellos se van orientándose en el texto a partir de la revisión interna de sus presupuestos, y los lectores centrífugos que orientan su lectura a partir de sus conocimientos sobre la práctica lectora tradicional y las convenciones literarias (Douglas, 2003).

Si pensamos en esta distinción, vemos que no hay una jerarquización de los modelos de lectores, sino una división que parte de los objetivos de cada uno de ellos. La hipertextualidad ha supuesto un cambio de repercusiones globales, una nueva manera de diseñar y organizar. Una modificación de tanto calado requiere de nuevas competencias, nuevas formas de pensar y, por tanto, de nuevos planteamientos que codifiquen el camino que las investigaciones futuras han de seguir porque: “la realidad de la lectura hipertextual vendría a ser una combinación de accesos a textualidades multimodales, con mayor o menor éxito según la competencia lectora desarrollada” (Mendoza, 2012, p. 24).

Y es que toda la discusión sobre el hipertexto gira en torno a un análisis que muchas veces se ha obviado en los trabajos del área: el nuevo papel del individuo dentro de la sociedad. El mundo en el que vivimos es un mundo interactivo. El ocio tiene como eje central la participación y las nuevas líneas de desarrollo educativo deberían ir en esa dirección y fomentar la toma constante de decisiones. El hipertexto no es nada más que el ejemplo más próximo a nuestros intereses de este nuevo mundo que se ha definido en las últimas décadas.

Como profesores debemos reconocer las características externas del hipertexto, sí, pero también entender el plano estructural de la red de nodos que lo componen. El lector modelo de esta realidad dispone de la capacidad de decisión que el diseñador del hipertexto le permite. Es, como ya hemos señalado en este apartado, un lector-jugador, un creador de lecturas dentro del espacio finito en el que está trabajando. La tecnología ha sido un elemento imprescindible para la aparición de nuevos lenguajes narrativos y nuevas formas de organización cognitiva (Borrás, 2012).

Tanto el lenguaje audiovisual como el hipertexto orbitan alrededor de la mezcla de estímulos informativos y exigen una formación específica por parte del lector para que pueda descifrar las líneas de información que están presente en esos actos de lectura. No debemos olvidarnos de que una persona expuesta diariamente a un lenguaje no adquiere de manera innata la capacidad crítica para interpretarlo, para llegar a ese punto ha de recibir en algún momento una formación específica que le permita reconocer los elementos de ese lenguaje concreto (García Ruíz, Ramírez García y Rodríguez Rosell, 2014; Sandoval y Aguaded, 2012).

Desde comienzos del siglo XXI, hemos hablado de estos usuarios que sin el apoyo externo en su periodo de formación participan de la comunicación actual con el nombre de nativos digitales (Prensky, 2001). Aunque Esta generación habría nacido entre 1977 y 1997, serían los hijos de aquellos que nacieron a partir de la segunda mitad del siglo XX y que estuvieron marcados por la aparición de los medios de comunicación de masas (Ovelar, Benito, y Romo, 2009). Se diferencian de sus progenitores porque los jóvenes son capaces de tener un papel más activo en la sociedad. Utilizan la tecnología para un amplio espectro de situaciones lo que les permite escaparse muchas veces del control paterno. Esta generación se ve marcada por la experimentación y la aceptación del juego como parte estructural de su desarrollo.

Esta distinción fue rápidamente puesta en duda debido a su simplicidad (Maton, 2008: 783):

“The picture beginning to emerge from research on young people’s relationships with technology is much more complex than the digital native characterization suggests. While technology is embedded in their lives, young people’s use and skills are not uniform. There is no evidence of widespread and universal disaffection, or of a distinctly different learning style the like of which has never been seen before”.

Las características que en un principio se asociaron con estos usuarios giraban en torno a la capacidad para trabajar con hipertextos, el pensamiento en paralelo, su capacidad cooperativa y su predisposición a participar en un aprendizaje informal y lúdico. Si nos fijamos en estas características, vemos un esbozo de las nuevas líneas teóricas relacionadas con las competencias que ha de tener un lector actual. Una interpretación incorrecta de la experiencia hipertextual puede llevar a un lector a la

creación de un esquema de ideas que no se ajusta con el discurso y que puede venir propiciado por una sobrecarga cognitiva o por una desorientación del entramado hipertextual (Armenteros, 2006).

Los nativos digitales viven según este enfoque en un espacio interactivo en el que el sujeto tiene la posibilidad de modificar con sus acciones el entorno, pero eso no significa que entiendan las implicaciones o el significado de una interactividad que implica una participación física, psicológica y emocional (Mora, 2009). Estamos de nuevo en el punto de partida de las relaciones profesor-alumno: un lector de un texto hipermedia que nunca haya hecho una reflexión sobre lo que está haciendo necesitará de alguien que le guíe en ese proceso de aprendizaje; y un profesor, para convertirse en ese guía, necesitará controlar los elementos del lenguaje en el que están trabajando. Para ello, tendrá que conocer los cambios que el mundo digital ha provocado a día de hoy en la lectura (Medina y Maseda, 2014):

- Nuevas formas de escribir relacionadas con los nuevos soportes, las posibilidades tecnológicas y los espacios de comunicación.
- Nuevas formas de leer a través de la tecnología que conviven con las costumbres tradicionales, pero que amplían las posibilidades de acceso al ocio y la información.
- El contenido es fluido y dinámico (texto, imágenes, vídeos, audio...).
- El libro como formato ya no es rígido, ya no es un objeto inamovible. Ahora lo realmente importante es el texto que está sujeto a una continua revisión y reformulación.
- Aparece una nueva forma de experiencia compartida que surge de las nuevas formas de comunicarse y del abanico de posibilidades que nos brinda la interconexión ilimitada.
- La realidad aumentada en el libro implica una lectura aumentada y esta un conocimiento aumentado. La lectura puede ser entendida como una onda que se expande hacia todos los lados abarcando nuevos espacios de conocimiento.

En una línea muy parecida aunque centrada en el espacio de investigación de la literatura infantil y juvenil, la catalogación de Turrión (2014) de los elementos comunes que definen a la literatura actual tienen mucho en común con las que acabamos de ver porque se vertebran a partir de tres ejes: la combinación de lenguajes más allá del escrito, la presencia de estructuras diferentes de la lineal y los distintos soportes posibles, y a

veces necesarios, para acceder a la narración completa. De este modo, se pone sobre la mesa la importancia de las soluciones multimodales e interactivas en la literatura actual.

La pregunta que debemos hacernos ahora es si el lenguaje audiovisual y la irrupción de Internet, representada y simplificada en el hipertexto, han supuesto un cambio tan profundo en la manera de relacionarnos con la información como para replantearnos la manera en la que priorizamos y estructuramos las competencias de nuestro sistema educativo a partir de la inclusión en el año 2006 del tratamiento de la información y de la competencia digital como competencias básicas (Pérez, 2011; Pérez y Delgado, 2012). En esa enunciación, vemos que se superan los límites de las lecturas tradicionales para llegar hasta una competencia más amplia que implica la búsqueda de información, su procesamiento y la comunicación a partir de la tecnología.

Esta nueva realidad, articulada a partir de la mezcla de la palabra escrita, los iconos audiovisuales y la necesidad de la toma de decisiones, ha creado la necesidad de replantearse el papel de las competencias en nuestro sistema. El concepto de alfabetización funcional que hemos visto en capítulos anteriores vuelve a ser pertinente en esta discusión. ¿Si cambiamos los códigos necesitamos de nuevas alfabetizaciones? Leer y participar en los nuevos medios requiere de un replanteamiento de nuestro papel como lectores y productores y, por tanto, de lo que es, o no, estar alfabetizado. Porque en esta nueva sociedad de la información el poder y la capacidad productiva pertenecen a aquellos que pueden acceder a la tecnología y estar continuamente actualizados (Prado Aragonés, 2011; Calvo y Rojas, 2007).

La cibercultura no tiene aún una forma preestablecida, está mutando constantemente, actualizando, generando nuevos espacios de información a partir de los modelos previos. El lector tiene que estar preparado para enfrentarse a diferentes recursos a partir de las estrategias de lectura y participación que ha desarrollado (Costa, Cuzzocrea, y Nuzzaci, 2014). Dentro de esta línea de trabajo, se ha mezclado en el área terminología que señala a caminos distintos de investigación pero que, en el fondo, presentan un objetivo común. Uno de los conceptos más desarrollados en este campo de investigación es el de competencia mediática.

Esta nueva competencia se añadiría dentro de la DLL a las que ya hemos visto y permitiría ampliar su campo de actuación. Implica el conocimiento de los lenguajes audiovisuales y sus técnicas para la producción y recepción, la capacidad de interpretar

de manera crítica los mensajes, y la participación activa del lector en esta nueva realidad en la que tan importante es saber, como saber hacer y saber ser (Lara, 2009). Porque hemos de tener las habilidades críticas para relacionar los estímulos orales, textuales, visuales y sonoros.

Esta competencia presenta seis dimensiones que hemos de tener en cuenta (Ferrer, 2011):

Dimensión de los lenguajes: conocimiento y expresión de los distintos códigos que se solapan en el discurso.

Tecnología: ser capaces de manejar las herramientas necesarias para la interacción activa con los nuevos recursos tecnológicos.

Procesos de producción y programación: saber cómo se generan, organizan y publican los trabajos de manera colaborativa.

Ideología y valores: reconocerlos y ser capaces de proyectarlos en los textos.

Procesos de recepción e interacción: reconocer la novedad y conocer sus derechos como consumidores.

Dimensión estética: ser capaces de extraer placer del cómo se comunica.

La competencia mediática lleva asociado otro término que permite clarificar el papel del lector en este nuevo panorama: el término prosumidor, aunque acuñado por McLuhan en los años setenta del siglo pasado, se ha visto ampliado y recategorizado por la realidad comunicativa actual (Sandoval y Aguaded, 2012). Esta categorización señala no solo la capacidad de interpretación de los recursos audiovisuales y textuales de las producciones culturales actuales de los ciudadanos actuales, sino también la capacidad de formular sus propios discursos en esos soportes y lenguajes. La alfabetización mediática busca, igual que la alfabetización tradicional, propiciar la formación de ciudadanos con capacidad crítica que participen de una manera activa en la sociedad.

Las posibilidades actuales de las redes de comunicación deberían permitir llevar hasta los modelos actuales de educación la idea del prosumidor, del ciudadano, con la competencia para utilizar los lenguajes de comunicación actuales. Con el paso de los años, Internet va alejándose cada vez más del libro, del tótem que marcó la anterior revolución cultural y se está convirtiendo en un ente híbrido que no cesa de sumar variables y que exige una reestructuración constante de nuestras destrezas y competencias (Tyner, 2008).

Detrás de este término se esconde un cambio muy importante en la manera de pensar. Esta competencia englobaría a la competencia digital, y esta, a su vez, a las competencias básicas de lectura. Como podemos ver, estamos ante unas muñecas rusas que al abrirlas tienen en su interior otras que, de igual manera, esconden nuevas copias en miniatura de sí mismas. Las competencias, en este momento, responden a ese símil enlazándose unas con otras hasta llegar a un punto en el que todas se fusionan en la capacidad final de una persona para interpretar e interactuar de manera crítica con un texto, siendo capaz de analizar todos los elementos que puedan aportar significado: los textuales, los audiovisuales y las redes de decisiones.

Mientras que en las escuelas trabajamos los lenguajes por separado, en la realidad la industria está mezclando imagen, texto, sonido, movimiento y capacidad de decisión en muchos de sus productos culturales (García Canclini, 2008). Ese argumento, que justifica la necesidad de una formación audiovisual para el profesorado, también sirve para, a partir de la repercusión del lenguaje videolúdico en la actualidad, reclamar una nueva necesidad formativa para los docentes que quieren realizar un trabajo en el que se incluyan todos aquellos lenguajes que forman parte del paradigma actual.

En esta dirección apuntan los nuevos caminos ficcionales que se están abriendo en la cultura de masas. La irrupción de las plataformas de vídeo bajo demanda (Netflix, Amazon Prime o HBO) en nuestros dispositivos electrónicos ha permitido la aparición de ficciones audiovisuales que, a diferencia de las vistas al principio de este punto, utilizan la tecnología hipertextual para crear unos nuevos caminos narrativos. En su configuración como discurso se mezclan los códigos del lenguaje audiovisual con el nuevo papel del lector / espectador / jugador.

De todas las plataformas que tienen la capacidad tecnológica para poder llevar la ficción textual a más lectores ha sido Netflix la que ha tratado de explotar la interacción dentro de su catálogo. *Puss in book. Trapped in an epic tale* (Burdine y Castuciano, 2017), *Black Mirror: Bandersnatch* (Slade, 2018) o *You vs Wild* (Grylls, 2019). En estas obras se presenta una ficción audiovisual tradicional que en un momento de la trama nos permiten escoger a los espectadores el camino que va a tomar el personaje. La mediación entre lector, texto y decisiones se hace a través de una concreción material, un libro en el caso de *Puss in book*, o apelando directamente a la persona que va a tomar esas decisiones.



Tabla 5: La selección de caminos narrativos en Puss in book

De esa forma, la limitada capacidad de decisión que se le da al espectador ya configura una manera distinta a la hora de construir el discurso ficcional. Las posibles ramificaciones abren espacios de vacíos narrativos que sabemos que existen y que no hemos recorrido en nuestro primer visionado. Eso abre la posibilidad de que el espectador vuelva al texto a tomar una sucesión de decisiones distintas que cree un texto nuevo y, por tanto, un nuevo significado. Cada uno de estos textos que surgen en cada interacción amplían la experiencia de una manera distinta a cómo lo haría una relectura si habláramos de la ficción tradicional.

2.6. Textualidades múltiples y nuevos lectores. La estructura interactiva en la ficción.

El análisis de las nuevas líneas de trabajo sobre lectura, lector y lenguajes que forman parte de nuestra sociedad nos lleva a un campo en el que la didáctica de la lengua y la literatura puede investigar en torno a su influencia. Los espacios hipertextuales se han adaptado a su corpus teórico desde el nuevo prisma con el que se interrelaciona autor-texto-lector y lo han hecho con una redimensión de uno de sus ejes, el del lector. La capacidad de decisión reestructura la manera en la que creamos la información en nuestros

procesos cognitivos y presenta a un nuevo tipo de lector que requiere de nuevas competencias.

A partir de ese punto, tenemos dos conceptos capitales para el desarrollo de este trabajo: texto y capacidad de decisión. Si los unimos en una sola idea dentro del campo literario, llegamos a un objeto narrativo que estuvo de moda en el último cuarto del siglo XX: el libro juego. Su exponente más conocido en el mercado editorial fue la colección *Elige tu propia aventura*. Estos libros planteaban un punto de partida en el que el lector debía participar a partir de decisiones que le llevaban a páginas concretas del libro mientras dejaban en el vacío ciertos capítulos o eventos.

Un esquema genérico para este tipo de libros sería el siguiente:

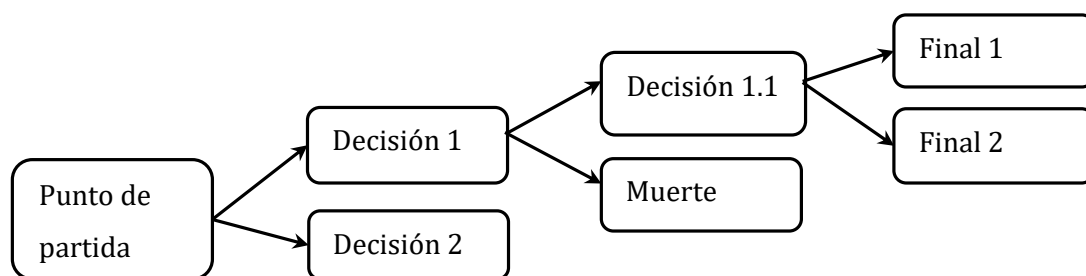


Tabla 6: Esquema de los librojuegos – Elaboración propia

El lector podía acabar de leer uno de estos libros con la sensación de que se había equivocado. Si, por ejemplo, el planteamiento era que unos niños se adentraban en una vieja mansión para descubrir sus secretos y después de algunas acciones por parte del lector los protagonistas huían de allí temiendo por sus vidas, puede resultar lógico que el lector pensara que ese no era el final correcto, que había otros posibles caminos para acceder a una lectura satisfactoria del libro. Una que complaciera sus expectativas sobre la ficción que tenía en las manos.

Al fijarnos en el esquema narrativo de estas ficciones es fácil que pensemos en estos libros como textos narrativos hipertextuales por su fragmentación y la necesidad de intervención del lector para crear un recorrido concreto de la lectura. En este caso faltaría el elemento informático para poder catalogarlos como tales, pero comparten el papel que define a las nuevas necesidades de los lectores para trabajar en estos textos. Estas ficciones fueron catalogadas como ergódicas por Aarseth en su obra *Cybertext* (1997). Su

estudio parte de la incipiente literatura hipertextual de finales del siglo XX, historias que se construían a partir de hiperenlaces que eran seleccionados por los lectores y que configuraban la línea narrativa del discurso; las aventuras gráficas, género videolúdico caracterizado por el control de un único personaje y una linealidad casi absoluta en la toma de decisiones; y los MUD (*Multi-User Dungeons*), juegos de rol online con soporte puramente textual en los que los jugadores interactuaban entre ellos a partir de líneas de texto.

Para Aarseth (1997) la literatura ergódica es aquella en la que el lector forma parte de manera activa en la construcción del significado de un texto. Un ejemplo de este tipo de literatura podrían ser los libro-juegos o los relieves en el exterior de un templo budista que los aprendices recorren para alcanzar el significado de las enseñanzas. En los dos casos estamos ante textos en los que los lectores han de tomar decisiones que configuran el significado de la obra. Sin embargo, la definición de Aarseth es más física, entiende que un texto ergódico cambia según el usuario, según las elecciones que tomemos.

Las decisiones que tomamos en un texto tradicional no modifican el texto, modifican el intertexto del lector. Si pasamos los ojos por todas las palabras que configuran una novela podemos extraer o no el significado apropiado, entender o no los matices del autor, pero siempre habremos recorrido todos los rincones físicos del texto. Otra cosa muy distinta es que lo hayamos entendido. En una obra ergódica, nosotros como lectores tenemos la opción de conducir el texto en una dirección y dejamos sin leer parte del texto. Es lo que ocurre con los libros de *Elige tu propia aventura*, los relieves en una columna romana o en una partida a un videojuego. Como lectores hemos de escoger y, por tanto, generamos espacios de indeterminación sobre lo que hubiera sucedido si nuestra selección hubiera sido otra.

Si nos fijamos en los modelos de textos no ergódicos, observaremos que el lector avanza en una clara dirección prefijada por el autor/narrador. Simplificando el modelo vemos que las narraciones tradicionales se comportan de la siguiente manera:

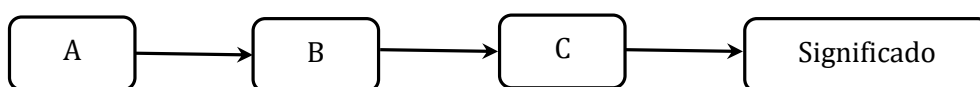


Tabla 7: Esquema de las narraciones tradicionales – *Elaboración propia*

Mientras que la literatura ergódica adoptaría el siguiente modelo:

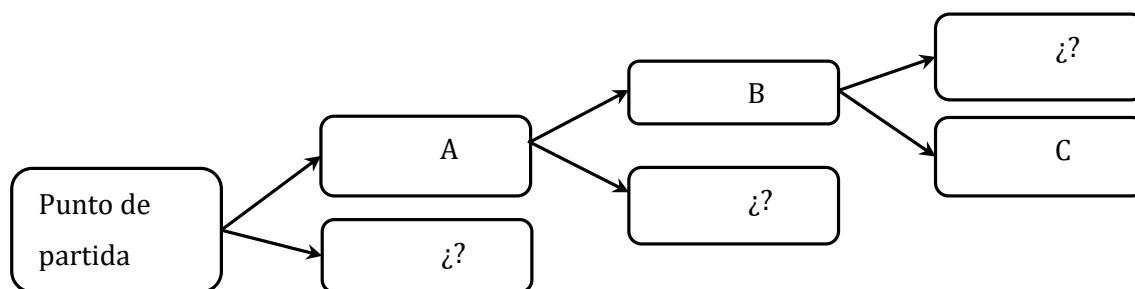


Tabla 8: Esquema de las narraciones ergódicas – Elaboración propia

Podemos ver que los signos de interrogación se corresponden a decisiones no tomadas por el lector y que generan vacíos de información. En los cibertextos, según la definición de Aarseth, el lector es un jugador, alguien que apuesta por una opción concreta y acepta las consecuencias de sus actos. Esta manera de entender un texto, ya sea literario o audiovisual, choca frontalmente con la literatura tradicional y con nuestro actual sistema educativo.

A partir de este concepto de literatura ergódica, vemos que aunque los modelos que hemos analizado hasta ahora pueden aplicarse a los juegos y videojuegos hay una parte de este tipo de actividades que se queda fuera del alcance de este campo. Como profesores o investigadores podríamos quedarnos en este nivel, ser conscientes de esta diferencia entre tipos de narraciones, y aprovechar los videojuegos como material didáctico en nuestras aulas. Esa forma de actuar nos llevaría a actualizar de una manera borrosa e incompleta nuestras clases porque seguiríamos sin conocer la verdadera naturaleza del objeto que estamos utilizando.

Entre finales de los años ochenta y principios de los noventa se consolidó un nuevo género conocido como aventuras gráficas. Este género, que había evolucionado de unos juegos basados solo en el texto, revolucionó la industria y proporcionó una serie de títulos que sentaron unas bases narrativas y lúdicas que aún permanecen casi inalterables en las producciones más actuales. Una de las más sagas más conocidas del género es *The secret of Monkey Island* (Gilbert, 1990), una serie de obras creada por Ron Gilbert. En estas historias debemos guiar a Guybrush Threepwood, un aprendiz de pirata, en una serie de

pruebas que le llevan hasta conseguir sus anhelos: hacerse con un tesoro o conseguir a la chica. El aspecto de los primeros títulos de la saga era el siguiente:



Tabla 9: Escenario y acciones en *The secret of Monkey Island*

En la parte superior de la pantalla, vemos al protagonista en el escenario en el que debe interactuar mientras que en la parte inferior tenemos un menú en el que hay una serie de acciones y el inventario de objetos que Guybrush lleva encima. Nuestra misión es guiar a Guybrush a través de la historia combinando las acciones que tenemos disponibles en el menú y los objetos que hay repartidos por los escenarios. Si queremos sortear la distancia desde la que nos encontramos para llegar a una casa y la única forma de hacerlo es a través de una cuerda que une los dos puntos, de poco nos servirá utilizar la chaqueta que llevamos para dejarnos caer o una taza metálica de grog para no quemarnos las manos. La única posibilidad que nos permite el diseño del juego es utilizar un pollo de goma. En estas primeras aventuras gráficas solo hay una posibilidad que te permite avanzar en la historia.

Como vemos en este juego, tenemos una vertiente narrativa muy marcada porque solo puedes avanzar en una dirección y hay una serie de convenciones del género de piratas que aparecen parodiadas: los combates de espadas son combates de insultos en los que debemos responder de manera correcta a las frases de nuestros rivales y la única destreza física del protagonista es aguantar bajo el agua treinta minutos. Pero también hay un sistema de reglas escondido. Al jugador se le penaliza si realiza acciones lógicas

impidiendo que el juego siga su curso y se premia que sus decisiones no estén muy cercanas a la realidad, como por ejemplo escapar de la prisión en la que te han encerrado y volver a ver a tus captores para que vuelvan a atraparte. Pero no solo eso, en este tipo de juegos no hay una identificación jugador/avatar. El jugador controla a un personaje predefinido que tiene su propia personalidad y que vive su propia historia.

The secret of Monkey Island no es muy diferente a una novela o película que parodie al género de aventuras. Podemos avanzar en su argumento haciendo que Guybrush interactúe con su entorno, pero solo cuando tomemos el camino correcto el juego desbloqueará un nuevo fragmento de la historia. La interactividad está limitada, pero existe, lo hace en un plano que señala directamente a la lectura hipertextual que acabamos de revisar. En este caso, estamos frente a un amplio y finito espectro de decisiones. Nosotros como jugadores haremos que Guybrush las tome en un determinado orden, que tenga ciertas conversaciones con determinados personajes, pero siempre acabaremos en el mismo punto.

Siguiendo la línea de las aventuras gráficas, en el año 2011 nace en España el proyecto Yoctobit con la idea de crear un teatro jugable y audiovisual. La primera pieza que se presenta bajo esta idea es *Homeward Journeys*, en la que una ejecutiva debe salir de su oficina para llegar a coger un vuelo que le llevará a una importantísima reunión. Esta situación inicial la representa una actriz que está sobre el escenario y solo podrá conseguir sus propósitos a partir de la participación del público. Para ello, se proyectan en una pantalla los pasos que ha de seguir para alcanzar su propósito, encontrar el contrato y el teléfono móvil, y que el público pueda continuar con el desarrollo de la narración. El espectador se convierte aquí en narrador, en jugador, porque a través de sus órdenes va dirigiendo las acciones de la actriz en el escenario.

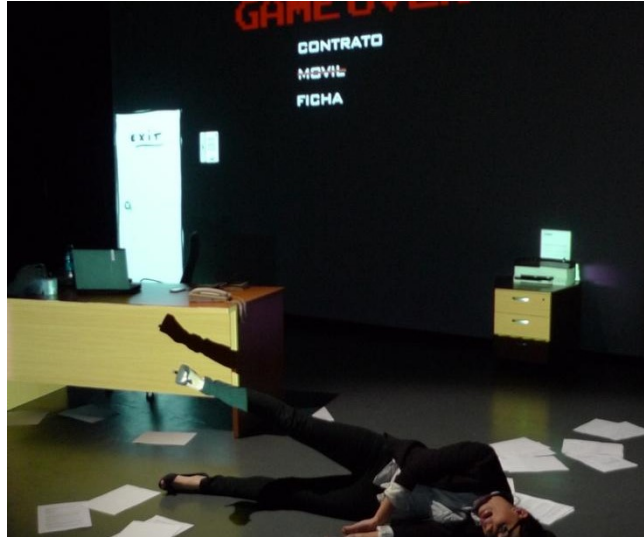


Tabla 10: El teatro jugable en *Homeward Journey*

En la imagen podemos ver al personaje de la historia, el escenario en el que se va a desarrollar y la interfaz que sirve de apoyo para poder avanzar en el argumento. Estamos ante una situación narrativa totalmente acotada en espacio y tiempo porque hay un límite de siete minutos para que la protagonista de la pieza cumpla sus objetivos. El público interactúa con la actriz haciendo sugerencias, dándole órdenes, guiándola a través de las preguntas que surgen con la interacción de los elementos. En un primer momento, puede parecer que este tipo de creación tiene relación directa con el teatro improvisado, pero fijándonos con atención vemos que no es así. *Homeward Journeys* tiene un número limitado de acciones definidas por el escenario y la actriz. Hay una intención final clara, salir de la oficina, y los objetos están distribuidos de tal manera que complican al espectador/jugador sus decisiones. Esta obra es una aventura gráfica adaptada al teatro. Una obra de teatro lúdica.

La única diferencia con un montaje tradicional es la interacción del público y la búsqueda de un objetivo, una diferencia clave que solo podemos interpretar desde una nueva perspectiva. Las narraciones como *Homeward Journey* implican el conocimiento de unos arquetipos narrativos y la obligación de la participación del espectador. Si nadie entre el público dijera nada, la protagonista se quedaría atrapada en la oficina y no conseguiría coger el vuelo. La interacción es imprescindible porque forma parte de la narración. No hay narración sin interacción, no hay obra sin jugador.

En este espacio de redefinición del lector en la actualidad *Her Story* (Barlow, 2015) posiblemente sea el mejor exponente de la convergencia entre la ficción hipertextual y las narraciones ergódicas. El planteamiento es muy sencillo: estamos frente a la pantalla de un ordenador, solo podemos interactuar con varios iconos en el escritorio y con un programa abierto que no es otra cosa que una enorme base de datos con los vídeos de las declaraciones de una mujer embarazada en un caso de asesinato.

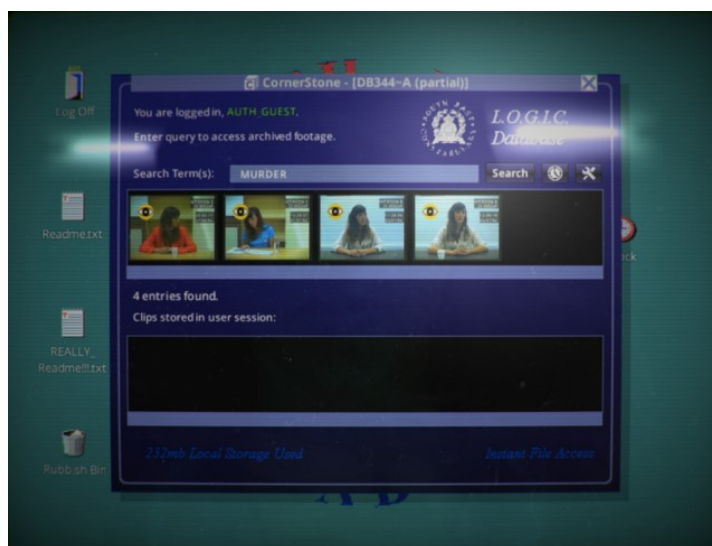


Tabla 11: Interfaz en *Her Story*

En el último de los fragmentos que tenemos disponibles, la mujer parece haberse dado cuenta de que ha dicho algo que no debería y pide la presencia de un abogado. En ese momento nuestro intertexto se activa y sin que el juego nos dé más información sabemos que nuestra misión es conseguir descubrir por qué ella ha asesinado a ese hombre. Sin darnos cuenta, a partir de nuestros conocimientos como lectores, jugadores o espectadores creamos un diseño para nuestro papel en la interacción: somos un investigador o un policía tratando de averiguar algo relacionado con un crimen. No sabemos exactamente el qué, más que nada porque si las declaraciones han sido grabadas y procesadas en pequeños fragmentos, significa que en ellas está ya el supuesto momento en el que la mujer se declara culpable de asesinato.

Todas estas presuposiciones surgen de nuestra experiencia como lectores y jugadores. En ningún momento el programa nos indica lo que tenemos que hacer. Solo si exploramos los iconos que hay en la pantalla podremos encontrar un documento de texto que nos explica cómo funciona el gestor de vídeos que tenemos delante y en el que nos

tendremos que sumergir para hallar la información que necesitamos. A partir de ese momento tendremos que hacer búsquedas semánticas en esa interfaz para que el sistema nos permita ver los clips que están indexados con el término que hemos introducido. De este modo, si escribimos *murder* en el programa veremos los vídeos que incluyen ese nombre. Iremos, de esa manera, ampliando los conocimientos del caso, del mundo de juego, a partir de las decisiones que nosotros tomemos a la hora de buscar información sobre el caso de asesinato que, como jugadores, queremos resolver.

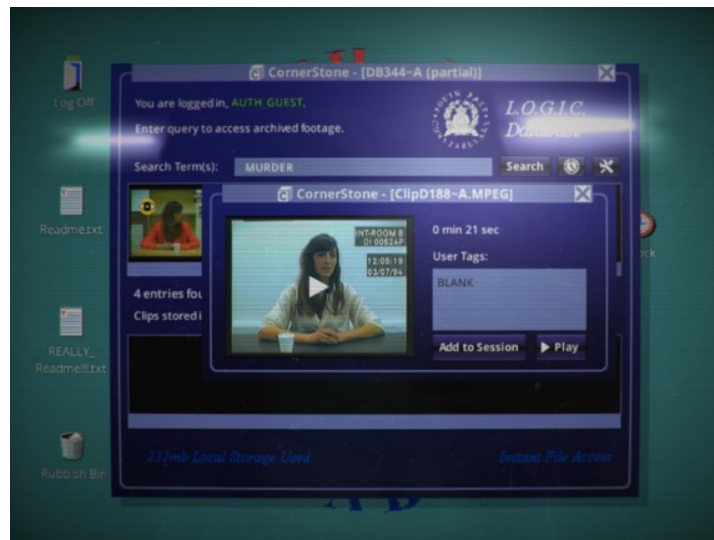


Tabla 12: Búsquedas en *Her Story*

Como podemos ver en la imagen, el sistema de búsqueda, la interfaz y los vídeos nos sitúan en la década de mil novecientos noventa. Como jugadores reconstruimos nuestro personaje a partir de esa información, reescribimos lo que pensamos de nosotros y nos situamos en un contexto histórico distinto al nuestro sin la necesidad de cambiar nuestro aspecto y características físicas. Somos nosotros los que jugamos a través de nosotros mismos, no hay ningún avatar que interceda entre el lector y el texto videolúdico al que nos enfrentamos. Poco a poco, exploraremos el archivo de vídeos buscando términos que vayan apareciendo en las declaraciones o que pensemos que pueden ser relevantes en la investigación. De esa manera, iremos conociendo la historia de amor, traumas infantiles y asesinato llevado a cabo por la mujer que tenemos delante nos va narrando al ritmo que nosotros somos capaces de marcar.

Desde el primer momento, el diseño interno del juego nos ha marcado una pauta, una meta que alcanzar. Si nos fijamos en la Tabla 13, los cuatro vídeos que tenemos disponibles al principio de la partida forman parte de distintas sesiones de grabación: el vestido de la mujer es distinto en varios de los clips y además la fecha sobreimpresa en el vídeo así nos lo indica. El último de ellos es, como ya hemos comentado, en el que parece darse cuenta de haber cometido un error al declarar y pide la presencia de un abogado. Como jugadores sabemos que esa es nuestra meta, debemos ver el vídeo previo a ese fragmento de la declaración para conocer lo que ha ocurrido. Esta fragmentación narrativa de los bloques de vídeo de la protagonista de la historia responde a los modelos de creación postmodernos que rompen con el vector de las narraciones tradicionales (Borrull, 2019).



Tabla 13: El objetivo del juego

A partir de ese momento, exploraremos los vídeos sabiendo que las declaraciones en las que la mujer va vestida con una camisa blanca de manga larga son las que nos acercarán a conocer la resolución del caso. El sistema, aparentemente aséptico, nos irá condicionando la búsqueda con la irrupción de melodías y unos parpadeos de la pantalla en los que veremos el reflejo de unos rostros frente a nosotros. De esa manera, llegaremos hasta el clip de vídeo en el que la mujer reconoce el asesinato de su marido. Durante nuestra investigación ya éramos conscientes de que la culpable era la mujer que nos narraba la historia desde los vídeos. Nuestra exploración por el entramado de secuencias

narrativas lo que nos permitía era conocer los motivos que le habían llevado hasta ese punto. Como jugadores, nosotros decidimos el camino que nos lleva hasta esa meta, hasta esa revelación poco esperada pero conocida.

Cuando se produce el visionado del clip que cierra la historia, frente a nosotros se abre una pantalla de chat en la que una persona nos pregunta si por fin hemos entendido los motivos por los que nuestra madre cometió aquel asesinato. En ese punto la lectura cambia, da un giro de trescientos sesenta grados y reescribe nuestro papel como jugadores. Ya no somos nosotros los que estamos completando la investigación, somos la hija surgida del matrimonio roto por la inestabilidad mental de nuestra madre. El objetivo no era resolver el caso sino entender los motivos del asesinato, la historia que acabó de esa manera trágica.

La resolución incluye una respuesta teórica al papel del nuevo tipo de lector que la cultura contemporánea está reclamando. Las historias han dejado de ser el eje central de la ficción para dar paso a los mundos narrativos. No queremos conocer el qué, nos interesa el cómo y llegar hasta él a partir de nuestra experiencia de, como veremos más adelante, la simulación como proceso de juego y lectura. Esa reubicación de nuestro papel en el último instante de la narración de *Her Story* es un resumen perfecto de lo que supone la aceptación de las mecánicas como herramienta de comunicación frente a las narrativas tradicionales.

La dispersión de los fragmentos obliga al jugador a seleccionar un trazado para la configuración de su experiencia narrativa. Podremos dar concluida nuestra sesión sin haber visto todos los vídeos que el programa guarda en su interior porque consideremos que no necesitamos más información para que nuestra experiencia tenga sentido. Somos nosotros los que decidimos, una vez cumplidas unas exigencias mínimas, dónde paramos, cuál es el final del juego. De esa manera tan aparentemente sencilla se configura un discurso que se sitúa de bisagra entre las narraciones tradicionales y los videojuegos, dejando al descubierto cómo los soportes informáticos han modelado maneras distintas de contar historias.

Estos ejemplos son un buen punto de partida para entender la manera en la que la hipertextualidad se configura como una pieza clave para observar las nuevas narrativas que están construyéndose en la actualidad. La teoría hipertextual desarrollada principalmente a partir de los años ochenta del pasado siglo nos sirve para entender estas

nuevas realidades. Las primeras aportaciones narrativas fueron novelas hipertextuales, textos que se construían de manera individual a partir de los diseños creados por el autor. Como podremos comprobar, los videojuegos participan de esa convención.

Aunque lo veremos con más detenimiento en puntos posteriores de este trabajo, debemos aclarar que los videojuegos pueden ser narración, sí, pero también tecnología, y como tal, están en continua expansión y modificación. Las aventuras gráficas como *The secret of Monkey Island* supusieron una innovación hace treinta años porque crearon un tipo de discurso que se ajustaba a las capacidades técnicas de la época. Las historias solo tenían una línea de acción porque las máquinas que los movían no podían trabajar con más información.

El vínculo con el lenguaje hipertextual es, por tanto, histórico. El hipertexto es el punto de partida para entender una manera concreta de hacer videojuegos. Algunos de sus presupuestos se repiten en los rasgos más básicos de su lenguaje, en su sintaxis inicial. Si entendemos realmente el cambio que el hipertexto implica en el lector/jugador, seremos capaces de llegar a entender los procesos intelectuales que se producen a la hora de jugar y adaptar el desarrollo de competencias que estos dos lenguajes comparten.

2.7. La educación lectora frente a las nuevas narrativas. El aprovechamiento didáctico del lenguaje videolúdico.

Las nuevas textualidades en la ficción actual ponen de manifiesto la necesidad de ampliar el espacio de trabajo del concepto competencia dentro de la didáctica de la literatura. La hipertextualidad, los cibertextos y los videojuegos replantean un nuevo lugar para el lector en el que su rol en el proceso de lectura cambia de manera tan profunda que obliga a replantear lo que significa leer en el siglo XXI. Estas reflexiones teóricas han generado un discurso en la última década que han permitido sentar las bases de un nuevo lugar de estudio. Pero, ¿cómo trabajó el campo de la educación su uso en el aula antes de la aparición de los *game studies*? ¿Se tuvieron en cuenta sus elementos constituyentes como lenguaje? ¿Qué representación tenían de él los docentes que lo utilizaban? ¿Se integraron en un modelo de formación literaria?

La obra de James Paul Gee *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo* (2004) es la que ha abierto el camino del estudio de los videojuegos no

solo como elemento motivacional o socializador en el campo de la educación. El punto de partida de esta investigación es que nunca se lee en general, siempre que se lee algo se hace de manera particular y ese algo particular es para James Paul Gee la parte social, contextual, sincrónica de la lectura. Leemos de una determinada manera porque vivimos en un lugar concreto rodeados de unas condiciones sociales específicas.

El alfabetismo sobre el que trabaja Gee es un alfabetismo multimodal, que incluye imágenes, palabras, sonidos y vídeos. Por este motivo, debemos pensar en leer de una manera más amplia, no solo cognitiva y social, también en las características propias del lenguaje en el que estemos trabajando. Los videojuegos se convierten en esa perspectiva en un buen ejemplo de los diferentes ámbitos semióticos que los alumnos viven fuera de las escuelas y que configuran su manera de interpretar el mundo:

El significado de las palabras y de los símbolos, sin embargo, es específico de situaciones particulares y de ámbitos semióticos determinados. En realidad no se sabe exactamente cuál es el significado de una palabra si no se considera cuidadosamente tanto el ámbito semiótico específico en que se utiliza como la situación específica en que uno se encuentra (2004, p. 30).

De esa manera, existirían los ámbitos semióticos específicos de, por ejemplo, la física, el fútbol o la cocina y los ámbitos vitales. En ese espacio de interrelación lingüística y personal vivimos gran parte de nuestras vidas y saber diferenciarlo es un síntoma de dominar nuestra competencia. A partir de esa reflexión, Gee se pregunta: ¿cómo es posible que la gente dedique unas cincuenta horas de media a superar un videojuego que la mayoría de veces le complica la experiencia al jugador hasta la desesperación? Dentro de lo que él llama la gramática de diseño interno, ve que dentro de cada obra hay un mundo que debe ser aprendido para poder interactuar en él.

Esa experiencia en un nuevo espacio permite al jugador (2004, págs. 55-56):

- Aprender a experimentar (ver y actuar sobre) el mundo de una forma nueva.
- Obtener el potencial para unirse y colaborar con un nuevo grupo de afinidad.
- Desarrollar recursos para el aprendizaje futuro y para la resolución de problemas en los ámbitos semióticos con los que esté relacionado el juego.
- Aprender a pensar sobre los ámbitos semióticos como espacios de diseño que implican y manipulan a la gente de ciertas formas y les ayudan crear, a su vez,

ciertas relaciones en la sociedad entre la gente y los grupos de personas, algunas de las cuales tienen importantes implicaciones para la justicia social.

Estas cuatro ideas suponen el punto de partida para el análisis a lo largo del libro de los principios de aprendizaje que podemos encontrar en los videojuegos y no distan mucho de la definición de competencia que hemos trabajado hasta aquí. Si un lector competente necesita entender el código que va a emplear, sus implicaciones sociales y personales, la relación entre ese discurso y su propia formación personal, en el discurso de Gee aprender a jugar a un título exige un proceso de adquisición de habilidades y competencias como el del mundo real. Jugar a un videojuego implica desde su punto de vista un aprendizaje y, por tanto, una nueva contextualización social.

¿A partir de qué elementos se produce ese aprendizaje en los videojuegos? En la obra de Gee están separados en treinta y seis puntos independientes que aquí vamos a resumir en siete diferentes bloques temáticos:

Personalidad: en un entorno virtual en el que los fallos no son gravemente penalizados podremos asumir otros riesgos y más aún si sentimos un vínculo especial con nuestra identidad. Disponer de esa personalidad nos permite realizar una lectura de ella desde el mundo real y ser capaces de proyectar las consecuencias de las acciones en otras situaciones. La estructura de aprendizaje permite que cada paso que demos en el aprendizaje amplíe nuestros conocimientos y podamos acceder así a nuevos lugares, siempre y cuando haya recompensas intrínsecas en los pasos que vamos dando. Cuando nos introducimos en el mundo de rol *online* como el de *World of Warcraft* (Blizzard, 2004), el sistema de juego nos lleva a tener que interactuar con más jugadores. En esas relaciones se produce un aprendizaje de reglas sociales en entornos virtuales que, como ocurre en otro tipo de interacciones, pueden acabar de una manera no satisfactoria. La posibilidad de abandonar el avatar y crearnos uno nuevo con el que empezar de cero es una solución que solo en un espacio virtual es posible.

Aprendizaje: el aprendizaje se realiza dentro de un contexto entretenido para el jugador y por tanto no le importará invertir más tiempo. De igual manera, la figura del maestro o desaparece o está muy difuminada. El diseño interno está estructurado en: nuevo aprendizaje-automatización-anulación de la automatización- nueva automatización organizada. Así, el jugador aprende hacer cosas nuevas que le permiten estar en un espacio desde el que se atisban los nuevos retos que nunca se ven como

imposibles. En ese sentido resulta muy interesante el análisis de Del Olmo (2013) sobre cómo el diseño del primer nivel de *Super Mario Bros* se realiza sobre el aprendizaje conductual. La manera en la que interactuamos con los primeros elementos nos enseña a jugar. En ese espacio aprendemos que si andamos hacia la seta con ojos que aparece en la pantalla morimos, que si saltamos sobre ella muere, que golpear con la cabeza ciertos objetos hacen que surjan ítems y que si caemos al vacío moriremos. Aquí es el mismo diseño del juego el que nos enseña qué hemos de hacer en cada momento.

Procesos: aprender implica probar, reflexionar y formular una hipótesis que después deberemos aceptar o replantear. En un título, podemos realizar estas acciones todas las veces que creamos oportunas porque en la mayoría de juegos tenemos esa opción. Normalmente, no hay solo una solución posible, el jugador puede aplicar sus estructuras de aprendizaje y resolver los problemas. El mundo lo aprendemos de abajo hacia arriba, desde la acción individual hasta las generalizaciones sobre el mundo en el que estamos jugando. De este modo, aprendemos de manera contextualizada, experiencial. El juego de rol de acción *Bloodborne* (Miyazaki, 2015), se construye a partir de esa idea porque no hay casi posibilidad de guardar la partida y con uno o dos golpes nuestro avatar muere. Para superar los escenarios hemos de jugarlos, morir, diseñar una nueva estrategia, ponerla a prueba, morir, diseñar otra estrategia, morir, y así indefinidamente hasta que encontremos una solución a los retos que el juego nos plantea.

Redes de conocimiento: pensar en los juegos como parte de un género permite a los alumnos generar vínculos entre ellos y desde esa competencia darle sentido a lo que están jugando. Este lenguaje es eminentemente multimodal y, por tanto, requiere una comprensión mixta de la experiencia lúdica. La información sobre las estrategias de resolución de problemas se almacena en los objetos, en el inventario, en el contexto, lo que permite al jugador plantear nuevas situaciones y planificar la resolución de problemas. *Dungeons & Dragons* de Gary Gygax supuso la creación de los juegos de rol de tablero tal y como los conocemos. El juego premiaba en sus reglas a las compañías de héroes equilibradas en sus roles de personajes luchadores, sanadores y magos. Este equilibrio en las funciones de los personajes en el combate lo podemos poner a prueba en muchos otros títulos como *Final Fantasy*, *Dragon Quest* o *World of Warcraft* para obtener resultados satisfactorios ante los retos planteados.

Estructura del aprendizaje: el aprendizaje se da desde un pequeño subconjunto de tareas controladas que luego se amplifican. Las primeras fases sirven para realizar

generalizaciones sobre el mundo y la interacción con él que luego nos servirán para avanzar en el juego. Las habilidades que necesitamos para interactuar con ese mundo lúdico las vamos aprendiendo poco a poco, aunque muchas veces se entiende que las más básicas forman parte de un género determinado. El jugador recibe la información cuando la necesita y siempre que sea necesaria. Lo aprendido se puede transferir a nuevas experiencias y problemas que vayan surgiendo. Un juego que amplifica y subvierte algunas de estas afirmaciones es NES Remix (Nintendo, 2013), en él encontraremos decenas de pequeñas misiones que utilizan los títulos clásicos de la NES como pruebas contrarreloj. Cada uno de las obras utilizadas, tiene una cadena de tareas en las que la dificultad va en aumento y que exigen, en muchos casos, unos conocimientos previos por parte del jugador de las mecánicas originales para ser superadas. Esas mecánicas muchas veces se modifican para pedirnos algo distinto a lo que nos pedía el juego en su origen.

Modelos culturales: al proyectar nuestra experiencia sobre un avatar que interactúa sobre un diseño de mundo concreto podemos relacionar con modelos culturales distintos a los nuestros. De esa manera, reflexionamos también sobre nosotros, nuestras actitudes y nuestros contextos, y lo hacemos siempre desde la experiencia. En el título de simulación social *Los Sims* (Maxis, 2000), nos enfrentamos a una imagen de lo que es una vida en la sociedad moderna del primer mundo. Si tratamos de subvertir ciertos cánones de comportamiento en el juego (Sicart, 2003), veremos que si queremos tener éxito, amigos, salud y amor hemos de realizar una serie de acciones concretas que implican unos modelos sociales determinados.

Distribución-dispersión: el conocimiento en un videojuego está distribuido entre los elementos que componen la experiencia lúdica: el jugador, los objetos, la tecnología y el ambiente. La publicación de algunas obras genera una amplia serie de publicaciones a su alrededor, desde los análisis de revistas y páginas especializadas, vídeos en los que los jugadores explican qué han hecho para completar ciertas misiones, guías oficiales del juego, enciclopedias del mundo virtual... Todas esas informaciones condicionan el conocimiento del jugador y, por tanto, su experiencia personal.

Viendo el análisis de James Paul Gee de los principios que están presentes en un videojuego, podemos entender el porqué del interés de los jugadores en ellos. Si nos centramos en los motivos de su construcción, los buenos videojuegos, funcionan como una máquina perfecta de aprendizaje en la que el jugador experimenta en un entorno de simulación un nuevo mundo que tiene que ir entendiendo de abajo hacia arriba. En ese

recorrido construye nuevas aptitudes que no solo le permiten hacer un limitado número de acciones, también puede abrir el abanico a estructuras más complejas.

Esta investigación teórica ha abierto las puertas en nuestro país a numerosos estudios posteriores o ha reconducido el trabajo de equipos de investigación que llevan utilizando los videojuegos como herramienta didáctica durante muchos años. La importancia de su uso en las aulas de nuestro país se ha estudiado desde diferentes puntos y enfoques, pero han sido los miembros del grupo F9 quienes, desde una cooperación universidad-colegios-institutos, han demostrado una y otra vez las ventajas de estas herramientas y la necesidad de trabajar con ellos para promover y potenciar las destrezas relacionadas con las nuevas tecnologías³:

Desde un punto de vista teórico la facilidad con la que nos posibilita la adquisición de habilidades psicomotrices, habilidades de búsqueda, retención y asimilación de información, habilidades organizativas y analíticas nos lleva a pensar que dado que el alumno que juega, en general busca evaluar el proceso que ha seguido para llegar al final del juego, adquiere un cierto grado de habilidad metacognitiva que se iría perfeccionando con la edad y la experiencia. Por tanto se encuentra en el punto de partida de un aprendizaje significativo.

Este texto nos sitúa en un escenario en el que los videojuegos permiten el desarrollo de diferentes capacidades que se pueden integrar en el desarrollo de varias de las asignaturas que componen el currículum de secundaria. Evidentemente, en esta presentación del punto de partida de la investigación de este grupo hay un elemento que subrayan una y otra vez en sus trabajos: el juego, aunque se produzca con títulos comerciales, ha de estar siempre acotado bajo unos parámetros determinados y coordinado por el profesor.

Desde el punto de vista del cognitivismo (Gee, 2004; Sampedro Requena, 2012), el aprendizaje significativo es una de las piezas necesarias para que el jugador se enfrente a un videojuego porque construye su experiencia videolúdica a través de la interacción, una interacción que implica la reestructuración de los conocimientos y aptitudes desarrollados hasta ese momento a la hora de enfrentarse a nuevos retos.

³ www.xcet.cat

Pensemos en un ejemplo clásico para entender mejor esta idea. La saga de *The legend of Zelda* nos presenta un héroe, Link, que tiene que enfrentarse a las fuerzas del malvado señor oscuro Ganondorf para salvar el mundo de Hyrule. Este juego de exploración y aventuras se ha caracterizado a lo largo de sus más de veinticinco años de existencia por una estructura de aprendizaje significativa. Link comienza con una espada normal y corriente y un escudo de mala calidad. A lo largo de la partida irá obteniendo nuevos objetos con un valor narrativo y lúdico muy importante.

Al entrar en una mazmorra consigue, por ejemplo, un gancho. Con ese objeto puede atacar a sus enemigos, romper objetos a distancia o activar palancas e interruptores. Estos conocimientos los va desarrollando el jugador a medida que va avanzando en esa mazmorra. Una vez que ha derrotado al jefe final y sale de nuevo a las llanuras de Hyrule, Link, el jugador que lo controla, tiene un nuevo objeto y una serie de conocimientos prácticos vinculados a él. Ahora el jugador podrá regresar a zonas que ya había explorado y enfrentarse a retos que antes de la obtención del gancho y la información asociada a él, eran imposibles de superar.

Y es que los videojuegos, desde una perspectiva de los procesos de aprendizaje, permiten desarrollar las habilidades de resolución de problemas a través de la necesidad de tomar decisiones y las habilidades analíticas, organizativas y creativas vinculadas a ellas. Vamos avanzando porque tomamos decisiones condicionadas por lo que sabemos del mundo lúdico y de las opciones de interacción que tenemos con él. Si aprendemos una nueva manera de interactuar con ese mundo, nuestro conocimiento cambia y por tanto nuestra relación con la obra.

Este proceso se podría resumir en el siguiente esquema que engloba las ideas sobre las que se sustenta la justificación educativa de James Paul Gee (2004):

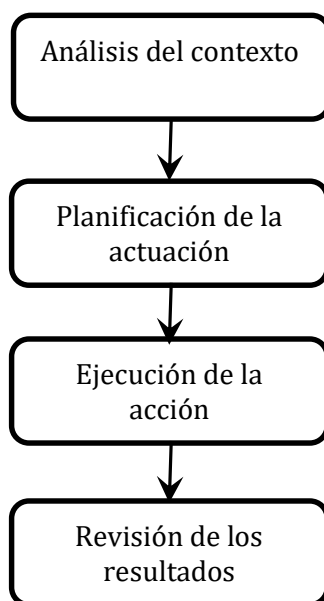


Tabla 14: Pasos de la planificación cognitiva ante un nuevo reto – Elaboración propia

Si pensamos en el ejemplo que acabamos de describir, veremos que se ajusta perfectamente a esta idea. El jugador analiza el contexto en el que se encuentra tomando como referencia lo que sabe que tiene que hacer y lo que sabe hacer. A partir de ese momento, piensa cuáles van a ser los pasos a seguir para superar esa prueba. Después, realizará lo planificado y por último, verá si ha cumplido sus objetivos. En el caso de que la realización final sea insatisfactoria, volverá al principio del esquema con una nueva información, el porqué no ha funcionado que le permitirá un nuevo diseño de trabajo. Como podemos observar, este esquema no difiere en mucho del que realizaríamos si quisiéramos sistematizar los pasos prácticos que definen una competencia. A partir de la puesta en práctica de conocimientos declarativos, metadiscursivos y cognitivos, aceptaremos que alguien es competente en un campo determinado.

La planificación metacognitiva que se realiza durante el tiempo que se invierte en los videojuegos es uno de los rasgos que podemos destacar para su aproximación a la práctica educativa en secundaria. A lo largo de los últimos años, se han realizado una serie de estudios a adolescentes que han llegado a las siguientes conclusiones (Ramírez, 2012, págs. 137-138):

- Aumentan las estrategias de lectura visual de imágenes y de lectura del espacio tridimensional.
- Ayudan a trabajar el aprendizaje por observación y la comprobación de hipótesis.

- Aumentan la comprensión de las simulaciones científicas.
- Incrementan las estrategias de atención en paralelo.
- Aumentan la capacidad para emplear símbolos.
- Aumentan la capacidad de autorregulación.
- Aceleran el tiempo de reacción y de coordinación óculo-manual.
- Permiten formar y mejorar esquemas mentales.
- Desarrollan estrategias para el aprendizaje: la resolución de problemas, el aprendizaje de secuencias, el razonamiento deductivo, la memorización.
- Posibilitan introducir estrategias didácticas grupales.

Las destrezas y ventajas que se describen en estos diez puntos, trazan un recorrido heterogéneo por temas relacionados con la planificación y las competencias. La estructura mental que proporciona el uso de videojuegos se ve ampliada por la mejora de la interacción óculo-manual y la capacidad de diseñar redes de posibilidades en grupo. De esta forma, los elementos que configuran la sociedad del siglo XXI, las destrezas que necesitamos dominar para participar de manera crítica en ella, se ven potenciadas por la interacción crítica con ellos. Estamos dentro de un círculo que se retroalimenta: usamos cierto tipo de tecnología cambiante para nuestros ámbitos culturales y podemos aprender las competencias vinculadas con esa tecnología a través de los videojuegos (Gros, 2008).

Cada obra es una construcción narrativa que tiene en su estructura los elementos básicos de los procesos de aprendizaje. Así, los jugadores entran dentro de la propuesta del diseñador y van ampliando sus destrezas y conocimientos poco a poco. Esta facilidad para entrar en el mundo lúdico convierte a los videojuegos en poderosas herramientas motivacionales. A lo largo de las últimas dos décadas, se han desarrollado en España numerosas propuestas que, en muchos casos, partiendo del argumento motivacional han utilizado los videojuegos en nuestras aulas.

Ya hemos comentado en este trabajo la importancia del grupo F9 en la investigación didáctica relacionada con videojuegos en nuestro país. En las últimas dos décadas han desarrollado un corpus muy interesante con propuestas que parten de un profundo interés en integrar su uso en clase. Aunque su trabajo como grupo se ha ramificado en numerosas propuestas, prácticas grupales e individuales, nosotros vamos a focalizar nuestro interés en un trabajo que sintetiza sus experiencias hasta ese momento

con profesores, alumnos y videojuegos. El punto de partida de este resumen de su experiencia es el siguiente: “la primera preocupación del profesorado que se decide a poner en práctica su utilización en el aula consiste en que la obra resulte útil para trabajar parte de los temas específicamente curriculares” (Grupo F9, 2008, p. 113). El foco, por tanto, está en las creencias de los profesores sobre su funcionalidad didáctica.

Teniendo en cuenta todas estas posibilidades, han desarrollado tres secuencias formativas distintas. En la primera propuesta, el profesor presenta a los alumnos la temática y objetivos de un título, luego los alumnos juegan y al final hay un debate entre todos para valorar lo que se ha aprendido. Esta propuesta permite un cambio en el papel del profesorado convirtiéndose en mediador, en un filtro, para que los alumnos lleguen a un conocimiento propio de su experiencia lúdica. De esta manera, los alumnos crean un espacio de conocimiento que pueden aprovechar en futuros proyectos relacionados con videojuegos.

En la segunda propuesta, parten de *Age of Empires II: the conquerors* (AOE II) y pretenden trabajar contenidos curriculares y competencias relacionadas con la toma de decisiones y una posición activa de su papel como alumnos. Para llevarla a cabo, plantean una serie de actividades en clase pensadas a partir del alumno y con una serie de objetivos a corto plazo que parten de la exploración personal. AOE II es un juego de estrategia que nos sitúa en la Edad Media y que nos permite avanzar históricamente en el desarrollo de una civilización. Según el Grupo F9, el profesor ha de probar primero la obra para poder crear un entorno de aprendizaje que tenga en cuenta el desarrollo curricular y el desarrollo de las capacidades cognitivas. Proponen realizar esta propuesta en el tercer ciclo de Educación Primaria en el área de conocimiento del medio. De esta forma, integran espacios educativos del área de lengua, matemáticas, ciencias sociales y tecnología.

La división de sesiones comenzará con la presentación del juego y de los objetivos. Realizan un seguimiento diario de lo que están trabajando a través de fichas que rastrean el avance del alumno a lo largo de todas las sesiones. Luego plantean una serie de actividades por área y al final se marcan las actividades de evaluación. Para el área de lengua reservan la redacción en el trabajo de los textos descriptivos y expositivos a partir de un dossier y una valoración personal.

Su última propuesta tiene como epicentro la idea de que los alumnos generan su propio conocimiento. Para ello, se debe llegar a un consenso entre ellos y el profesor

sobre los objetivos que hay que conseguir. A partir de ese momento, los alumnos juegan de manera intencional y el profesor anota aquellos elementos que considera importantes. Al final de cada sesión hay una puesta en común sobre lo aprendido. El videojuego se convierte aquí en un elemento motivador y cohesionador de conocimientos.

Estas tres propuestas del Grupo F9 dibujan un mosaico de posibilidades para su aprovechamiento en las aulas. Todas ellas parten de un nivel y un objetivo y despliegan un abanico de recursos que permiten a los alumnos generar conocimiento a partir de la interacción. Estos esquemas flexibles de trabajo esquivan en su construcción el estudio del videojuego como lenguaje. Presuponen una competencia mínima del alumnado sobre ellos y las posibilidades interpretativas ocultas en su diseño.

Otro ejemplo del uso de los videojuegos en nuestras escuelas e institutos es una propuesta a partir de *Age of the empires III* (AOE III) (Ramírez, 2012). El punto de partida de trabajo es la estructura lúdica: controlamos una civilización que tendremos que hacer avanzar en el tiempo tomando decisiones políticas, militares y económicas para asegurar su supervivencia y hacerla prosperar. El momento histórico en el que empieza este título es la época de los grandes descubrimientos geográficos, hecho que les sirvió de enganche para situar el juego dentro de la planificación de segundo de la ESO.

La propuesta comienza con una descripción a partir de sus elementos externos más representativos: las civilizaciones que tenemos disponibles y las implicaciones que conllevará la elección de una u otra. Después, continúa describiendo las interacciones básicas del jugador con el entorno lúdico, las decisiones que le llevarán a “ganar” en el juego. En este bloque se hace hincapié de una manera intuitiva en lo que más adelante definiremos como la *gameplay*. El siguiente punto del trabajo gira en torno a los elementos curriculares vinculados con AOE III. Ramírez, desarrolla un amplio esquema en el que detalla todos los elementos que pueden servir al docente para potenciar o simplemente trabajar uno de los rasgos que se ven el currículum de secundaria:

Las competencias básicas: interacciones lingüísticas en diferentes registros y medios; utilización creativa de operaciones matemáticas; importancia de las relaciones hombre-mundo y las consecuencias de esta interacción; búsqueda y tratamiento de información dentro de una estrategia planificada por el propio jugador; desarrollo de una capacidad crítica artística y ciudadana; toma de conciencia de su papel individual y la necesidad de tomar decisiones para poder construir el conocimiento.

Objetivos de área y etapa: desarrollo de la capacidad crítica a partir de fuentes de información; ser testigo de las relaciones entre ciencia y sociedad; ser testigo de cómo el medio físico condiciona la vida del ser humano; situar e identificar en el tiempo y en el espacio acontecimientos históricos; identificar los elementos matemáticos que están presentes en la vida diaria y ser capaces de entenderlos y manipularlos.

Las interacciones entre estos dos bloques constituyen un fuerte argumento para el profesorado que quisiera trabajar con este videojuego. Las competencias y los conocimientos declarativos se entrecruzan de una manera evidente permitiendo que el docente pueda aferrarse a ellos para su trabajo en el aula. A partir de estas interacciones, Ramírez desarrolla un conglomerado de principios didácticos en el que conocimientos, destrezas y capacidad crítica se entremezclan en una visión heterogénea del juego. Luego vincula todos estos elementos con partes concretas del currículum de las asignaturas de segundo de la ESO.

Una vez vistos estos elementos se plantea la tarea que pretenden desarrollar con los alumnos: “un dossier sobre uno de los pueblos indígenas que aparecen en AOE III mediante el trabajo por parejas o tríos y la exposición oral del mismo ante sus compañeros y compañeras, utilizando para ello una presentación electrónica” (Ramírez, 2012, p. 154). Para llegar a este punto, diseña una serie de fases que se extienden a lo largo de seis semanas de trabajo: presentación a los alumnos y descripción de la tarea final, instalación del hardware en los ordenadores disponibles, varias semanas de juego por parte de los alumnos y una parte final con microtareas de las diferentes áreas curriculares involucradas en la propuesta.

La parte final de la propuesta está reservada para las prácticas de evaluación de la tarea realizada según el área curricular. Este trabajo es una buena muestra de cómo se pueden interrelacionar los diferentes apartados de nuestro sistema educativo para crear un proyecto de aula que integre conocimientos y destrezas interdisciplinares. Desde nuestra área, la utilización de videojuegos queda relegada a la interacción lingüística y a la creación de materiales propios.

Ante esta realidad la formación literaria se convierte en el elemento que permite modificar las interrelaciones entre el lenguaje videolúdico al literario mientras va creando los vínculos interpretativos y de conocimiento de esas experiencias ficcionales diversas. Desde esta perspectiva hemos de conjugar el espacio teórico de las diferentes

competencias que interactúan en los diferentes tipos de lectura. En primer lugar hemos de tener en cuenta que la competencia lectora activa una serie de conocimientos que el lector ha ido integrando en su intertexto que se activarán cada vez que aparezcan referentes que compartan un espacio de significación con ellos (Mendoza, 2004). En segundo lugar, hemos de entender que el lector tradicional de textos literarios ha cambiado en los últimos años debido a la exposición multimodal que, aún compartiendo elementos con la lectura tradicional, se cataloga como competencia mediática (Pérez Rodríguez y Delgado, 2012).

Las diferentes competencias, literaria o mediática, están enfocadas desde el punto de vista del lector. En él se conjugan las relaciones que se producen al activar los diferentes actos de lectura y es él el objetivo final de la formación literaria ya que a través de ella se crea la capacidad para ampliar las facultades comunicativas e interpretativas. Esta realidad se hace patente en el aumento de la complejidad de los diferentes códigos que lo integran. Desde el punto de vista textual la dificultad de trabajar con las palabras que integran el lenguaje del videojuego aumenta con cada nuevo giro en sus tipologías narrativas (Fernández, 2012). Al ampliar el punto de vista de la competencia literaria y de su formación podemos integrar esos recursos teóricos y prácticos que se han ido creando a lo largo de los años y que permiten acercarnos al discurso videolúdico desde el vínculo que se genera en el intertexto lector.

Esta visión en la que convergen el marco de la formación literaria, la revisión de la competencia comunicativa a partir de la mediática y el lenguaje videolúdico como espacio en el que se puede comprobar la importancia de las nuevas teorías sobre el papel del lector, demuestran la necesidad del pluralismo metodológico dentro del área (Ballester e Ibarra, 2009). Desde esta perspectiva plural podremos enfrentarnos a las nuevas ficciones que están surgiendo en la actualidad teniendo en cuenta los cambios en la manera en la que los alumnos interactúan con la lectura. Es por ello que la formación literaria requiere que algunas de sus estrategias clave (Ballester, 1999) se replanteen desde la introducción de nuevos lenguajes ficcionales como el videolúdico.

A partir de esta ampliación del espacio de trabajo de la formación literaria hemos de tener en cuenta que los proyectos creados a partir de cualquiera de los posibles enfoques han de mostrar una serie de características comunes (Ballester e Ibarra, 2009): el fomento de la producción de textos a partir de los talleres de escritura, el comentario

de textos, la literatura comparada o el estudio y análisis de los componentes morfológicos de la literatura.

El trabajo de ampliación del marco teórico y práctico de la formación literaria a nuevos lenguajes narrativos desde el área de la DLL requiere una nueva perspectiva en la formación docente. Es por ello que en las propuestas didácticas habrá una muestra para ser llevada al área de secundaria y otra para la formación de nuevos docentes en el grado de Magisterio en Educación Infantil. El cambio de enfoque teórico competencial en la ficción requiere un nuevo planteamiento que permita una adaptación de las nuevas maneras de significación que surgen de la reestructuración actual de la narrativa (Ballester e Ibarra, 2009, p. 31):

Hay que abandonar la ortodoxia por la utilización de la heterodoxia didáctica. Todo un extenso bagaje de enfoques puede convivir en el aula de acuerdo con los estudiantes que tengamos delante. No nos referimos a un caos ingobernable sin metodología, ni a una caótica sopa de letra en la que *tutto fa brodo*, sino que el docente en cada momento y en cada contexto elegirá la más adecuada. Recordemos a tal efecto que no existe ningún recurso ni estrategia concluyente del resto. Cada enfoque debe tener siempre presente una recepción diversificada, la producción de textos, la información y la reflexión sobre la literatura.

Como docentes hemos de ver las ventajas e inconvenientes de cada enfoque para poder llevar a cabo una práctica desde el aula que permita al discente acercarse a diferentes realidades textuales y narrativas que están presentes fuera del aula. Y esto lo hemos de hacer desde la perspectiva metodológica apropiada para que los futuros docentes sean capaces de plantear y comprender de manera crítica las diferentes situaciones de aula en la que se desarrollen análisis multimodales de los diferentes textos.

El videojuego se sitúa en un campo de análisis que requiere tener en cuenta tanto su posición lúdica como la narratológica para poder ser tenido en cuenta dentro del marco de trabajo de la formación literaria. La creación de mundos narrativos y su significado como historias requieren de un diseño de reglas y la acción del jugador. A través de esa interacción emergerán las diferentes líneas interpretativas del discurso videolúdico. No podemos caer en el error de centrarnos solo en la parte narrativa por sus semejanzas con la literatura y la facilidad con la que se adaptaría a nuestros modelos didácticos.

El enfrentamiento de los presupuestos de la ludología y de la narratología han permitido categorizar de manera compleja el lenguaje videolúdico de tal manera que podemos ver a los videojuegos como *casi-narrativas* y *casi-juegos* ya que su discurso requiere de esta interacción entre elementos para poder ser comprendido (García Lapeña, 2019). La formación literaria a partir de este lenguaje ha de plantearse desde los términos de representación y simulación que hemos trabajado en la parte de definición del lenguaje videolúdico ya que “la simulación puede manipularse e influenciarse, mientras que la representación solo es susceptible de observación e interpretación” (García Lapeña, 2019, p. 44).

Será a partir de un modelo de análisis que tenga tanto en cuenta tanto su parte narrativa como la interactiva como se plantearán las diferentes experiencias docentes de este trabajo. Hemos de conocer el papel del jugador y el significado de sus acciones para poder llegar a una interpretación del mundo lúdico y desde ahí realizar una vinculación intertextual con las ficciones y tipologías textuales que ya se tienen en cuenta en los actuales currículos educativos.

3. Caracterización, formas de narración y análisis del discurso videolúdico

3.1. Del juego al videojuego. Definición y características.

A través del desarrollo teórico de la didáctica de la literatura hemos podido observar la relación que hay entre los conceptos estructurales del área y los nuevos espacios de trabajo y conocimiento. El lenguaje audiovisual, la hipertextualidad y la capacidad de decisión del lector-jugador, deben formar parte del desarrollo actual y futuro de la DLL. En este bloque, partiremos de las competencias vinculadas con el hipertexto y la literatura ergódica para hablar del lenguaje videolúdico, de los videojuegos. Pero para ello deberemos primer acotar qué es un videojuego, conocer las características que lo definen para así poder aprovechar sus posibilidades didácticas.

El primer gran estudio que sistematizó la actividad lúdica se lo debemos a Johan Huizinga. En *Homoludens* (Huizinga, 1998), realiza no solo un análisis histórico y antropológico de la experiencia lúdica en la configuración de nuestra sociedad, también trabaja en una descripción y su categorización. Las líneas que para él definen la actividad lúdica parten de la libertad de decisión a la hora de empezarla, esté sometida a reglas y que a lo largo de esa actividad no haya ningún tipo de provecho vinculado con el mundo real.

En esta definición, podemos ver que algunos de los rasgos constitutivos de la lectura que definimos en el capítulo anterior forman parte también del juego. El juego aparta al jugador de la realidad consiguiendo un espacio propio de significación que necesita, y esto sí que no tiene relación con la lectura, de un orden y unas reglas. Ruiz Collantes ve en el texto de Huizinga un vacío: la definición se puede aplicar a todos los títulos pero también, como hemos apuntado, a otros elementos que no lo son. Esta relación entre el juego y las narraciones nos indican, según Ruiz Collantes, que “estamos ante actividades semejantes que, con toda seguridad, forman parte de una categoría superior que integra a los dos tipos y, por otro, que es necesario distinguir alguna característica específica de ellos que los diferencie de cualquier otra actividad humana” (Ruiz Collantes, 2013, p. 22).

Para solucionar este problema en la definición, Ruíz Collantes habla de dos tipologías: los juegos representación que a partir de decisiones y acciones los participantes de esas obras van creando una historia; en esta categoría podríamos englobar desde los juegos infantiles de papás y mamás a videojuegos como *Shadow of the Colossus*

(Team ICO, 2005). Y los juegos compactación son la materialización de un sistema de reglas en un espacio real y finito, no son la representación de un mundo figurado. Una partida de ajedrez, de *Tetris* o un partido de fútbol serían un ejemplo de este tipo de ellos⁴.

Estas características son muy cercanas a las propuestas por Huizinga en su definición y colocan al juego dentro de las experiencias que todo ser humano tiene a lo largo de su vida. Los juegos crean un torrente narrativo paralelo a nuestra vida real que se nutre de nuestras experiencias personales y que necesita de un sistema de reglas para ser real. La última de las características, la de improductivo, hace hincapié en que la misma acción no genera un bien material. Otra cosa es que participemos en un campeonato de, por ejemplo, póker y como premio recibamos una cantidad económica. Esa riqueza, aunque relacionada directamente, no forma parte del juego en sí mismo.

El juego ha estado presente en toda la historia de la humanidad y forma parte de nuestra cultura porque a través de él interactuamos con el resto de miembros de nuestro grupo y experimentamos para desarrollar nuestra propia historia y personalidad. Es a partir del siglo XIX cuando se produce un cambio en la forma en la que la gente se divierte (Darley, 2002). Con la aparición de la sociedad del bienestar se crean espacios de ocio en los que la gente puede invertir su tiempo y dinero. El ejemplo más importante es el cine, que a lo largo del siglo XX creó un lenguaje propio y aumentó las posibilidades del espectáculo visual. Pero junto a este entretenimiento también surgieron los parques de atracciones y los pasatiempos mecánicos que trataban de simular ciertos eventos de nuestro día a día y que tenían como principal característica la interactividad.

Tanto el trabajo de Darley como el de Huizinga lo sitúan como elemento identificativo de la cultura. No solo como herramienta de aprendizaje o divertimento, sino como una parte significativa de la manera en la que nos relacionamos y construimos nuestros perfiles en la sociedad. Durante mucho tiempo los juegos fueron parte de los ritos, del calendario religioso. Eran actividades que se realizaban para celebrar algún momento determinado, pero con la revolución industrial se desplazaron al entorno de ocio del obrero (Planells, 2015).

⁴ Otra de las divisiones clásicas de los tipos de juegos separa las actividades en cuatro grupos: el juego *agôn*, las competiciones; la *mimicry* donde impera la simulación por encima de las reglas; el *ilinx* que busca romper la estabilidad de la percepción; el *alea* o juegos de azar (Ruiz Collantes, 2013).

Uno de los grandes defensores su estudio como elemento independiente desde la ludología, Gonzalo Frasca (1999), también trazó los rasgos que siempre podemos encontrar en un juego:

Playworld: el espacio de juego en el sentido más material. Sería el campo de fútbol, las marcas en el suelo para jugar al sambori, las fichas de ajedrez... Pero también las preguntas en las tarjetas del *Trivial*, los objetivos de misión en el *Risk* o el tablero modular del *Catán*. Este tipo de elementos aporta significado global al acto de jugar y puede condicionar su lectura final.

Reglas de juego: las normas y condiciones que regulan la experiencia de los usuarios. No vamos a entrar aquí en un análisis de las categorías que rigen las reglas del juego pero sí queremos poner un ejemplo de cómo un diseño de reglas condiciona el significado final de una experiencia lúdica. En *September the 12th* (Frasca, 2003) el objetivo del jugador es matar terroristas. Desde el aire disparamos a nuestros objetivos, unos misiles que, una vez han impactado, matan a los terroristas, pero también a civiles. Por cada inocente muerto aparecen más terroristas dispuestos a vengar a sus amigos o familiares. Las reglas aquí están claras y son muy básicas pero seguirlas nos lleva a un problema mayor y éste a una reflexión: la violencia solo engendra más violencia.

Playformance: los juegos en los que todos participamos a lo largo de nuestra infancia tienen un componente físico. Nuestro cuerpo se involucra en una actividad placentera y de aprendizaje. El principal éxito de Nintendo con su videoconsola Wii fue justamente ese, convertir en algo físico el tiempo que pasamos jugando a videojuegos. Su simulación de una partida de tenis o el uso de una katana están relacionadas con la experiencia infantil de mover un palo como si estuviéramos blandiendo una poderosa arma.

A partir de estas consideraciones iniciales, vemos cómo el espectro teórico del videojuego se expande hacia los bordes de la narración y del espacio lúdico. En ese espacio discursivo, Óliver Pérez construye su definición desde el campo de la semiología en su trabajo de estructuración del lenguaje videolúdico (Pérez Latorre, 2010, p. 34-35):

El juego se puede definir como una experiencia simbólica de confrontación entre el sujeto con el entorno, encapsulada respecto al flujo de la vida cotidiana y habitualmente concebida como forma de entretenimiento, donde unas reglas de juego definen la identidad y capacidades del participante como sujeto protagonista

del juego, así como la identidad y dinámica propia del entorno de juego, y las relaciones fundamentales entre ambos [...] todo juego proporciona al usuario un conjunto de vivencias con sentido pleno, por su desarrollo ligado a objetivos claros [...] cuya emergencia está limitada y generada al mismo tiempo por el sistema de reglas.

En esta definición de Pérez Latorre, entra un nuevo concepto: la victoria o la derrota. Esta vertiente competitiva no formaría parte de todos los juegos representación, pero sí que está presente en el resto. Se marca así la utilización de las herramientas y reglas que proporciona el videojuego como la única manera de acceder a la victoria excluyendo todo aquello que no forma parte del diseño de reglas. De esa forma, se aproxima al espacio cerrado y con estructura propia que también señala Huizinga en su definición.

Viendo estas ideas podríamos afirmar como punto de enlace teórico que un videojuego es un juego que necesita de un dispositivo electrónico para ser jugado (Navarro Remesal, 2012). Están aquí las dos partes de una misma definición: la primera la hemos desarrollado en las páginas anteriores y la segunda condiciona de una manera desconocida hasta la irrupción de los videojuegos la manera en la que jugamos y nos relacionamos con los objetos culturales.

A partir de la definición que hemos dado y de su evolución histórica, podemos ver que sobre este objeto de análisis convergen diferentes campos teóricos. Tanto la parte física del videojuego, su programación, como la teórica, ¿qué es? ¿cómo se construyen sus mecánicas? Pasan por la necesidad de ver hasta qué punto el videojuego es juego o si se ha separado de esa primera categorización para crear un espacio propio en su configuración teórica.

Los avances teóricos vinculados a los videojuegos se han visto multiplicados en los últimos quince años. La creación de la revista *Game Studies* provocó que diferentes investigadores de áreas diversas empezaran a trabajar para crear un campo de actuación propio para los videojuegos. Dentro de esa escena, es imprescindible la figura de Espen Aarseth cuyo libro *Cybertext: perspectives on ergodic literature* (1997), se erigió unos años antes de la creación de los *game studies* en un referente dentro de las textualidades digitales.

Como ya hemos visto en el bloque anterior, el hipertexto nos sitúa en un paradigma en el que como lectores podemos explorar o seleccionar. Una nueva variable a tener en cuenta dentro del desarrollo de las competencias asociadas a la tecnología pero que no es suficiente para entender el objetivo de Arseth a la hora de hablar de cibertexto. Este término hace referencia a los textos dinámicos, ergódicos, que permiten al usuario generar una cadena de eventos dentro de un sistema definido. Volviendo a ejemplos que ya hemos trabajado, podemos afirmar que el jugador en *The Curse of Monkey Island* podrá configurar las acciones que llevarán al protagonista hasta el final de su aventura, o el jugador que quiera descubrir el porqué del asesinato en *Her Story* podrá ir seleccionando los fragmentos de vídeo que más la interesen.

En el caso de una página web, estamos ante una inmensa red que se expande en todas direcciones y que está organizada a partir de nodos de información. De uno de ellos, saltó a otro y de ese al siguiente a partir de los objetivos que hemos trazado antes de la lectura o de aquellos que van surgiendo durante el proceso. En el ejemplo del videojuego no estamos frente a una red, lo que podemos ver es que hay un espacio narrativo finito en el que el lector, a través de un avatar, configura con sus acciones. De esa manera va creando nuevos textos a partir de sus decisiones.

Esta obra de Aarseth se convirtió en el punto de partida para el desarrollo de los estudios relacionados con el juego. En los trabajos del investigador noruego se fue creando el armazón teórico básico para que unos años después, varios investigadores profundizaran en el videojuego desde la especificidad de sus características lúdicas. Es Gonzalo Frasca el que acuña el término ludología (1999) para una disciplina que estudia todas sus variables:

Some authors see cybertexts and videogames as a new form of or as an expansion of traditional narrative or drama. The fact is that these computer programs share many elements with stories: characters, chained actions, endings, settings. However, there is another dimension that has been usually almost ignored when studying this kind of computer software: to analyze them as games. The problems of using a "game" perspective are many. Basically, traditional games have always had less academic status than other objects, like narrative. And because of this, game formalist studies are fragmented through different disciplines, and not very well developed.

Desde este punto de vista, los estudios del videojuego debían independizarse de la narratología porque, aunque compartían elementos en común, no estaban sistematizados a partir de un corpus unitario y, sobre todo, porque no tenían en cuenta los elementos básicos de todo juego: las reglas. Frasca utiliza la terminología de Roger Caillois para definir los términos ingleses *play* y *game* porque en muchos idiomas, como el español, son un mismo término. Para evitar confusiones, habla de *paideia* para referirse a aquellos no reglados y *ludus* para aquellas actividades que presentan una estructura en la que se puede ganar o perder.

Cuatro años después Frasca (2003) puntualizó su definición de ludología porque entendía que se había malinterpretado: “ludology’s ultimate goal is not a capricious attempt to unveil the technical inaccuracy of the narrative paradigm. As a formalist discipline, it should focus on the understanding of its structure and elements –particularly its rules– as well as creating typologies and models for explaining the mechanics of games”. En este nuevo trabajo ahondó más en los rasgos únicos que tiene el juego frente a otras disciplinas y en los que se debía de profundizar para alcanzar un espacio propio de investigación que incluyera todas las manifestaciones lúdicas.

Uno de los puntos clave para Frasca a la hora de trazar los nuevos espacios de investigación de la ludología, fue aclarar la diferenciación entre representación y simulación. La representación ha sido una de las piezas clave de nuestra civilización para entender la realidad y se ha afirmado que forma parte de nuestra estructura mental. A partir de la representación de una historia podemos entretenernos, aprender o generar sentimientos. Frente a esta idea tendríamos la simulación, definida por Frasca (2003) de la siguiente manera:

To simulate is to model a (source) system through a different system which maintains to somebody some of the behaviors of the original system”. The key term here is “behavior”. Simulation does not simply retain the – generally audiovisual– characteristics of the object but it also includes a model of its behaviors. This model reacts to certain stimuli (input data, pushing buttons, joystick movements), according to a set of conditions.

Frasca subraya que el término importante dentro de esa definición es el de comportamiento. Ver un partido de fútbol nos permite interpretar las jugadas, entender las razones por las que un jugador ha decidido soltar la pelota frente a un rival o realizar

una fuerte entrada para cortar una jugada peligrosa. Participar en un partido a partir de un videojuego de simulación te sitúa en un espacio del que formas parte activa del proceso. Ya no estás solo interpretando, ahora también has de tomar decisiones. Este cambio en el punto de vista implica un nuevo enfoque para entender el aprendizaje vinculado al que analizábamos en la primera parte de este trabajo.

La sociedad actual ha pasado de ser una sociedad basada en la representación a convertirse en una sociedad que tiene a la simulación como uno de sus epicentros culturales más importantes. Como vimos en el apartado de los modelos de enseñanza de la literatura en el punto anterior, desde hace dos décadas gran parte de nuestros alumnos ya no quieren ser un simple espectador, quieren participar, crear el conocimiento a partir de lo que están haciendo.

Bajo unas premisas parecidas, Jesper Juul (2001) también trató de marcar las diferencias entre narratología y ludología en el primer número de la revista *Game Studies*. Juul vio que había tres argumentos básicos para considerar que los juegos eran narrativos: usamos la narrativa para todo, muchos títulos tienen secuencias narrativas al comienzo y al final y los juegos comparten ciertos elementos con las narrativas. Frente a estos tres puntos marcó tres grandes bloques de trabajo para situarlos fuera del campo de acción de la narratología: los juegos no forman parte del grupo de elementos narrativos como las novelas, las películas o el teatro; el tiempo funciona de manera distinta que en las narrativas; la relación entre el lector/espectador y la historia es distinta a la relación entre el jugador y el mundo de juego.

Juul realiza una interesante reflexión respecto al tiempo en los videojuegos y cómo este elemento marca un nuevo campo de actuación frente a otros lenguajes. Para él, existe en las narrativas tradiciones el *story time*, el tiempo dentro del relato, el *discourse time*, el tiempo en el cual el relato se está produciendo, y el *reading/viewing time*, el tiempo en el que el lector/espectador está siendo testigo de la historia. Esta división en tres momentos del tiempo no se produce en los videojuegos, en ellos el jugador está inmerso en los tres a la vez. Construye la historia mientras se adapta y percibe el contexto.

Otro de los argumentos del texto gira en torno al papel del jugador. En las narrativas tradicionales, el lector ha de generar un vínculo cognitivo y emocional con los personajes. En los videojuegos este argumento puede darse, pero si pensamos en obras como *Tetris* vemos que no existe ningún vínculo con un personaje porque no hay ninguna

humanización del juego. Las fichas caen y tú, como jugador, has de ser capaz de colocarlas en su sitio para evitar que lleguen hasta arriba. No podemos identificarnos con nada pero la mecánica nos atrapa y nos hace jugar una y otra vez.

A partir de estos postulados iniciales, la ludología fue creando un marco teórico propio a lo largo de la primera década de este siglo. En los principales textos fundacionales y sus ampliaciones o revisiones posteriores se podían ver tres ideas que atacaban directamente a la narratología (Planells, 2015):

- Los juegos y las narrativas poseen elementos característicos distintos. En los juegos se construye un tipo de narración centrada en una forma de ordenar los elementos que permite al jugador construir una historia mental determinada y personal sin la necesidad de un narrador.
- El segundo argumento gira en torno a la idea de representación-simulación de Gonzalo Frasca. Recordemos que para el investigador uruguayo las narraciones tradicionales eran representaciones y los juegos, simulaciones. Desde esta perspectiva un simulador no es narrativa, sino un instrumento para generarlas. Cada partida independiente creará una cadena de eventos que constituirán una narración.
- Debido a su esencia de simulación, los juegos pueden concebirse como parte de nuestra vida, como actos vitales. La experiencia que tenemos cuando jugamos es que hemos hecho algo, ha habido un resultado final. El jugador va construyendo su experiencia personal a través de sus relaciones con las reglas de juego, mientras que en un texto narrativo tradicional somos partícipes de la historia de una manera totalmente distinta.

Si observamos estos elementos fuera del enfrentamiento ludología-narratología y los centramos desde la perspectiva de la competencia literaria podemos comprobar que poco o nada importa si es una representación o una simulación. El acto narrativo se produce porque es el lector el que ordena y da sentido a esa experiencia. Una ficción lúdica podrá tener más elementos constitutivos vinculados a las narraciones tradicionales, pero todas ellas son reinterpretadas en la línea experiencial de la persona que las está jugando. Es ahí donde el intertexto ordena y da sentido tenga un refuerzo directo o no de la obra artística.

Este es el punto de partida de la ludología. Como podemos ver, el esfuerzo de los teóricos que dieron forma al intento de crear unos límites para esta disciplina se sustentaba

en la definición propia del campo sino también y en su independencia frente a los trabajos de narratólogos que se acercaban a los videojuegos. ¿Cuáles fueron estos trabajos que desde un prisma narratológico trataban de entender el nuevo lenguaje?

El principal trabajo que intentó aproximar los postulados narrativos al estudio de los videojuegos fue *Hamlet en la holocubierta* (Murray, 1999). En este libro se analizan los límites de las narraciones digitales centrando su atención en el receptor y en la característica que define su nuevo papel ante estas narraciones: la interactividad. Desde el análisis de los nuevos medios de expresión que han aparecido en obras de ficción como *Un mundo feliz* o *Fahrenheit 451*, Murray observa que en la tradición narrativa “las nuevas tecnologías del entretenimiento nos roban el lenguaje y la cultura que dan sentido a la vida y nos reducen a un estado de bestialidad abyecta” (1999, p. 33).

Murray ve que las nuevas narraciones pueden organizar su experiencia de uso como un sistema de acciones interrelacionadas. Otro de los rasgos que definen a estos textos, es que la autoría deja de ser algo inamovible y debemos entender que el papel del autor existe como creador de un mundo y desarrollador de las reglas que nos permiten interactuar con él. Esta idea permite ver que la exploración de los mundos propuestos ha de convertirse en una de las características más importantes de los nuevos textos porque a través de ellos podremos realizar un análisis y, por tanto, una interpretación de la obra de ficción que estamos viviendo.

Frente a estas dos posturas se han desarrollado en los últimos años algunas posibilidades que, sin llegar a posicionarse junto a lúdologos o narratólogos, han tratado de buscar un campo propio de actuación teórica y práctica para los videojuegos. En esa dirección podemos entender estas cinco ideas que tratan de analizar el papel de la narrativa en ellos (Planells, 2015, p. 86):

1. Caben los juegos no narrativos ya que no todos ellos cuentan historias.
2. Algunos tienen aspiraciones narrativas. De hecho, para entender la manera en la que se diseñan y la cultura lúdica contemporánea, resulta indispensable algún conocimiento sobre cómo se relacionan narrativa y juegos.
3. Tratar sobre su potencial narrativo no equivale a privilegiar la narratología por encima de cualquier otra posibilidad de análisis, ni tampoco limitar su aplicación desde la noción prescriptiva.
4. La experiencia de jugar nunca puede simplificarse en la experiencia de la historia.

5. Los videojuegos con intención de contar una historia lo harán de manera distinta a cualquier otro medio.

Una lectura interesante entre los mundos de la ludología y la narratología es la de Pérez Latorre (2010). Para él, la narrativa tradicional trata principalmente de objetivos que tienen que ver con nosotros como lectores, mientras que los videojuegos además de esos objetivos también generan un discurso de nuestra interacción con mundos virtuales. Esta relación se produce a través del diseño de reglas y de la interacción del jugador con el mundo en el que va a participar durante su experiencia.

Como casi siempre ocurre en las discusiones teóricas, los resultados normalmente no acaban favoreciendo a ninguno de los dos bandos. Tal vez el enfrentamiento entre ludólogos y narratólogos en los comienzos de los *game studies* fuera simplemente el primer paso que había que dar para tratar de trabajar en la búsqueda de un lugar desde el que desarrollar todos los trabajos posteriores. Con la perspectiva del tiempo vemos que la reacción ludológica a los presupuestos narrativos con los que estaban tratando de trabajar en ese momento histórico supuso el primer gran intento de crear un espacio propio para el análisis de videojuegos que trabajara desde los rasgos de su lenguaje.

Esta primera aproximación a dos de los pilares básicos de la interpretación de la significación del discurso videolúdico nos deja un primer vínculo con la formación literaria y la didáctica de la literatura. El punto de encuentro al que ludólogos y narratólogos llegaron después de su enfrentamiento teórico es un espacio en el que convergen los elementos narrativos comunes a los diferentes lenguajes y las especificidades lúdicas del que estamos analizando aquí. Esos dos bloques constructivos en una misma obra no deben ser tratados como dos elementos independientes ya que la fusión de ambos en un mismo acto de lectura es lo que hace que se genere un significado concreto que el lector ha de descodificar e interpretar.

En los siguientes puntos de este bloque veremos cómo se fijan los elementos constitutivos del lenguaje videolúdico y la forma en la que crean una manera muy concreta de contar historias. Pero queremos detenernos aquí en una categorización del videojuego previa, una que parte de la relación de la textualidad del videojuego para crear una clasificación que no atiende a los elementos semióticos que veremos a continuación. Esta división fija su punto en los elementos narratológicos y textuales para vincular los géneros propuestos con la formación literaria (Serna y Rovira, 2016).

Los autores fijan cuatro categorías para el videojuego: aventuras gráficas, narrativa digital, diseño de mundos posibles, presencia de referencias literarias y adaptaciones directas (de la literatura). El problema de esta clasificación es que no tiene en cuenta las relaciones de los elementos de juego, sus mecánicas, con el significado y la interpretación. La justificación de estas categorías mezcla mecánicas con influencias literarias poniendo en distintos niveles obras que tienen un sistema interpretativo común. Si nos centramos sólo en su relación externa con el hecho literario ocurrirá como en este trabajo que se separan dos obras mecánicamente muy similares como *The Wolf Among Us* y *The curse of Monkey Island* simplemente porque la primera es una adaptación de un texto secuencial y la segunda un videojuego original.

Una división de este estilo es sumamente provechosa para una práctica docente centrada en la literatura, pero no para la alfabetización videolúdica. Es por ello que es un buen ejemplo para ver por qué el desarrollo teórico del docente requiere un análisis más profundo del lenguaje a trabajar para su vinculación con la formación literaria. Si nuestro objetivo es ampliar el concepto de lectura para entender cómo se forma un lector en la actualidad hemos de tener en cuenta sí o sí las características formales del lenguaje que estamos tratando.

Llegados a este punto, debemos preguntarnos qué es un videojuego, cuáles son sus rasgos distintivos como lenguaje para poder acceder a una interpretación más completa de las manifestaciones videolúdicas que día a día configuran uno de los sectores más complejos de la industria cultural actual. Como materia interdisciplinar en busca de su corpus teórico, los estudios que los han tratado han llegado desde muchos campos distintos y, por tanto, responden muchas veces a perspectivas ontológicas distintas.

Las caracterizaciones de Mark Wolf y Bernard Perron (2005) o Newman (2005) nos permiten acotar los límites físicos del videojuego que lo diferencian significativamente de otros lenguajes. Estos dos investigadores parten del campo audiovisual y llegan hasta los estudios del lenguaje videolúdico. En su repaso de la historia de la teoría del videojuego encuentran cuatro elementos que siempre están presentes:

Gráficos: cualquier tipo de visualización cambiante y cambiante (en cualquier tipo de pantalla) que puede ser modificada por el jugador.

Interfaz: es el punto de unión entre el jugador y la máquina, la conexión entre decisiones y resoluciones. Normalmente está asociado a teclados, *pads* o ratones pero en los últimos años se han popularizado las interfaces basadas en la captura del movimiento del jugador.

Actividad del jugador: sin actividad del jugador no habría juego, siempre está ahí porque si no las imágenes en la pantalla no se actualizarían. Tiene un componente físico y mental: toma de decisiones y acciones para llevarlas a cabo.

Algoritmo: es el programa que contiene la información para controlar los gráficos, el sonido y los cambios en la interfaz. También podríamos incluir en este campo las reglas de diseño que permiten que una partida avance con coherencia.

Observando esta primera clasificación podemos ver que hay una mezcla entre *hardware* y *software*, entre objetos físicos, programación interna, y las maneras de interactuar con ellas. Tanto los gráficos, la interfaz o el algoritmo de los que hablan Wolf y Perron son condicionantes materiales, objetos que podemos tocar pero que desde el punto de vista de las humanidades no suelen trabajarse de forma específica. La única categoría que se escapa al tecnicismo de esta clasificación es la actividad del jugador, sin ella nuestro objeto de estudio no llegaría a todos los campos. Estas definiciones no se diferencian mucho de la aportada por el diccionario de la RAE⁵. Aquí vemos que tanto el hardware o el software se entremezclan para ampliarse con el espacio físico individual o la conexión a una red más amplia.

En el caso de Newman (2005), la división de los elementos que definen a un videojuego incluiría: los gráficos, las imágenes o efectos visuales que suceden en la pantalla; el sonido, tanto la música como los efectos de ambientación; la interfaz, el instrumento por el cual accedemos; la *gameplay*, la interacción entre reglas y acciones del jugador; y la historia o el argumento.

Si simplificamos estas dos definiciones a sus rasgos más básicos veremos que son tres: jugador – interfaz (física o digital) – programa (juego). La diferencia entre este esquema y el de, por ejemplo, lector-libro-autor se encuentra en la interactividad: “Al jugador se le otorga una manera de interpretar un papel [...] y se la dan los medios para

⁵ Juego electrónico que se visualiza en una pantalla. Dispositivo electrónico que permite, mediante mandos apropiados, simular juegos en las pantallas de un televisor o de una computadora.

controlar, al menos en parte, lo que tendrá lugar dentro de la escena” (López Redondo, 2014).

La interactividad, como veremos más adelante, es uno de los rasgos que diferencian la narración de juego y que caracteriza a los textos ergódicos. Esta capacidad de interacción también se ha definido como remediación (Navarro Remesal, 2012, p. 39) “el videojuego es un sistema compuesto de un reglamento lúdico y una apariencia ficcional ejecutados por una plataforma remediadora con capacidades de proceso complejo y representación audiovisual y puestos en movimiento por un jugador”. El videojuego es un juego remediado a través de una tecnología compleja que no incluye, por ejemplo, ni a los juguetes electrónicos de los años setenta ni a las máquinas de *pinball*. Esta remediación necesita ser realizada a partir de cálculos para que podamos considerar que estamos ante un videojuego.

Ya hemos apuntado que uno de sus elementos estaba relacionado con la posibilidad de tomar decisiones, de construir un discurso a partir de la planificación del diseñador de la narración. Ocurría así en los hipertextos literarios y en videojuegos como *The Curse of Monkey Island*. Esa posibilidad a la hora de tomar decisiones se ha categorizado siempre como juego. Como veremos a continuación, en los primeros años del siglo XXI se realizaron numerosos estudios para estructurar el estudio de todo lo relacionado con ellos y que sirvieron para el desarrollo del campo teórico de los *game studies*.

3.2. Cómo narran historias los videojuegos

En las definiciones hemos visto que todos los objetos lúdicos están articulados a través de qué podemos hacer. Las reglas necesitan a alguien que ponga esos mecanismos en funcionamiento, jugador, en un espacio determinado. Si aceptamos la máxima de Huizinga con la que hemos empezado este trabajo, *Todo juego significa algo*, y queremos llegar a entender el significado de los videojuegos a partir de la acción del jugador y la forma en la que moldean su intertexto, deberemos centrarnos en el espacio de trabajo que hay entre reglas y materialización concreta de esas reglas.

El término que ha capitalizado la gran mayoría de las investigaciones sobre este tema en los *game studies* ha sido el de disonancia ludonarrativa, cuya popularización en

la industria y los estudios centrados en videojuegos se debe al artículo de Clint Hocking (2007) *Ludonarrative Dissonance in Bioshock*. Según Hocking, el juego presenta dos líneas de interpretación incompatibles entre sí: por un lado las acciones nos coaccionan a ser lo más egoístas posibles para poder progresar en el mundo subacuático diseñado por un personaje que defiende que la individualidad, el egoísmo es la única manera de conseguir el progreso y la libertad; por el otro lado, la narración nos obliga a ayudar constantemente a otro personaje, Atlas, que se opone frontalmente al creador de la ciudad-mundo en el que transcurre el juego.

Para Hocking, estas dos líneas que nos propone este tipo de narraciones demostraban que en 2007 muchos títulos planteaban un plano de narración con una interpretación que contradecía a lo que el juego realmente nos dejaba hacer. La disonancia ludonarrativa es justamente eso, la fricción que se produce entre las dos capas de trabajo que sirven para la construcción de la historia y del significado. Esta disonancia desaparece en obras como *Inside* (Playdead, 2016) en el que se produce una convergencia de las mecánicas, la narración y la interpretación del título.

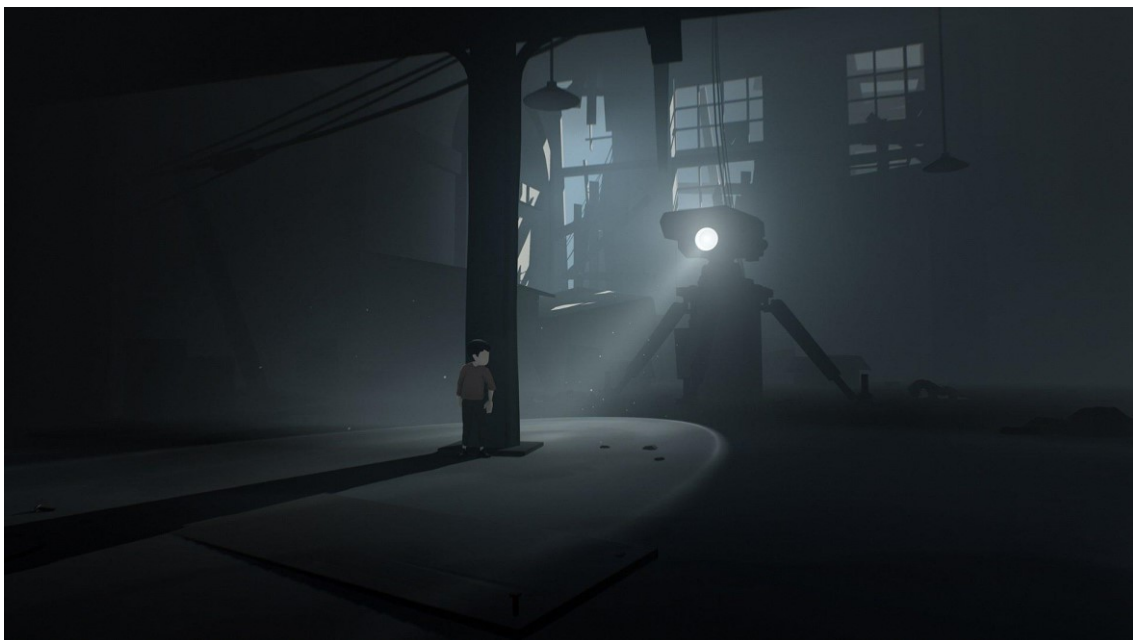


Tabla 15: El mundo de Inside

En el título de *Playdead* no hay ninguna escena de vídeo en la que se nos cuente el contexto, ni voz en off, ni texto en la pantalla introduciendo la acción. *Inside* nos sitúa

en un futuro distópico en el que deberemos correr hacia delante con el niño protagonista porque desde el primer momento hay gente siguiéndole. En su huida, iremos descubriendo que algún tipo de desgracia parece haber ocurrido en la tierra, que hay seres humanos controlados como marionetas y que el agua esconde lo que parece ser el resultado de experimentos con seres vivos. En *Inside* solo podemos llevar a cabo una acción, huir, y toda la *gameplay* está pensada para que lo que aprendemos a partir de lo que hacemos nos lleve a entender que no hay otra opción en nuestro juego, que estamos atrapados en esa huida y que probablemente el proceso de aprendizaje que implica el recorrido en ese mundo nos va a aportar más incógnitas y nunca una respuesta clara al porqué estamos corriendo y, en consecuencia, al por qué estamos jugando.

Para que un jugador pueda ser consciente de si existe o no esa disonancia ludonarrativa que sirve como principal elemento de análisis de los videojuegos porque responde directamente a los puntos de narración y juego, deberá ser competente en la lectura. Gerald Farca llama a este tipo de jugador *emancipated player* porque participa en la creación del objeto estético, la partida o mundo creado en esa materialización, de una manera narrativa. Para hacerlo parte de sus conocimientos del videojuego y del arte figurativo (2016):

During her experience in the virtual diegesis, the emancipated player can be described as a reader and creator of perspectives who tries to attain a transcendental viewpoint on the gameworld. In doing so, s/he resembles a scientific investigator who actively reads and combines the perspectives s/he encounters and helps create. Her activity thus comes close to the active reader's participation in the literary text (or any other appreciator of art) and is best described in the process of ideation.

En este sentido, el *emancipated player* no deja de ser un lector activo de un texto videolúdico. Para poder alcanzar esa capacidad crítica, se necesitan una serie de conocimientos específicos del lenguaje del videojuego y la capacidad de relacionarlos para crear un nuevo tipo de discurso que ponga en relación todos los elementos constitutivos de esa narración en concreto. Este jugador está también asociado al lector implícito del videojuego porque es él el que va a poder entender las reglas planteadas por los diseñadores y optimizar sus acciones o acceder a lugares aparentemente inaccesibles (Aarseth, 2007). De esta forma, los diseñadores sobreentienden una competencia

determinada en el mundo que han creado y premian a los jugadores que son capaces de sobreentender el significado de las reglas y poder alcanzar una lectura más profunda del acto lúdico.

La disonancia ludonarrativa se sitúa en ese espacio de creación de significados en el que un jugador activo, emancipado, podrá ser capaz de discernir lo que está haciendo de la acción de hacerlo, por encima de la experiencia misma de hacerlo. Una modificación del juego *Wolfenstein 3D* (ID Software, 1992) nos obliga a responder a preguntas morales sobre la violencia mientras luchamos contra los nazis. La obra original era una frenética sucesión de escenas de combate en la que no había tiempo para ningún tipo de reflexión. Planteaba un discurso bastante sencillo: matar nazis está bien. En *Dialogue 3D* (Nasser, 2017), se introduce un estorbo a esa acción, las preguntas, porque en ningún momento nuestros enemigos van a detener la acción mientras nosotros sí estamos obligados a hacerlo para poder continuar. De esa manera, el lector crítico podrá activar su intertexto, analizar el significado de la obra original y comprobarlo con esta subversión que permite llegar a otra interpretación.

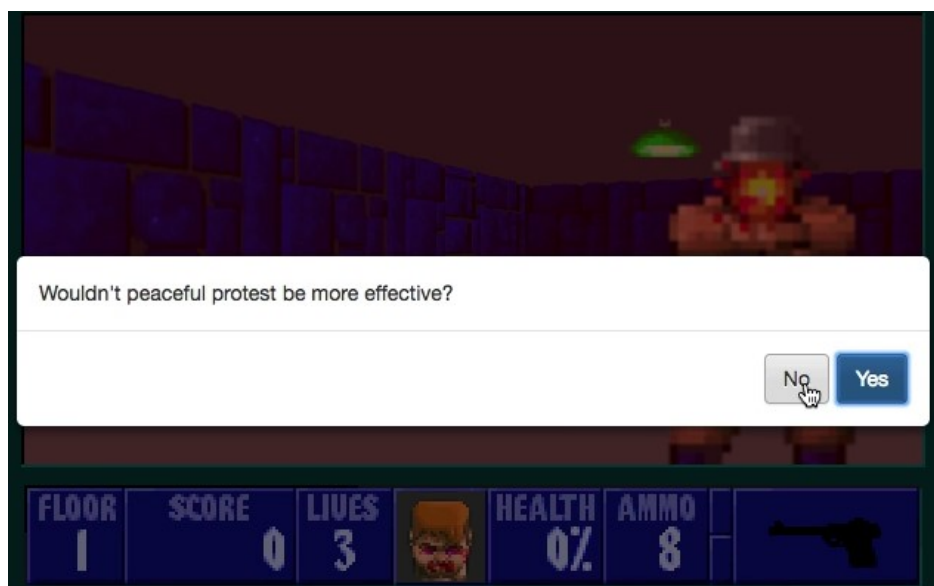


Tabla 16: Las cuestiones morales en Dialogue 3D

En la discusión sobre cómo los videojuegos construyen las historias a través de la acción entre el jugador y el mundo propuesto, normalmente se suele dejar a un lado la manera en la que está creado el programa con el que interactuamos. Esta línea de análisis

abre una puerta muy importante en aquellos títulos que no tienen una serie de acciones predefinidas que el jugador ha de superar, porque el programa va creando el escenario a partir de unas reglas básicas de creación del mundo y la participación del jugador.

El proceduralismo nace en la década de los ochenta del pasado siglo de la mano de Chris Crawford al observar que en su funcionamiento interno los videojuegos trabajan con procesos y datos. En algunos casos, se centran los esfuerzos en *procesos intensos* en los que el programa se dedica a realizar cálculos y operaciones mientras que en otros momentos se da una *intensidad de datos* en los que los videojuegos mueven una gran cantidad de bytes (Sánchez Coterón, 2014). En el primer caso, podríamos tomar como ejemplo los de simulación en los que continuamente se han de estar trazando nuevas estrategias y en el segundo, las aventuras en las que las opciones son limitadas pero se dan con grandes detalles.

En la actualidad, el término procedural se aplica desde el punto de vista de la creación de juegos a aquellas obras que generan contenido aleatorio según vamos moviéndonos por el mundo. Así, el concepto de Crawford de *procesos intensos* cobra aquí un sentido completo: los videojuegos procedurales tienen como punto fuerte de su desarrollo el trabajo continuo a la hora de generar contenido interactivo para el jugador. El título procedural que más relevancia mediática ha tenido hasta la fecha es *No Man's Sky* (Hello Games, 2016), un título de exploración espacial que genera todo el contenido de manera procedural, desde la música que nos acompaña durante las aventuras hasta los planetas que vamos visitando. No estamos hablando de que el contenido se genere de manera aleatoria. En los títulos procedurales el contenido se crea a partir de unas reglas diseñadas por los programadores que cobran forma a partir de una serie de algoritmos⁶. La idea que orbita alrededor de *No Man's Sky* es que todo lo que vamos a jugar durante nuestras partidas es una experiencia única que el programa ha generado para nosotros.

Pero el término procedural no solo ha servido para hablar de la manera en la que se diseñan ciertas obras. Ian Bogost fue quien ya en el siglo XXI retomó la idea de Crawford para hablar de proceduralismo, de una manera concreta de crear videojuegos

6

http://www.gamasutra.com/blogs/AAdonaac/20150903/252889/Procedural_Dungeon_Generation_Algorithm.php

donde lo importante fuera la cantidad de decisiones que puede tomar el programa en respuesta a las acciones del sujeto-jugador. La retórica procedural permite generar narraciones a partir de sistemas computacionales, actualizándose con la interacción del jugador (Bogost, 2007). De esa manera, señala a la capacidad para generar procesos como elemento característico y diferenciador. Para Bogost, el autor, sus intenciones y, por extensión, el mensaje estará en el diseño de las reglas.

A través del estudio de los *serious games*,⁷ Bogost trata de mostrar la manera en la aportan una mirada crítica y profunda por su construcción procedural. Uno de los términos que utiliza Bogost para hablar de esta manera concreta que tienen los videojuegos para crear significado es *Simulation fever*. A partir de este concepto, desarrolla la idea que los videojuegos permiten que los jugadores accedan al análisis crítico de su significado a través de la interpretación de las reglas y no necesariamente por la experiencia de jugar y experimentar una simulación lúdica.

En el año 2011, Miguel Sicart respondió a las teorías proceduralistas con el artículo *Against Procedurality* (2011) en el que pone en duda la capacidad de este enfoque para tratar temas morales, políticos o con profundidad cultural. El primer punto de enfrentamiento entre Sicart y las teorías proceduralistas se centra en una idea que ya hemos visto en este trabajo, para este investigador el proceduralismo parte de la misma línea de ideas que los ludólogos: los videojuegos son una excepción cultural que debe ser analizada a través de los puntos que los hacen únicos frente a otros objetos de análisis. Si para los ludólogos el elemento que los diferenciaba era el juego como elemento para los proceduralistas lo que los convierte en un objeto único es que son capaces de llevar a cabo procesos internos de generación de datos. De esta forma, el significado de los videojuegos estaría encerrado en las reglas y en la manera en la que estas reglas son expresadas y leídas por el jugador, cuya función será la de desentrañar el mensaje que el autor ha dejado escrito en el diseño de reglas.

⁷ Los *Serious Games* son un tipo de juego cuya finalidad no es solo el entretenimiento si no que pretenden que a través de su experiencia el jugador llegue a un tipo de lectura o aprendizaje. El juego *September de 12th* de Gonzalo Frasca del que hablamos en este trabajo sería un buen ejemplo de serious game porque su objetivo es que a través del juego lleguemos al razonamiento de que la violencia solo genera más violencia.

Sicart ve en la teoría proceduralista un análisis estructuralista en el que solamente importan las reglas y no se tiene en cuenta la plasmación práctica y creativa que los jugadores realizan de ese entramado de normas. Pone el foco en la manera en la que se creó porque desde este enfoque es ahí el lugar en el que se crean las líneas interpretativas que permitirán en el futuro al jugador desentrañar su significado. Sicart cataloga esta propuesta de estructuralista y si nos fijamos en la manera en la que los proceduralistas ven la construcción y lectura, entendiendo esta como el acto de jugar, de un videojuego lo hacen en los mismos parámetros que el concepto de escritura y lectura estructuralista que ha dominado gran parte de la práctica educativa del siglo XX (Sicart, 2011):

Procedurality argues for instrumental play as the center of the rhetorics of serious games. Instrumental play, play for other purposes predetermined before the act of play, is what makes games capable of conveying ethical and political messages. But play, as this article has argued, is a balance between reason and ritual, between what players bring to the game and what players provide to the game. Ignoring the player means ignoring the single most important ethical and political, and creative element of the game: the values and opinions and cultural presence of the player who engages in play.

En esta crítica de Sicart podemos vislumbrar cómo en las discusiones teóricas sobre los videojuegos, los términos de juego y lectura convergen en una serie de reflexiones comunes a la DLL y los *Game Studies*. El papel del lector-jugador, su importancia en el acto comunicativo de leer-jugar, es el punto sobre el que orbitan algunos de los modelos teóricos más actuales en los dos campos. Pero mientras que en el espectro lingüístico parece que ya hemos llegado a cierto consenso a la hora de interpretar el proceso de lectura en el campo de los videojuegos, la propuesta estructuralista-procedural tiene una gran relevancia entre diseñadores y crítica.

En el repaso de los modelos de análisis que vamos a ver a continuación, subrayaremos que el gran objetivo de una lectura crítica es conocer la intención de los desarrolladores a la hora de utilizar un elemento o mecánica concreto. Siguiendo esa línea, el desarrollo procedural nos permite realizar una primera gran división en las intenciones de los autores de videojuegos: aquellos que presenten una mayor intensidad de procesos

nos llevarán a más opciones de interacción que aquellos que presenten datos de manera intensiva.

Esta discusión nos sitúa en un espacio histórico de los estudios sobre videojuegos donde las discusiones sobre la manera de enfocar la creación y análisis aún no han llegado a un consenso teórico. El diálogo sobre la pertinencia o no del modelo procedural para tratar el enfoque creativo de los videojuegos nos sitúa ante la importancia de disponer de un armazón teórico que nos permita enfrentarnos a las experiencias videolúdicas de nuestro día a día. No debemos perder la oportunidad de trabajar junto a presupuestos teóricos que se están desarrollando en este momento en el campo de los *game studies* porque, como hemos visto, comparten un espacio teórico con la DLL.

Los modelos de análisis sobre los que vamos a trabajar responden justamente a esta línea de interpretación y suponen la plasmación de las herramientas necesarias para que el profesor pueda acercarse a los videojuegos a partir de una sistematización práctica y de las líneas teóricas propias del campo. A partir de la comprensión y utilización de estos modelos, podremos entender el significado de los juegos y utilizar de manera crítica estas creaciones en nuestras clases.

3.3. El análisis del lenguaje videolúdico, formas de significación.

El primero de los grandes modelos de análisis que vamos a trabajar es el diseñado por Óliver Pérez en su tesis doctoral (2010) y en la adaptación posterior de ese texto para el mercado editorial (2012). El trabajo de Pérez parte del “todo juego significa algo” de Huizinga para articular un modelo de análisis que permita entender el significado de cada uno de los elementos que componen el lenguaje videolúdico, y así ver desde todos los prismas posibles la capacidad de significación de este lenguaje y los discursos de muchos de los títulos contemporáneos. De este modo, trabaja en dos líneas distintas: la del lenguaje de los videojuegos y la del discurso, relacionada con la creación e interacción con los mundos narrativos.

El trabajo de Pérez se centra específicamente en los videojuegos narrativos y la capacidad de significación que emerge de la experiencia videolúdica a partir de su trama y la interacción del jugador con el diseño de reglas. En ese sentido, se produce una convergencia entre el punto de partida de este modelo de análisis con los de nuestro trabajo ya que si pretendemos entenderlos como parte importante en la vida de nuestros alumnos para acercarlo a nuestra experiencia docente deberemos hacerlo desde el prisma de la significación, de la lectura crítica de textos videolúdicos.

A partir del concepto de texto que se desarrolló a lo largo del siglo XX en autores como Van Dijk, Barthes o Eco y la teoría sobre la lectura que surge de esa nueva manera de mirar el objeto de análisis, Pérez construye un puente entre los textos tradicionales, los hipertextos y los videojuegos. El cambio que se produjo en esos autores permitió que los teóricos del hipertexto como Landow pudieran desarrollar un espectro de análisis textual que situaba al lector como constructor dentro de las posibilidades creadas por el autor. De esa manera, algunas bases teóricas de los modelos de análisis nacidos en el pasado siglo pudieron transformarse en una herramienta útil a principios de la pasada década.

Esta fue la base que permitió, como ya hemos visto, el paso del hipertexto al cibertexto en manos de Aarseth (Pérez Latorre, 2010, p. 56):

Mientras la variabilidad del hipertexto convencional se basa en estructuras predefinidas en la dimensión procesual del texto, la variabilidad de los juegos y los videojuegos es “emergente” (“configurativa”), en el sentido de que no está necesariamente predefinida en su dimensión procesual, sino que puede brotar total

o parcialmente de un sistema subyacente (las “reglas de juego”), junto a la intervención del usuario.

Así, los libros de *Elige tu propia aventura* que veíamos en bloques anteriores emergen como claros ejemplos de hipertextos en tanto en cuanto las posibilidades a la hora de decidir están ya predefinidas para el lector. Aún así no llegan a resultar eficientes como modelo de cibertextos porque estos permiten una cantidad ingente de posibilidades ya que en su creación están predefinidas las reglas internas que permiten que emerjan las experiencias a partir de la interacción del jugador.

Antes de empezar a trabajar en este modelo de análisis debemos centrarnos en un concepto clave para entender este estudio del lenguaje de los videojuegos: la *gameplay* o dinámica de juego (Pérez Latorre, 2010). Una primera aproximación del concepto nos lleva hasta la materialización concreta, al acto de estar jugando. El diseño implica unas posibilidades lúdicas preestablecidas por el autor. Las acciones que podemos llevar a cabo para superar los retos internos llevan a la configuración de un “jugador modelo” que deberá realizar una serie de acciones para seguir avanzando.

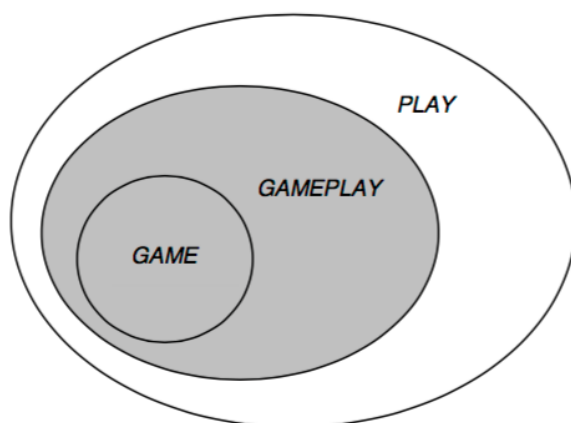


Tabla 17: *Gameplay* (Pérez Latorre, 2010, p. 143)

Como podemos ver en la Tabla 17 tanto la zona de *game* como la de *gameplay* están sombreadas. Esta separación nos indica que la *gameplay* forma parte o está

vinculada directamente con el juego, con el diseño que han hecho los programadores; también lo está con el término *play*, con el espacio de posibilidades globales que permite el juego. Como veremos a continuación, el diseño de reglas, de personajes, del espacio o del tiempo, esconden un potencial de significación, una idea o imagen de lo que debe ser jugar a un título concreto. Eso es la *gameplay*, una relación bidireccional entre el jugador y las reglas.

Cuando jugamos a un videojuego solemos tener un objetivo final: salvar a alguien, devolver la paz a la galaxia o ganar el mundial de fútbol. Lo lógico, lo que esperan los diseñadores, es que optimicemos nuestros esfuerzos para conseguir esa meta. En ese instante estamos ajustándonos a la *gameplay*, a la interacción entre reglas, objetivos y jugador, aunque como jugadores siempre podremos saltarnos ese camino prefijado. Imaginemos que estamos jugando en un simulador de fútbol: una Eurocopa. Nuestro objetivo teórico es conseguir ganar todos los partidos posibles para llegar a la final del torneo. Para ello trataremos de equilibrar nuestro equipo, evitar que se lesionen los jugadores y realizar cambios en los partidos para tener descansada a la parte importante de la plantilla. Siguiendo esas líneas y realizando las jugadas apropiadas en el campo de juego probablemente alcancemos nuestro objetivo. También podemos tomar otro tipo de decisiones ignorando el teórico objetivo, ganar la Eurocopa, y centrarnos en una meta que no tiene nada que ver con el diseño original. Podríamos decidir, por ejemplo, acabar todos los partidos encajando un gol sin importar los que nosotros marquemos. Siguiendo el esquema anterior estaríamos en la parte de *play* ignorando las otras dos.

Esa experiencia prototípica que crean los desarrolladores cuando articulan la combinación de reglas y posibilidades que definen a un videojuego implica una experiencia propia. Si regresamos al ejemplo de *Her Story* que ya hemos tratado en este trabajo, veremos que su creador solo nos permite acceder a los vídeos a partir de una búsqueda semántica de fragmentos sobre índices de catalogación que desconocemos. Nos marca una meta y nos obliga a un visionado crítico y globalizador que activa todos nuestros conocimientos previos de las historias de género negro para su desarrollo. En la configuración de los vídeos van apareciendo palabras, datos, personajes que abren nuevos espacios del mundo narrativo a partir del discurso configurativo en el que participamos.

Esta *gameplay* es la que permite al jugador pensado por J.P.Gee (2004) avanzar en un determinado juego. Para poder hacerlo debe pensar qué quiere hacer y cómo va a hacerlo y la respuesta a esas preguntas está en la configuración del mundo. A partir de su

experiencia personal, en ese espacio en el que convergen reglas y elementos narrativos, podrá aumentar sus conocimientos y sus destrezas para continuar su desarrollo. Pero para llevarlo a cabo deberá comprender lo que los diseñadores pretendían configurar en ese espacio de narración videolúdica y que se ajusta a la figura del jugador modelo.

Ese jugador modelo que participa de manera activa en la *gameplay* tratará de maximizar el número de acciones productivas y minimizar las improductivas. Si, por ejemplo, estamos jugando a un *arcade* de carreras como *Mario Kart 8* (Nintendo, 2014) usaremos los potenciadores de velocidad en aquellos momentos que nos permitan adelantar a nuestros rivales, sacarles de la pista o acceder a atajos secretos y trataremos de no gastarlos cuando estamos a punto de caer al vacío, chocar contra un elemento de escenografía o en un punto del trazado repleto de curvas. Esas decisiones crean unos patrones de comportamiento en el jugador que llevan hasta la victoria.

La *gameplay* implica, por tanto, un objetivo que alcanzar por parte del jugador a través del propio título. Ese objetivo puede estar inserto en la historia y sería la resolución final de la trama como el protagonista amnésico de *Silent Hill: Origins* (Konami, 2007) que desea saber el porqué de su vuelta a ese pueblo maldito o convertirse en el campeón de la liga Pokémon en *Pokémon X/Y* (GameFreak, 2013). Resulta curioso que en este juego de combates de mascotas digitales se evidencie de manera tan explícita las posibilidades que los diseñadores crean a la hora de pensar a sus jugadores modelos.

En sus más de veinte años de historia la saga, Pokémon ha creado un universo amplio y complejo a partir de su mundo transmedia. En la saga X/Y al comienzo del juego, una vez que has elegido género y nombre para tu avatar, sales al camino con tres amigos. Cada uno de ellos tiene un objetivo que quiere cumplir en su viaje:

- Convertirse en el mejor entrenador
- Completar la enciclopedia Pokédex
- Ganar la liga Pokémon

Estos tres objetivos abren tres vías experienciales que llevarán a tres materializaciones distintas de la *gameplay*. Si queremos ganar la liga Pokémon deberemos superar la historia, llegar hasta los últimos enfrentamientos y conseguir todas las medallas de todos los gimnasios. Si por el contrario, nuestro objetivo es completar la Pokédex, lo que deberemos hacer es visitar todos los rincones del mapa, capturar a todas las criaturas y, en algunos casos, buscar información fuera del juego para encontrar a los pokémon más extraños. La última posibilidad se enlaza con el espacio competitivo de los

videojuegos. En Pokémon podemos combatir con nuestras mascotas contra jugadores de todo el mundo en torneos online o participar en eventos locales con una serie de criaturas que nos permitan desarrollar una estrategia de combate efectiva. Para ello deberemos capturar, entrenar o incluso en algunos casos criar a los seres más fuertes dentro de su clase. De esa manera, dentro de un mismo videojuego no tenemos, generalmente, una única *gameplay* sino que desarrollamos el mundo a partir del sumatorio de diferentes *gameplays* superpuestas en la práctica lúdica del jugador. Bajo esta perspectiva, el jugador de Pokémon no solo se centrará en uno de los tres objetivos sino que podrá realizar una suma de experiencias que le lleven a una lectura determinada.

El videojuego de lucha *Street Fighter II* (Capcom, 1991) está construido a partir de una serie de combates independientes contra rivales con unas características físicas distintas a las de tu avatar. Cada combate representa una *gameplay* distinta porque para superarlo deberemos utilizar las habilidades de nuestro personaje de una manera determinada. En algunos casos deberemos pasar al ataque mientras que en otros la defensa será nuestra mejor opción. Dentro de esas *gameplays*, nos encontramos con las pantallas de *bonus* en las que tendremos que superar un reto, destruir un coche o romper una serie de barriles, en un tiempo determinado. En esas secciones no podremos perder y lo único importante será la velocidad con la que completemos la acción. Como podemos ver, cada pantalla es una *gameplay* determinada que, sumadas al resto, nos llevan a la construcción global de ese videojuego.

En esta construcción teórica de la *gameplay* no entra solamente el término de jugador modelo sino también el de jugador racional (Pérez Latorre, 2010). Esta idea viene heredada del campo de la teoría de juegos y es el que define a un jugador que desea obtener siempre el mejor resultado posible. Para ello, deberá conocer y entender cómo funciona la *gameplay* de un título determinado para no tomar decisiones erróneas. Un ejemplo para poder ver esta idea lo tenemos el clásico título de puzzles *Tetris* (Pázhitnov, 1984). En este título, debemos encajar las fichas que caen de la parte superior de la pantalla en la parte inferior para que vayan desapareciendo y no se acumulen haciéndonos perder la partida. El jugador racional tratará de, a partir del menor número de movimientos posibles, conseguir encajar las piezas o dejar los huecos preparados para las que vayan cayendo en el futuro.

Esto es muy importante desde la perspectiva de la educación porque los sistemas permiten la realización de un número alto de acciones, en algunos casos puede parecer

que son infinitas, pero en su diseño, la *gameplay* premia ciertos comportamientos y castiga otro tipo de decisiones. En uno de los títulos que analizaremos más adelante, *Dragon Age: Originis* (Bioware, 2008), controlamos un grupo de aventureros en un mundo de fantasía épica. A partir de nuestro personaje principal podemos articular relaciones personales con los personajes controlados por el ordenador. Esas relaciones se miden a partir de puntos positivos y puntos negativos que obtendremos tomando decisiones moralmente complejas o regalándoles objetos. Si la barra de amistad tiene más puntos positivos, nuestros aliados irán ganando nuevas habilidades que les harán más poderosos en combate.

Cada *gameplay*, cada segmento construye por tanto un bloque de significado dentro de la propuesta. Como jugadores iremos avanzando sumando experiencias de *gameplays* mientras construimos la imagen del discurso, realizamos predicciones sobre qué nos vamos a encontrar y cómo vamos a superarlo y, sobre todo, construimos la imagen mental del mundo en el que estamos recorriendo en ese momento. De esa manera, la lectura de videojuegos se aleja, como ya habíamos visto, de lecturas tradicionales para aproximarse a la lectura hipertextual. Como docentes, nuestro objetivo será entender la estructura y el significado de las *gameplays*, entre otras cosas, para saber de qué va el juego y cuales son sus implicaciones.

Como ya hemos visto, el juego forma parte de nuestro día a día y puede compartir un espacio narrativo con otros lenguajes como el literario, el secuencial o el audiovisual. Esa narratividad compartida no le priva de una serie de relaciones propias que debemos tener en cuenta a la hora de dar los primeros pasos en el estudio de la significación de este lenguaje. Estas relaciones tienen en cuenta los elementos propios de la obra y nos señalan posibles caminos de interpretación que debemos tener en cuenta desde este primer momento. A partir de esas estructuras discursivas propias, se puede construir el andamiaje teórico que lleva a la creación del sistema de análisis de Óliver Pérez. Estos primeros pasos dentro de este modelo se realizan a partir del enfrentamiento de dos conceptos que condicionan la experiencia de juego. En esas parejas de comparaciones, encontramos los recursos necesarios para comprender cómo los rasgos básicos constitutivos del lenguaje permiten trazar las primeras líneas de significación:

Sujeto vs entorno: El primer paso que ha de dar un jugador cuando comienza es adentrarse en una estructura de reglas totalmente nueva. Esa entrada al mundo aporta un fuerte significado. Juegos de rol de fantasía como *Oblivion* (Bethesda, 2006) o *Skyrim* (Bethesda, 2011), comienzan con una escena de introducción en la que no tenemos casi opciones de decisión y en la que se nos presenta la historia principal. Una vez que esta escena termina, el personaje que controlamos se encuentra solo en mitad de un mundo vivo en el que ha de tomar todas las decisiones que considere oportunas aprendiendo en el proceso los elementos lúdicos y discursivos que configuran ese mundo. Ese diseño deja al descubierto la intención de Bethesda ya que su diseño pretende que los jugadores sintamos la sensación agobiante de ser un recién llegado que se tiene a sí mismo para seguir con vida en un espacio desconocido.

Mundo vs experiencia: Los diseñadores de videojuegos dibujan una red de reglas que lo posibilitan/incapacitan para realizar ciertas acciones. Siguiendo esta línea podemos llegar hasta una experiencia prototípica pensada por los diseñadores. Este es el concepto de la *gameplay* que hemos visto antes y cómo los desarrolladores crean una estructura lúdica que implica que el jugador juega al mundo y el mundo, a partir de la *gameplay*, juega al jugador. Un título como *Mountain* (O'Reilly, 2014), nos pone delante de una montaña que es un dios y con la que no podremos actuar. Como personas le explicaremos al programa algunas cosas sobre nosotros al principio de la partida y luego dejaremos que le pasen cosas a la montaña-dios mientras observamos pacientemente. Ahí no podremos actuar de ninguna forma, solo escuchar los razonamientos que esa entidad nos escribe en la pantalla para que reflexionemos sobre la soledad y el paso del tiempo. El juego juega con nosotros en tanto en cuanto rompe con las reglas de interactividad de interfaz prototípicas del resto de títulos para llegar a una interacción intrapersonal. En *Mountain*, no solo reflexionamos a partir de nuestra experiencia, sino que el acto mismo de jugar es reflexión.



Tabla 18: La montaña en Mountain

Experiencia vs objetivo: El diseño de un juego puede llevar a que ciertas acciones de un jugador sean premiadas o penalizadas. Como en los ejemplos que hemos visto hasta ahora nada es casual y este tipo de rasgos esconden la ideología del diseñador. En el caso de *ICO* (Team ICO, 2001), es especialmente llamativo. *ICO* es un cuento de hadas creado por Fumito Ueda. En esta historia controlamos a un niño maldito, ICO, que está encerrado en el castillo de una bruja. A lo largo del título intentaremos escapar de ese castillo acompañados de Yorda, una extraña niña con poderes mágicos. En todo momento los dos personajes tendrán que ir juntos y en determinados momentos ICO abandonará momentáneamente a su compañera para realizar ciertas acciones. Si el niño maldito se demora demasiado unos espectros negros aparecerán y se llevarán a Yorda. La narración nos obliga a ir junto a nuestra compañera de fuga, no podemos realizar una huida en solitario porque el objetivo final, salir del castillo, solo lo podremos alcanzar a través del trabajo en equipo de los dos personajes protagonistas. De esa manera, como jugadores, hemos de entender que necesariamente los problemas se solucionan yendo acompañados.

Redundancia vs variabilidad: Todos los juegos esconden en su diseño elementos de redundancia y variabilidad. Desde *Tetris*, con su mecánica alterada por los factores de orden y velocidad, hasta títulos de acción como *Borderlands* (Gearbox, 2009), en los que la solución a nuestros problemas pasa por matar a nuestros oponentes, conseguir nuevas armas y enfrentarnos a rivales más peligrosos. De esa manera, la construcción lúdica pasa por el eje redundancia-variabilidad y puede centrarse en uno de ellos o tratar de llegar a un punto medio. Dentro de las obras que tienden a la redundancia, podemos observar el *Candy Crush Saga* (King, 2012), en el que sin apenas variaciones en las acciones que

podemos realizar en la pantalla avanzamos por cientos de ellas; si queremos observar un juego con una variabilidad alta en las acciones que podemos realizar, nos fijaremos en *Rythm Paradise* (Nintendo, 2008), un videojuego musical compuesto por numerosos minijuegos que materializan el ritmo de manera distinta en cada pantalla.

Estos cuatro elementos de pares enfrentados nos muestran los elementos propios de los videojuegos y sirven de estructuras básicas para la construcción del modelo de análisis de Pérez. Como ocurre con el resto de lenguajes narrativos que conocemos, la inclusión de un elemento en el lenguaje videolúdico no lo excluye de otro lenguaje, sino que lo configura de una manera específica para el uso concreto. En los siguientes puntos vamos a ver cómo se articula el sistema de análisis del lenguaje videolúdico y la manera en la que lo pondremos a prueba con varios títulos pensados para el consumo de jugadores. Para ello, Pérez Latorre pretende realizar “una exploración en profundidad del potencial del diseño de reglas y patrones formales de *gameplay* como los recursos expresivos esenciales del lenguaje videolúdico” (2010, p. 80) a partir de tres grandes bloques: significación del diseño del sujeto/jugador, significación del diseño del entorno y significación del diseño de la actividad de *gameplay*.

3.3.1. Significación del diseño del sujeto/jugador

En los videojuegos, a diferencia de otros lenguajes, los personajes que aparecen y que podemos controlar se definen por lo que son y por lo que podemos hacer con ellos. Mario, el rechoncho exfontanero de traje rojo de la saga de Nintendo, puede definirse por sus cualidades físicas como son su altura o el bigote y por su capacidad de salto o de vuelo gracias al uso de determinados objetos. Las características que definen a un personaje así como las acciones básicas que puede realizar se mantienen más o menos invariables a lo largo de la sucesión de *gameplays* que conforman la estructura interna creando la coherencia interna del personaje en tanto construcción y representación.

El primer punto que hemos de tener en cuenta en este apartado, es conocer quién es el avatar que controlamos, cómo se llama, cuál es su origen, etc. Todos estos elementos configuran la definición estable de este diseño virtual. Muchas de esas informaciones las construiremos a partir de nuestro intertexto, de los conocimientos acumulados por otras experiencias y que generarán una imagen virtual de ese personaje que será nuestra

extensión en el mundo digital. Ese avatar dispone de una serie de rasgos físicos, aptitudes, capacidad de almacenamiento que definen lo que es y la manera en la que interactúa con el mundo. En *Resident Evil 4* (Konami, 2005), disponemos de un espacio limitado en nuestro inventario que nos obligará a una constante gestión de los objetos que recogemos durante la partida. De esa manera, este juego de frenética supervivencia nos está indicando que no podemos llevar todo lo que queramos encima porque nuestro avatar no sería capaz de cargar con esos objetos a lo largo de su aventura.



Tabla 19: El inventario en Resident Evil 4

Otro buen ejemplo lo encontramos en *Metal Gear Solid IV: Guns of the patriots* (Konami, 2008), que está protagonizado por un soldado mercenario muy envejecido, *Solid Snake*. Para poder superar las dificultades de los niveles, Snake tiene que infiltrarse y aprovechar las sombras y las esquinas para poder sobrevivir. Si se mueve demasiado rápido o está mucho tiempo al descubierto su indicador de estrés aumentará, provocando que sus ataques sean más imprecisos. Solid Snake tiene así un elemento muy relevante en su configuración como personaje anciano que condiciona nuestra manera de jugar y, por tanto, nuestra experiencia.

Las características del sujeto/jugador nos indican quién es dentro de los ejes de diseño del juego y se complementa con el estudio de lo que Pérez Latorre llama las reglas de acción/transformación, las acciones que un personaje puede llevar a cabo. Esas

posibilidades vienen marcadas por las decisiones de los creadores, por lo tanto, responderán a una manera determinada de pensar el mundo del juego en el que estamos. Un caso interesante lo podemos ver en dos obras de tablero que, a priori, podrían catalogarse como parecidos: *Risk* (Lamorisse, 1958) y *Los colonos de Catán* (Teuber, 1995). En los dos títulos la victoria se consigue gracias a la gestión de recursos y al control/dominio de territorios. En el caso del *Risk*, conquistamos nuevas partes del mapa a través de la invasión militar y los recursos que conseguimos son más tropas para continuar con nuestras conquistas. *Los colonos de Catán* es diametralmente opuesto: como colonos nuestra función es ampliar el territorio para extraer materias primas (trigo, lana, madera, arcilla o piedra) que nos permiten construir nuevos caminos que expandan nuestras colonias.

Al observar qué es lo que podemos y qué es lo que no podemos hacer en los dos juegos, llegamos a una lectura productiva del diseño de reglas: mientras que *Los colonos de Catán* es un juego colaborativo que recompensa las decisiones prácticas a la hora de expandirse, el *Risk* beneficia a aquellos que definen un buen plan de batallas y saben defender mejor sus territorios. La selección de objetivos principales y medios para conseguirlos son los que definen al personaje jugador frente a las reglas.

Se produce aquí una división entre lo que un jugador quiere o debe hacer y lo que realmente puede llevar a cabo. En un título como *Dragon Age: Origins*, nuestros personajes no pueden saltar. No hay ningún botón que permita que los dos pies se levanten del suelo buscando una posición más elevada. Los escenarios están pensados para ser explorados en su totalidad a partir de esa configuración de las acciones por parte de los personajes. En *Dragon Age: Inquisition* (BioWare, 2014), nuestros personajes sí que pueden saltar y, por tanto, explorar con algo más de libertad los mapas. La exploración cerrada que proponía el juego de 2008 pasa, seis años después, a un nuevo tipo de búsqueda que responde a una construcción determinada en la que el mundo ya no es algo totalmente escrito porque responde a la interacción con nuestros personajes.

Junto a las acciones físicas que podemos llevar a cabo también hemos de tener en cuenta la capacidad de decisión que tenemos a la hora de escoger qué queremos hacer. Un género como el de los *beat'em up* está caracterizado por una acción aparentemente irreflexiva en la que tendremos que derrotar a todos los enemigos que salen en escena mientras nos desplazamos de izquierda a derecha por las pantallas. En el canon clásico de este género de la década de los noventa del siglo pasado, no había espacio para la toma

de decisiones hasta la llegada de *Streets of Rage* (SEGA, 1991) donde en la última batalla, el jefe final nos preguntaba si queríamos unirnos a su imperio del crimen. Si le decíamos que no, tendríamos que enfrentarnos a él en el combate más complicado. Si nuestra respuesta era afirmativa y decidíamos convertirnos en unos secuaces más, lo que ocurría era que regresábamos tres niveles atrás y debíamos volver a jugar las pantallas que ya habíamos superado. En *Streets of Rage* la toma de decisiones era una ironía, el juego propone una lucha lineal que solo se interrumpe justo al final de la historia para recordarnos que no hay otra opción que la lucha ni otro posicionamiento que no sea el del bien contra el mal.

Otro tipo de reglas que también hemos de tener en cuenta en este apartado son aquellas que tienen que ver con las acciones que realizamos como jugadores y sus actualizaciones en pantalla. En *Dead Space* (EA, 2008), disparar tiene dos significados: sirve para dañar a las monstruosidades espaciales que nos atacan y para abrir ciertas vitrinas que nos impiden activar unos interruptores. El acto de un jugador cuando pulsa el botón del mando tiene, por tanto, diferentes actualizaciones. Ocurre exactamente lo mismo en *Borderlands*, donde al activar el golpe cuerpo a cuerpo de nuestra arma podremos hacer daño a los rivales o buscar en los montones de excrementos de las criaturas para encontrar munición o armas.

Estas reglas fueron sistematizadas por Pérez Latorre en un esquema en el que vemos cómo las acciones que llevamos a cabo como jugadores a la hora de apretar un botón en nuestro *gamepad* o teclado tiene unas condiciones de realización y una materialización concreta en el devenir del juego. Esas reglas pueden estar sujetas o no a condiciones internas, pues para poder disparar un arma hemos de tener la munición adecuada y, por tanto, han de cumplirse una serie de condiciones que permitan que su función sea la esperada por el jugador.

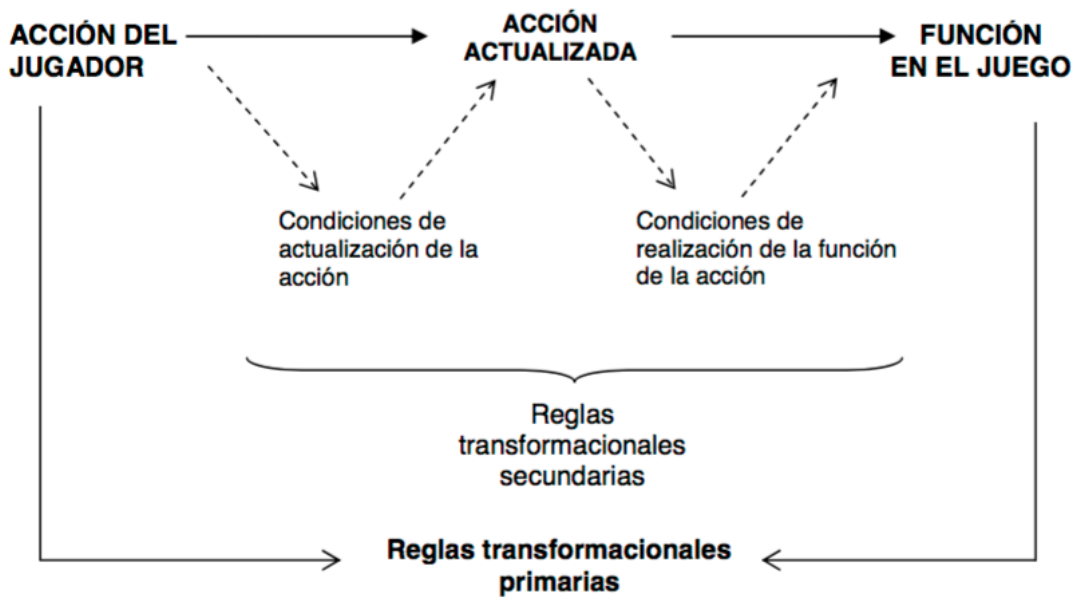


Tabla 20: Reglas transformacionales (Pérez Latorre, 2010, p. 104)

Siguiendo la línea de desarrollo de este punto, hemos visto cómo la definición de quién somos y lo que podemos hacer configura una manera concreta de jugar pensada previamente por los creadores. De igual manera, los instrumentos que podemos utilizar a lo largo de la historia también forman parte del espacio de significación de los videojuegos. Disponer de disparos de un arma que permita derribar a los enemigos desde grandes distancias hará que nuestra manera de interactuar sea totalmente distinta a la de alguien que disponga de un arma pensada para combatir cuerpo a cuerpo.

Un buen ejemplo para poder ver estos tres puntos lo encontramos en un título del que ya hemos hablado, *Borderlands*. *Borderlands* es un título de disparos en primera persona ambientado en un mundo alienígena futurista. Al comenzar la historia, podremos elegir entre cuatro personajes que han llegado a un planeta llamado Pandora buscando la cámara, un alijo legendario de tecnología alienígena. Cada uno de ellos representa una manera concreta combatir: cuerpo a cuerpo, daño de fuentes elementales de energía, disparo a distancia de precisión y apoyo en el combate.



Tabla 21: Los cuatro personajes en Borderlands

Los personajes parten con las mismas capacidades de interacción con el mundo: pueden correr, saltar, agacharse o disparar sin diferencias entre ellos. Según van adquiriendo puntos de experiencia al completar misiones o matar enemigos, podrán adquirir una serie de talentos que ellos poseen. De esa manera, Mordecai, el asesino que va acompañado de su rifle de francotirador, será cada vez más preciso a largas distancias o Roland, el soldado, construirá torretas que prestarán apoyo en el combate a todos los aliados. Con cada subida de nivel los personajes irán alejándose más y más del punto de convergencia inicial para construir una especialización distinta a la de los otros tres tanto en lo que son, como en las armas que emplean. Esa construcción personalizada del avatar implica una experiencia distinta a la del resto a partir de una *gameplay* concreta pensada por los diseñadores.

Hasta ahora hemos visto el significado de las reglas que afectan a los personajes y que inciden directamente en las acciones que puede realizar el protagonista. A partir de este punto, vamos a cambiar el foco del análisis y nos centraremos en sistematizar los caminos por los que el diseño de reglas condiciona las decisiones de los jugadores a través de los incentivos. Será muy relevante en este punto recordar la idea de J.P.Gee (2004) sobre la estructura interna de los videojuegos y cómo el diseño y la curva de aprendizaje crean al jugador modelo en la dirección que los creadores del juego han pensado y su relación con el concepto de *gameplay*.

Volviendo al terreno de los juegos de mesa, podemos observar un curioso ejemplo de incentivos en *La isla prohibida* (Leacock, 2010), un título colaborativo en el que los participantes han de conseguir una serie de reliquias antes de que la isla en la que se encuentran se hunda. Para ello, cada personaje dispone de unas habilidades únicas que le permiten acceder a los tesoros con más facilidad o ayudar a sus compañeros. Todos los turnos, lleven o no a cabo alguna acción los jugadores, el nivel del agua de la isla puede subir. Si no se realizan las acciones individuales teniendo en cuenta las aptitudes de cada uno de los integrantes del grupo, el número de turnos necesarios para cumplir la misión aumentará y las posibilidades de fracaso serán mayores. Con esta simple estructura, los diseñadores nos están diciendo que a través de una colaboración racional entre los jugadores se puede conseguir la victoria, que la decisión de jugar de manera individual y egoísta solo va a llegar a una muerte segura a todos los jugadores. El diseño de reglas incentiva las posibilidades cooperativas para huir de la isla y castiga las acciones individualistas. Cada movimiento ha de ser pensado en conjunto porque cada acción hace que las posibilidades de que el agua acabe con el tablero sean mayores.

En el caso de *Her Story* (Barlow, 2015), estamos ante un espacio de investigación aparentemente libre en el que exploramos los vídeos del interrogatorio de una mujer. Sabemos desde el primer momento que hay una entrevista en la que ella reconoce haber cometido el asesinato y conocemos tanto la fecha de esa grabación, porque está sobreimpresa en la pantalla, como el vestuario que lleva. De una manera consciente tratamos como jugadores de alcanzar fragmentos de vídeo en los que se vean esas características porque sabemos que ahí está la clave del asesinato. Cuando hacemos alguna búsqueda en la que se descubre un fragmento relevante, la música ambiente cambia y vemos cómo sobre la pantalla parpadea el rostro de alguien a quien no acabamos de reconocer. De esta forma, el diseño interno está incentivando las búsquedas más óptimas para la resolución del misterio inicial.

Aquí vemos cómo la obra nos está ofreciendo *feedback* positivo de las acciones que estamos llevando a cabo. Si nos aproximamos a la resolución de la historia tenemos una nueva música y algo cambia en la pantalla. En este caso no hay una penalización por parte del juego, simplemente un refuerzo positivo que provoca que sigamos buscando en la dirección correcta. Lo mismo ocurre en los títulos de aventura clásicos en los que había una única combinación posible de objeto/acción que resolviera una situación

determinada. El sistema no penalizaba los diferentes intentos, simplemente nos mostraba que lo que estábamos intentando no era posible.

Otro tipo de obras tienen unas reglas internas de construcción del comportamiento del jugador modelo totalmente distintas, a partir de *inputs* negativos van modelando el discurso lúdico. Un ejemplo muy claro de esta opción es *Don't look back* (Cavanagh, 2009), un juego de gráficos minimalistas en los que el personaje se mueve esquivando, huyendo o disparando a todo lo que aparece en pantalla. La narración está compuesta por pequeños escenarios en los que hay una serie de elementos con los que podemos actuar. Cada vez que caemos por un precipicio o somos golpeados por un rival aparecemos, casi sin intermediación temporal, otra vez al comienzo de ese espacio y los rivales vuelven a estar en el mismo sitio en el que se encontraban.

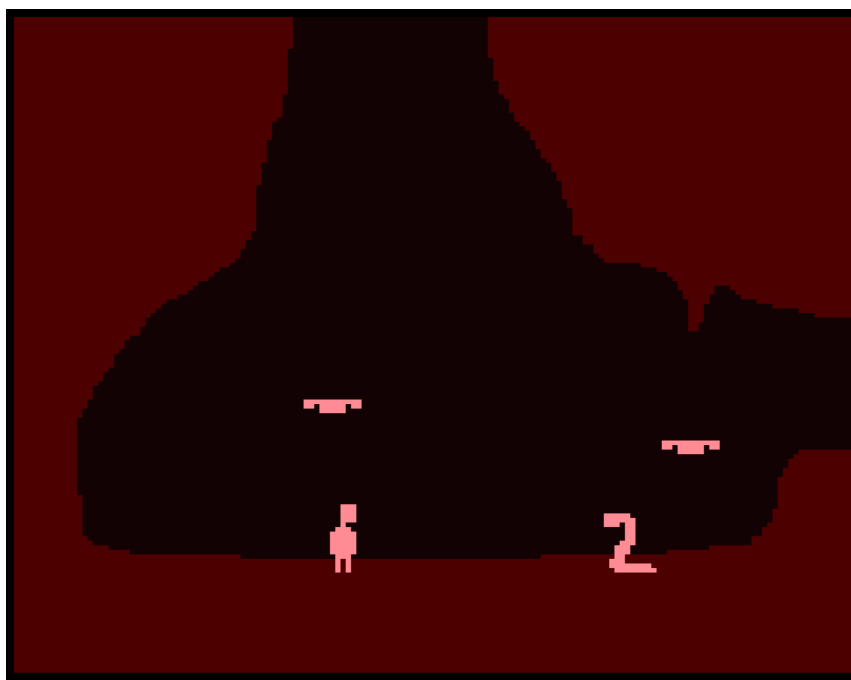


Tabla 22: Los elementos de juego en *Don't look Back*

Lo mismo ocurre en *Hotline Miami* (Dennaton games, 2012), donde controlamos a un personaje que ha de realizar una serie de violentas misiones en un estado alterado de la consciencia. Como jugadores vemos desde una vista cenital la pantalla de juego y planificaremos nuestra estrategia. Si en algún momento fallamos y nuestros rivales nos matan, al igual que pasara en *Don't look back* (Cavanagh, 2009), regresaremos al

comienzo del nivel y tendríamos que reconstruir nuestras acciones pensando qué hemos hecho mal y cómo vamos a solucionarlo. De esa manera, la narración psicótica que vive el personaje se traslada al jugador en un diseño de *gameplay* basado en la velocidad y el error.

Cabe la posibilidad de que se muestre una respuesta ni claramente positiva ni claramente negativa a las acciones que se van llevando a cabo. Los juegos de simulación o estrategia muestran de manera generalizada este esquema de creación de un perfil de comportamiento. En ellos diseñamos una estrategia y la llevamos a cabo a partir de una serie de pasos que pueden ser acertados o no de manera individual pero que podremos comprobar realizando la suma total de ellos y viendo el resultado. El programa no te va indicando si cada uno de ellos es errado o acertado, lo único que importa es el equilibrio final y si las decisiones eran las apropiadas para superar el reto que te habían propuesto.

En esta dirección resulta interesante la reflexión de Daniel Del Olmo (2013) hace desde el punto de vista del conductismo del primer nivel de *Super Mario Bros* (Nintendo, 1985) bajo la premisa de que el juego es una estructura lúdica organizada a partir de reglas que requieren de procesos de aprendizaje para su comprensión y perfeccionamiento. De este modo, siguiendo las teorías de Thrinidike, Pavlov y Skinner, Del Olmo ve que las decisiones que toma el jugador parten de la interacción con programa a partir del *gamepad* y los resultados que obtiene. De esa manera, al apretar uno de los lados de la cruceta del mando el fontanero se mueve en esa dirección y si aprieta el botón número dos el personaje dará un salto.

En la pantalla tenemos un contador de tiempo que está funcionando de manera descendente. En nuestra primera partida no sabemos qué va a pasar si llega a cero, pero nuestro intertexto nos dice que en las obras de ficción una cuenta atrás normalmente significa algo terrible. Ese contador le da al jugador una urgencia para tomar decisiones. A partir de ese momento, iremos descubriendo que, si la seta con patas nos golpea perderemos una vida, si caemos por uno de los huecos perderemos una vida, si saltamos sobre la seta podremos matarla o que si mantenemos apretado el botón y avanzamos iremos más rápido. Ese aprendizaje se realiza a partir de una serie de condicionamientos que forman parte del programa y que modelan al jugador a partir de los designios de los desarrolladores y la mayoría de veces es algo invisible para el jugador que acepta el reto que le propone el título, en este caso llegar al final de la pantalla, y trata de hacerlo de la mejor manera posible.

Ya hemos visto la manera en la que el diseño nos indica a partir de refuerzos o penalizaciones el camino que hemos de seguir dentro de esa propuesta de mundo lúdico. El siguiente punto que hemos de tener en cuenta son las reglas a partir de las cuales resolvemos los problemas que nos plantea. Para ellos Pérez Latorre (2010) se basa en la escuela “asociacionista” y en la “gestáltica” para comprobar cómo esas dos escuelas de pensamiento han llegado a la construcción de los videojuegos. Para los asociacionistas el aprendizaje se realiza a partir de patrones de hábitos que repetimos de manera constante y que vamos ampliando con el tiempo, por su lado la corriente de la Gestalt nos muestra que algunas pruebas deben ser resueltas a partir de un cambio de razonamiento. De esta forma, trata de sistematizar las diferentes posibilidades a la hora de llegar a una solución correcta (Pérez Latorre, 2012, p. 103):

las soluciones reproductivas se encuentran dentro de una familia jerarquizada de hábitos, y por tanto no requieren romper ninguna costumbre cognitiva ni introducir ninguna funcionalidad novedosa u original para alguna de las acciones o elementos del problema. Por el contrario, una solución productiva de un problema requiere que una determinada acción o instrumento reciba una funcionalidad novedosa, original, en relación con ese problema.

Un ejemplo de cómo estas dos corrientes se pueden encontrar en los videojuegos lo podemos ver en la saga *The legend of Zelda*. En esos juegos controlamos a Link en su eterna aventura de salvar a Hyrule del malvado Ganondorf y, casi siempre, salvar a la princesa Zelda. La estructura nos lleva invariablemente a una serie de mazmorras en las que adquiriremos un nuevo objeto, un bumerang o un garfio por ejemplo, que añadiremos a nuestro inventario y que nos permitirá realizar una nueva serie de acciones. El gancho, por ejemplo, nos servirá para engancharnos a lugares que nos eran inalcanzables y de esa manera ampliar el mundo que podemos visitar o descubrir zonas ocultas.

Esa función de ese objeto concreto es la que aprendemos al obtenerlo en la mazmorra, pero si somos curiosos podremos descubrir otros usos. Si apuntamos con el gancho a algún objeto que podamos recoger, como una porción de vida o una rupia verde, el gancho llegará hasta allí y hará que lo sumemos a nuestro inventario. Así, el objeto muestra tanto la vertiente reproductiva y productiva dentro de un mismo título. Si un juego tiene un diseño en el que primen la resolución de problemas de una manera

reproductiva, favorecerá o modelará ese tipo de pensamiento en los jugadores. De igual manera, si la resolución de situaciones exige un razonamiento productivo se buscará o se creará un jugador más innovador o ingenioso.

El aprendizaje de las acciones e interacciones que se pueden dar responden en gran medida a la creación de problemas que requieren de un tipo de soluciones determinadas y que exigen o memorización y repetición o creatividad, o a través del diseño de aprendizaje asistido. Pérez Latorre concreta en su sistema de análisis la intuición de Gee (2004) sobre la estructura interna de aprendizaje en varios puntos. El primero de ellos, implica una tutela por parte de un elemento interno, un personaje que nos va diciendo qué tenemos que hacer, o a través de pistas textuales, visuales o sonoras que no forman parte de la acción directa del juego.

El otro tipo de apoyo para el jugador es el intertextual. Su experiencia previa en la saga *Resident Evil* hará que sepa que para ahorrar la escasa munición que vamos encontrando lo mejor es disparar a las piernas de los rivales para provocarles caer al suelo. Ese aprendizaje lo puede volver a poner en práctica en un título como *Dead Space* en el que la munición es igual de escasa y cuyos desarrolladores también implementaron esa manera de derrotar a las criaturas que nos atacan. Pero ese tipo de aprendizajes no se dan solamente entre creaciones de un mismo lenguaje, al igual que ocurre con la competencia literaria, el trasvase de conocimientos de diferentes fuentes construye una base sobre la que el jugador desarrolla su experiencia de juego.

Un ejemplo de esto lo encontramos en la combinación de hechizos en los tres capítulos de la saga *Dragon Age*. En esta saga de fantasía podemos controlar a poderosos magos que lanzan diferentes poderes de energía a sus rivales. Uno de esos hechizos nos permite tener la posibilidad de congelar a nuestro rival durante un tiempo determinado. Si durante ese periodo de tiempo un personaje de fuerza extraordinaria le golpea con la suficiente fuerza podrá resquebrajarlo y acabar con él directamente. Esta combinación de poderes no viene indicada en ninguna parte, pero cualquier jugador que espere cierta correlación entre la manera en la que el hielo funciona en el mundo en el que vivimos y el mundo de fantasía de *Dragon Age*, podrá llegar a pensar que algo así puede ocurrir y tratará de ponerlo a prueba.

De igual manera que todos los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos ayudan al lector a enfrentarse a una obra literaria, todos los conocimientos

extralingüísticos, lingüísticos, audiovisuales y videolúdicos construyen el armazón sobre el que los jugadores se enfrentan a un mundo videolúdico. Óliver Pérez sistematiza de manera jerarquizada la correlación entre los elementos que constituyen esta teórica competencia videolúdica en el siguiente esquema:

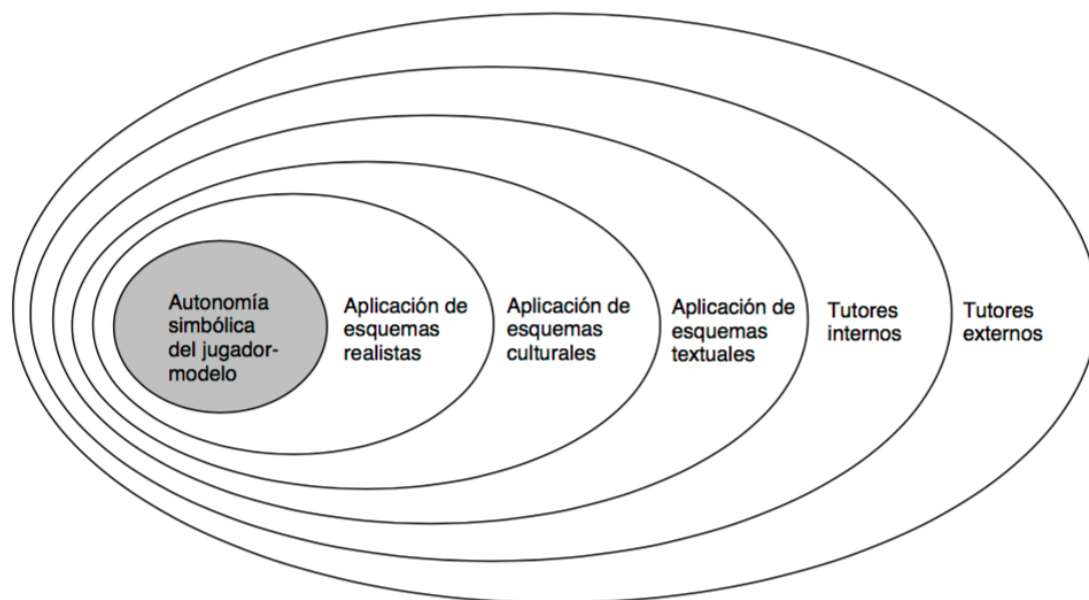


Tabla 23: Jugador y aprendizaje (Pérez, 2010, p. 329)

Está claro que hay una serie de elementos imprescindibles para acercarse a un texto, si no sabemos interpretar las grafías de un libro no podremos leerlo, pero una vez superada esa puerta de entrada el resto de elementos que configuran ese esquema de tutorización de aprendizaje forman una unidad constituida de bloques independientes que interactúan entre todos ellos en un constante diálogo multimodal. Es en este punto donde las relaciones entre el concepto de lectura que hemos defendido en los primeros bloques de este trabajo se nutre de las especificidades del discurso videolúdico. El concepto tradicional de lectura no es un problema de definición ya que en su marco tienen cabida los diferentes tipos de lectura. Lo que este punto del trabajo de Óliver Pérez nos muestra es que es la intertextualidad la que va a definir el significado que extraigamos del juego y que para configurarla hemos de tener en cuenta desde mecánicas a referencias culturales.

3.3.2. Significación del diseño del entorno de juego

Como hemos venido comentando en puntos anteriores de este trabajo, empezar un videojuego implica introducirse en un nuevo mundo en el que nos definimos como sujeto/jugador a través de lo que somos y lo que podemos hacer en un entorno de juego. Ese entorno está marcado por las coordenadas espacio-temporales y los elementos que están en ese mundo como los seres existentes, los elementos naturales y de escenografía y los eventos. Esas tres líneas construyen un nuevo espacio de significación que seguir en este modelo de análisis.

El primer elemento en el que vamos a centrarnos es el de el tiempo en los videojuegos. Por tiempo, como veremos a continuación, no nos referimos a la duración sino a las relaciones entre la acción y la temporalidad. Recordemos que Juul (2001), señaló tres tipos de tiempo que construyen la temporalidad con videojuegos: el tiempo dentro del relato, el tiempo de juego y el del jugador al participar del discurso, y que constituían una particularidad única frente a otros lenguajes. El desarrollo de este punto resulta imprescindible para la construcción del trabajo de Pérez Latorre porque parte de uno de los grandes puntos diferenciadores del lenguaje videolúdico respecto a otros lenguajes.

En un libro somos nosotros los que marcamos el tiempo de lectura, el ritmo con el que pasamos las páginas. El autor puede intentar modificar ese ritmo introduciendo elementos de tensión o tretas narrativas, pero al final siempre somos nosotros los que decidimos. Ese tipo de temporalidad también aparece en los videojuegos y es el que encontramos en aventuras gráficas como *The secret of Monkey Island* (Gilbert, 1990) donde el tiempo de juego se detiene hasta que actualicemos la escena o tomemos una decisión correcta y sigamos avanzando. Este mismo modelo de temporalidad también es el que vehicula las narraciones hipertextuales o aquellos menos interactivos y más vinculados con otros modelos narrativos.

El primer bloque de análisis lo encontramos en los puntos de temporalidad céntrica y excéntrica. Los conceptos céntrico y excéntrico se refieren en este caso a cómo el sujeto jugador interactúa con el tiempo de juego. En el caso de *The secret of Monkey Island* ya hemos avanzado que la resolución de las acciones se queda en suspenso hasta que el jugador no actualiza la narración. Ese sería un caso de temporalidad céntrica, un

espacio amable para el jugador porque permite una adaptación al juego ajustada a sus necesidades individuales.

También en esta obra hay un ejemplo de temporalidad no dependiente de las acciones del jugador, de temporalidad excéntrica: el jugador ha de adaptarse a una dinámica temporal ajena a sus decisiones o velocidad de aprendizaje. En un momento concreto, Guybrush, el personaje que controlamos en toda la aventura, quiere sacar a un hombre de la cárcel, pero no dispone de ninguna llave o ganzúa que le permita forzar la cerradura. Como jugadores solo tenemos una solución a ese problema: usar una jarra de grog, una bebida fuertemente corrosiva que beben los piratas de la isla, que podría derretir la cerradura. Pero claro, el grog también derrite las jarras en las que lo sirven así que el jugador ha de reunir unos cuantos recipientes y, mientras corre hacia la prisión, pasar el contenido de una jarra a otra para que el grog llegue sin derramarse hasta la puerta del calabozo.

A diferencia del resto del juego, aquí nosotros no decidimos cuándo ocurren las acciones, es el mismo programa el que está marcando el tiempo que tenemos para actualizar nuestros movimientos sin dejarnos demasiado espacio para la reflexión. Debemos ser nosotros los que nos adaptemos a su ritmo. Esta temporalidad excéntrica es la que define a un título como *Tetris* en el que si dispusiéramos de todo el tiempo que quisiéramos para colocar las fichas al final de la pantalla para hacerlas desaparecer no habría ningún reto y, por tanto, ninguna motivación para seguir dentro del juego. En otros títulos se puede producir un cambio de temporalidad de céntrica a excéntrica para marcar dos espacios de significación distintos.

En *Catherine* (Atlus, 2011), controlamos a un hombre que está en mitad de una crisis personal porque su novia quiere formalizar la relación a través del matrimonio en un momento en el que una joven y sensual chica llega a su vida para abrazar el sexo irreflexivo y sin ataduras. En esa situación se están produciendo una serie de muertes inexplicables de personajes cercanos al protagonista y que tienen como epicentro las infidelidades y cierta leyenda. El juego se diseña en dos espacios totalmente distintos desde el punto de vista de la temporalidad. El primero de ellos será el del bar en el que el protagonista se reúne con sus amigos para charlar y relacionarse con el resto de personajes. Allí irá hablando con ellos, extrayendo información, y construyendo, sin ningún tipo de presión por parte del juego, la historia que el jugador decide explorar. Esas escenas de temporalidad céntrica chocan frontalmente con los espacios narrativos

teóricamente oníricos en el que el protagonista ha de escalar una montaña de cubos moviéndolos de un lado a otro mientras el espacio va desapareciendo por la parte inferior. Ese contraste entre los dos tipos de temporalidad muestra dos ideas que llevan a un espacio de significación compartido a una lectura marcada por los intereses de los diseñadores en la que se subraya la premura con la que hemos de mantenernos con vida.

El ritmo de juego, la velocidad a la que se actualizan los eventos en la pantalla, también nos aporta un campo de estudio para la significación del videojuego. No es lo mismo, como veíamos en el caso del *Tetris*, disponer de todo el tiempo para colocar las fichas que tener que tomar decisiones sobre un escenario en el que van apareciendo nuevos elementos a tener en cuenta, como ocurre en las partidas a dos jugadores de este título de puzzles. Para analizar este punto, vamos a usar la misma terminología de Pérez Latorre (2012):

1. Potencial de acción del sujeto/jugador (PSJ): cantidad de acciones que puede realizar un jugador en un momento determinado.
2. Potencial de eventos del entorno de juego (PEJ): cantidad de eventos que ocurren en un espacio de tiempo determinado.

Estos dos conceptos nos permiten catalogar conceptos tan aparentemente abstractos y confusos como la tensión que sienten los jugadores mientras están jugando a videojuegos. Las sensaciones que tenemos mientras avanzamos por una pantalla repleta de enemigos o mientras resolvemos un complicado puzzle pueden medirse y clasificarse según si es el PSJ o el PEJ lo que predomina en pantalla.

Adecuación: PSJ=PEJ

La cantidad de acciones potenciales que el jugador puede llevar a cabo y los eventos del entorno permanecen en equilibrio y permiten una asimilación del mundo videolúdico en el que nos hemos adentrado. Cualquier obra de plataformas clásico se ajusta a este perfil. Los enemigos no aparecen hasta que no nos adentramos en la zona en la que son visibles y tienen, al igual que nosotros, una cantidad limitada de acciones que pueden llevar a cabo.

Tensión: PSJ<PEJ

Cuando los eventos en la pantalla se suceden a una velocidad que es difícil de controlar por el jugador se producen los momentos de tensión. Volviendo al ejemplo de los juegos de plataformas, podemos encontrar niveles en los que el escenario se desplaza a una velocidad constante obligando al jugador a tomar decisiones mientras esquiva y elimina a sus rivales. En este caso, un elemento que suele ser relativamente estático, el escenario, se convierte en una fuente de nuevas decisiones generando una incomodidad en el jugador que se traduce en una constante tensión lúdica.

Distensión: PSJ>PEJ

En algunos modelos lúdicos, el jugador dispone de todo el tiempo necesario para tomar las decisiones apropiadas para continuar el juego. *Heroes of Might and Magic* es una de las sagas de estrategia fantástica por turnos más conocida dentro de la industria. El desplazamiento de nuestros héroes está delimitado por una barra que se gasta con cada acción y, por tanto, los movimientos que puede llevar a cabo están condicionados por ese factor. En esta saga se mezclan las batallas de grandes ejércitos con la exploración y la construcción de ciudades. Siempre en un entorno en el que el jugador dispone de todo el tiempo que necesite para configurar el ejército o mirar las estadísticas de sus tropas antes de decidir cuál será su siguiente movimiento en el combate. Este diseño hace que la sensación para el jugador sea que el tiempo se ajusta perfectamente a sus necesidades y que puede diseñar y llevar a cabo una estrategia sin que interfiera en el tiempo de reflexión.

Vinculado al factor del tiempo está el concepto de progresión y vinculado a éste el de experiencia de juego. Normalmente se da una progresión en espiral cada vez que erramos y debemos realizar de nuevo una serie de acciones. Si en *Super Mario Bros* morimos, volveremos al comienzo del nivel con un nuevo elemento de aprendizaje interiorizado y nos enfrentaremos de nuevo a los retos de la pantalla. Esa progresión se enfrenta a otro tipo más lineal que no penaliza al jugador con el retroceso en el espacio lúdico.

Siguiendo esta idea podríamos visualizar la estructura de la mayoría de los programas como una combinación de pequeños bloques en espiral dentro un discurso lineal. Habrá juegos que se apoyarán de manera más clara en una estructura espiral como

Hotline Miami o *Don't look Back* por su manera vertiginosa de regresar al punto de partida después de haber muerto y otros, por su parte, tratarán de hacer sentir al jugador una experiencia más próxima a un tiempo narrativo lineal como pueden ser el caso de la aventura gráfica *Heavy Rain* (Quantic Dream, 2010).

Profundizando en esta línea Óliver Pérez (2010) delimita cuatro variables de diseño que condiciona la progresión temporal:

Nivel de flexibilidad vs rigidez de la gameplay diseñada. En los casos de *Don't look back* o *Hotline Miami* estaríamos ante un nivel muy rígido de flexibilidad porque cualquier error nos lleva de nuevo al comienzo de la escena.

La existencia o no de un retroceso diseñado como penalización del juego. Normalmente cada vez que morimos o no completamos lo exigido por el nivel, regresamos a un punto de salvado o al comienzo de la pantalla. *Spacemarine* (THQ, 2011) es un título de acción dividido en capítulos que no tiene puntos de guardado. Cuando superamos ciertos momentos narrativos la máquina memoriza nuestra situación y será ese punto al que regresemos si morimos o desconectamos la partida.

La accesibilidad del guardado de partidas durante el juego. Los títulos de estrategia tienen un diseño más abierto y menos en espiral que los de plataformas. No es extraño que en esos juegos sea fácil guardar la partida en cualquier momento mientras que en muchos de plataformas o solo se puede hacer una vez hayamos completado un nivel o directamente no podemos hacerlo.

El nivel de dificultad de diferentes escenas o niveles de juego. La saga *God of war* (Sony, 2005) se convirtió en una de las más populares en la historia de los videojuegos gracias a su mezcla de acción, sexo, mitología griega y brutalidad visual. En sus niveles de dificultad medios, el juego tiene una serie de mecanismos de aprendizaje muy sencillos que se repiten y que te permiten superar todos los retos con cierta facilidad. El mismo título en los niveles más altos de dificultad se convierte en un engranaje de relojería en el que si no haces el movimiento preciso posiblemente tengas que volver a empezar la partida. En título se mezclan las dos progresiones: lineal en los niveles bajos y en espiral en los más altos.

Después de ver cómo los modelos de tiempo configuran una manera de entender el mundo por parte de los creadores y modifican en una dirección concreta la experiencia del jugador, vamos a pasar ahora a ver cómo el espacio también es un punto de interés a

la hora de buscar los elementos que aportan significación. Analizaremos ahora los tipos concretos de espacialidad que podemos encontrar en un juego y las reglas que nos permiten interactuar y modificar los elementos que configuran el mundo.

Shadow of the Colossus (Team ICO, 2006) se convirtió desde el momento de su aparición en un referente dentro del lenguaje vieolúdico. Fumito Ueda, creador también de *ICO*, propuso un título en el que controlábamos a un personaje que podía moverse con libertad por los escenarios en los que habitaban una serie de colosos legendarios. El mundo que nos propone Ueda es un mundo vivo que condiciona la lectura del juego: un héroe humano que ha de enfrentarse a la inmensidad de un terreno salvaje en el que él no es más que un pequeño ser insignificante. A lo largo de la historia, nos movemos gracias a nuestro caballo por llanuras inmensas que configuran un mundo sin fisuras, desde que tomamos control del protagonista de la aventura, todo lo que vemos forma parte de un mundo fantástico uniforme y coherente. Este es un ejemplo de como una espacialidad continua modifica el significado de la experiencia. Si todo es un mundo y nosotros formamos parte de él, los objetos se moverán sin tenernos en cuenta, los colosos caminarán sin fijarse en nosotros hasta que no les supongamos un problema. Como parte de un mundo vivo, asumimos que no somos más que una pequeña parte y, por tanto, esa continuidad nos enseñará cómo hemos de comportarnos en esas tierras.

En un terreno radicalmente opuesto podemos ver una construcción de espacio fragmentada en *Silent Hill 2* (Konami, 2001). En este juego de terror nos adentramos en una ciudad repleta de criaturas horribles en una búsqueda de respuestas del personaje principal. Esa búsqueda hacia el corazón de la ciudad de Silent Hill, se materializa físicamente en un descenso por grutas a oscuras o agujeros en los que el protagonista se deja caer. Casi al final de la trama, cuando el grado de psicosis y paranoia del protagonista es definitivo, el edificio en el que nos encontramos se convierte en un laberinto fragmentado en el que una puerta no siempre te lleva al lugar deseado. Este laberinto, más que un espacio físico es un espacio mental. El protagonista ha recuperado una serie de recuerdos traumáticos después de recorrer las calles malditas de la ciudad y se encuentra en el duro proceso de aceptar sus actos pasados. El escenario se convierte entonces en una materialización de su crisis personal, en un escenario repleto de criaturas terribles que llevan a callejones sin salida de los que tiene que huir sin pararse a reflexionar.

En estos dos casos, podemos ver cómo una elección de espacialidad continua o fragmentada nos permite dotar de significación narrativa a estos elementos. Por un lado,

el mundo abierto, continuo y persistente de *Shadow of the Colossus* nos coloca en un discurso en el que somos parte activa de un todo orgánico, mientras que en el caso de *Silent Hill 2* iremos pasando de escenarios cerrados a otros fragmentos independientes de juego mientras realizamos un descenso sin retorno a las oscuras profundidades de nuestro subconsciente.

Los otros puntos que hemos de tener en cuenta respecto a la espacialidad están relacionados al concepto audiovisual de fuera de campo, aquello que no vemos en el plano que nos ofrece la cámara pero que es relevante o diegético para la historia que estamos viendo. En los videojuegos puede darse el caso de que el espacio que nos rodea y al que no tenemos acceso en ese momento no interfiera en el desarrollo del juego y, por tanto, estemos ante una temporalidad céntrica o que aquello que no podamos ver esté interactuando de manera directa en nuestra experiencia.

En la saga de terror *Silent Hill*, los fuera de campo son muy importantes porque el miedo muchas veces viene de aquello que está más allá de nuestra visión y la cámara muchas veces nos deja ocultas partes del escenario. Pero en los juegos de estrategia es muy importante ser capaces de controlar todo lo que sucede y normalmente el balance entre terreno controlado e incontrolado, o terreno que vemos en negro y que deberemos desbloquear yendo hasta allí, es uno de los recursos que hemos de tener en cuenta.

Baldur's Gate (Bioware, 1998) significó una pequeña revolución dentro del género de rol para ordenador. Este juego utilizaba las reglas y el universo del juego de mesa *Dungeons & Dragons* y nos proporcionaba una historia madura y compleja extraída de una novela. *Baldur's Gate* permitía al jugador controlar y gestionar una compañía de aventureros, cuyo éxito residía en el equilibrio entre los personajes, en un mundo aparentemente vivo. Decimos aparentemente porque las limitaciones técnicas de la época no permitían que los enemigos se movieran con libertad por el escenario. Cuando los personajes entraban en un nuevo terreno, el mapa se veía en negro y así como íbamos explorando las zonas conseguíamos descubrir nuevas aventuras. Bajo esa nube negra que cubría el escenario, los enemigos esperaban pacientemente hasta que el grupo de aventureros aparecía y solamente entonces comenzaba el combate.

Este es un ejemplo de diseño céntrico de la espacialidad en un juego y señala que el interés de los diseñadores era que la experiencia fuese lo más estable posible, que el mundo lúdico estuviera condicionado a la velocidad que el jugador decidiera imprimir a

sus acciones. Algo muy distinto es lo que ocurre en cualquier multijugador en el que varios jugadores comparten mundo y experiencia a la vez. El más conocido es *World of Warcraft* que ha llegado a tener nueve millones de jugadores en sus servidores. Esos nueve millones de personas se movían por un mundo sin esperar a los nuevos jugadores. El mundo de Warcraft está vivo, nos proporciona una espacialidad excéntrica, una espacialidad que no depende de lo que hagamos, sino que además cuando lleguemos a un sitio determinado tendremos que enfrentarnos a una situación condicionada por el paso de otros jugadores.

Como vimos al comienzo de este capítulo, la *gameplay* está relacionada con el diseño de reglas, el jugador y el acto mismo de jugar, es “una articulación de acciones emergente, construida por el jugador a partir de las normas transformacionales de las reglas, y que resulta frecuentemente efectiva para la consecución de un determinado objetivo en el juego” (Pérez Latorre, 2012, p. 132). El ejemplo que utilizamos entonces vuelve a ser pertinente aquí: en un simulador de fútbol debemos trabajar ciertos recursos si queremos alcanzar el éxito, ganar el mayor número de partidos, centrándonos en mejorar nuestras opciones de victoria a lo largo de la competición.

Entramos ahora en el campo de las tácticas, de las estrategias que llevamos a cabo cuando jugamos y que en muchos casos están condicionadas por el diseño de juego que realizaron los creadores del título. En este punto, vamos a trabajar algunos patrones que de manera programada o inconsciente utilizamos y cómo el resto de elementos que hemos visto en este capítulo nos permiten analizar el significado global. El concepto de *gameplay* cobra especial sentido en este momento porque es ahí donde convergen las reglas diseñadas y la manera en las que las utilizamos.

Juguemos al juego que juguemos siempre hay un objetivo: conseguir el mayor número de puntos, defender la tierra o ser el número uno de la ATP. Como jugadores nos enfrentamos a esa tarea y analizamos las posibilidades que nos brinda la *gameplay* para llegar hasta la meta. Si los caminos para hacerlo son escasos o solo hay uno totalmente marcado diremos que tiene, o tiende, a una *gameplay* cerrada, mientras que si tenemos diferentes caminos para conseguir el éxito podremos afirmar que estamos ante un juego de *gameplay* abierta.

Normalmente un juego tiene un equilibrio entre *gameplays* abiertas y *gameplays* cerradas, entre redundancia y variabilidad. Por ejemplo, en la obra clásica de peleas

callejeras *Final Fight* (Capcom, 1989) solo puedes saltar, dar puñetazos y combinando esas dos acciones hacer un ataque aéreo. Ese limitado repertorio puede parecer que hace al título algo redundante pero la cantidad de enemigos en pantalla y la multiplicidad de las acciones, de los retos, lo convierten en un título con una alta variabilidad. Evidentemente, estos conceptos de redundancia/variabilidad tienen que ver solo con lo que hace el jugador, con las acciones que puede llevar a cabo. Vamos ahora a ver una serie de patrones que se repiten en muchos juegos y que nos permitirán acercarnos de manera ordenada al análisis.

¿Cuáles son esos patrones que de manera estructural definen un tipo de obra concreta? Pérez hace un listado de esos patrones de redundancia y variabilidad que aparecen en los videojuegos y que tienen una significación determinada.

3.3.3. Diseño de *gameplay*

Para poder ver la amplitud de este epígrafe hemos de ser capaces de ver la *gameplay* desde dos puntos de vista. El primero es el del diseño global, el del gran objetivo de la historia. El segundo tiene que ver con las mecánicas de juego, la sucesión de acciones de actualización y realización que llevamos a cabo. Volviendo a los simuladores futbolísticos la *gameplay* global está clara y si solamente nos centráramos en ella podríamos decir que son juegos redundantes, pero el jugador ha de enfrentarse en cada partido a una estrategia distinta y ha de modificar lo que hace, las mecánicas, teniendo en cuenta el rival que tiene enfrente. De esa manera, se crean estrategias generales de victoria pensando en la globalidad y otras centradas en momentos puntuales.

Scripts: este concepto hace referencia a una secuencia de acciones rígida que lleva a la consecución de una victoria por parte del jugador. El ejemplo más claro para este concepto y que ya hemos trabajado aquí es el del género de las aventuras gráficas. En esos juegos el orden que ha de seguir un jugador para obtener la victoria es extremadamente rígido. Otro buen ejemplo lo podemos ver en algunos títulos que solo a partir de una sucesión concreta de acciones podremos superar las pantallas como en los simuladores musicales como *Guitar Hero* (Harmonio, 2005) en los que deberemos pulsar los botones en un orden determinado para completar las canciones.

Condiciones de victoria/derrota: Las condiciones de victoria parecen estar de antemano claras, cuantas más opciones tengamos de alcanzar nuestros objetivos, cuantas más variables existan, el juego será menos redundante. En *Los Sims* (Maxis, 2000) controlamos la vida de un personaje en su día a día sin más objetivo que el de ser felices. Pero somos nosotros los que decidimos qué partes de su vida son las que vamos a potenciar, la social, la profesional, la amorosa... En este caso no hay una condición de victoria clara, estamos ante un juego que a priori no es nada redundante, porque nos ofrece un campo amplio de posibles “victorias”. En el otro lado tenemos las condiciones de derrota que están relacionadas con acciones rígidas que llevan al final. Como ya hemos visto, *Hotline Miami* o *Don't look back* son buenos ejemplos de esa manera de construcción a partir de patrones de redundancia que tienen una única condición de victoria,

Patrones de variabilidad

Variabilidad estructurada: en un juego de estrategia diseñamos qué vamos a hacer a corto plazo (táctica) y lo que haremos para conseguir la victoria final (estrategia). En un título en el que controlamos recursos y ejércitos como *Age of the empires* (Microsoft, 1997), podemos intentar ganar las batallas de varias maneras: formando un pequeño ejército lo antes posible para atacar a nuestros rivales antes de que ellos hayan podido defenderse o también podemos consolidarnos con el paso del tiempo para intentar arrasar con grandes cantidades de tropas. Cada una de las tácticas que podemos seguir tienen sus ventajas e inconvenientes, pero tener la posibilidad de poder escogerlas nos permite observar que existe un diseño a partir de la variabilidad.

Variabilidad orgánica: hay juegos que se presentan como un gran mundo que te ofrece total libertad para hacer lo que quieras. Ya hemos visto los ejemplos de *Skyrim* y *Oblivion*. Este tipo de obras se conocen como *sandbox* y normalmente no hay una estructura prefijada a la hora de plantearse los caminos que nos llevan a la victoria y a partir de una red de misiones orgánica, historias y posibles interacciones el jugador decide qué es lo que va a hacer y cómo lo va a llevar a cabo.

Estos patrones sirven para entender cómo se construye un videojuego a partir de los espacios de interacción del jugador con el diseño concreto de la obra. Es necesario que en este punto observemos las posibilidades de este enfoque en el espacio de las

mecánicas universales de juegos que Pérez hace a partir de las propuestas por Parlett (Pérez Latorre, 2012, págs. 141-146). Así, podemos encontrar opciones de recolección, de captura, de construcción o de carrera.

Los de recolección son aquellos basados en la búsqueda y recolecta de elementos neutrales. La obtención de los “quesitos” en el *Trivial Pursuit* (Abbott y Haney, 1981) sería un buen ejemplo en el campo de los juegos de mesa tradicionales y la búsqueda y recuperación de las reliquias en *Uncharted* (Naughty Dog, 2007) en los videojuegos. Dentro de la tipología de captura, en los que tendremos que conseguir algo que al comienzo de la partida pertenece a tu rival, podemos ver el del pillar-pillar donde el objeto a capturar es el mismo jugador, el ajedrez o las damas. Los de construcción tienen su objetivo en la consecución de una determinada configuración de los componentes de juego. Los puzzles digitales como *Tetris* o *Professor Layton and the curious village* (Level-5, 2007) son un buen ejemplo de esta última idea. El último grupo es el de los que parten de mecánicas de carrera, como las competiciones atléticas, el parchís o los de carreras de coches.

Cada uno de estos tipos dispondrá de unos determinados patrones que se impondrán al resto y, lo más importante, condicionarán un tipo de estrategias distintas a partir de las decisiones de los jugadores y de sus aptitudes. Alguien que sea capaz de tomar decisiones rápidamente y disponga de las aptitudes determinantes para llevarlas a cabo triunfará con facilidad en los de captura y de carrera. Por su parte, un jugador reflexivo y capaz de profundos análisis tendrá más posibilidades de ganar en aquellos basados en la estructura de recolección o construcción.

3.3.4. Dimensión narrativa de la gameplay

Hemos dejado para la parte final de este capítulo el análisis de la dimensión narrativa. Como ya vimos en capítulos anteriores, el videojuego se vive como una experiencia narrativa (Ruiz Collantes, 2013) al mismo nivel que el cine o la literatura, evidentemente sin tener en cuenta si estamos ante un título sin historia, como el *Tetris*, o uno estructurado de una manera más lineal como una novela, *The secret of Monkey Island*. No podemos olvidarnos tampoco del concepto de *gameplay*. Cuando un diseñador crea un juego lo hace teniendo en cuenta una gran línea general de actuación y pequeños

módulos o *gameplays*. La secuenciación de esas *gameplays* permite que podamos clasificarlos según su utilización y ordenación en tres grandes bloques (Pérez, 2010).

El primer caso corresponde a aquellos que no permiten interacción por parte del jugador a la hora de seleccionar el orden de las cosas que puede hacer. Un caso ejemplar es el del videojuego *Flashback: The quest for identity* (Dolphin software, 1992). En la historia, controlamos a un joven estudiante que durante la realización de un trabajo descubre que la tierra ha sido invadida por extraterrestres. Como está ambientado en el futuro, comenzamos huyendo de una prisión espacial y somos derribados en un planeta repleto de enemigos. Tal y como reza en el título nuestra principal misión será recuperar nuestros recuerdos para entender qué está pasando y reponernos a la duda narrativa inicial. El desarrollo es lineal: avanzamos por pantallas como la de la imagen superando desniveles, derrotando a nuestros rivales y realizando misiones. A diferencia de los de plataformas tradicionales nos permite explorar las pantallas, volver atrás, mirar en sitios que nos habíamos dejado por recorrer, pero siempre teniendo en cuenta que hemos de realizar una misión concreta.



Tabla 24: : Configuración de los niveles en Flashback

El título se articula a partir de pequeñas misiones que trazan la línea narrativa siguiendo un esquema como el siguiente:

M1: consigue el holocubo para saber que has de volver a la tierra.

M2: derrota a un rival para conseguir una tarjeta que te dé acceso a una nueva pantalla.

M3: recupera un teleportador para un hombre que se encuentra herido.

M4: consigue quinientos créditos para comprar un objeto que te permita descender por un gran desnivel.

La secuenciación es completamente fija: si no completas la M1 no puedes acceder a la M2 porque, o no eres capaz de llegar físicamente hasta el punto en el que activas la misión, o porque no se dan los requisitos correspondientes. El punto más llamativo de este esquema se produce cuando para poder regresar a la tierra hemos de conseguir participar en un programa de televisión y para acceder a él hemos de reunir una cantidad de dinero. La única manera de hacerlo es a través de una oficina de empleo que tiene una serie de misiones disponibles. Cuando llegamos allí por primera vez, solo una de esas misiones está activa, cuando la completamos se activa la siguiente, así hasta que conseguimos realizarlas todas y en ese mismo momento tenemos en nuestro poder la cantidad de dinero justa para participar en el concurso de televisión y regresar a la tierra.

En el segundo caso, se encuentran aquellos en los que disponemos de un bloque de misiones abierto y somos nosotros los que escogemos el orden que queremos o nos interesa. Este segundo caso podemos ilustrarlo con un juego como *Fallout 3* (Bethesda, 2008). Después de una secuencia inicial en la que controlamos a un bebé que poco a poco va creciendo y adquiriendo las habilidades de un hombre dentro de un refugio antinuclear en el que hemos vivido junto a una pequeña comunidad de seres humanos, de repente nos encontramos en la puerta de ese refugio con todas las opciones que queramos tomar de entre las misiones que hay disponibles.

Las misiones están ahí y accedemos a ellas de la manera que queramos. Somos nosotros los que decidimos qué camino vamos a elegir. El esquema que sigue es el siguiente: M1 ----- M2 ----- M3 ----- Mx. Aparentemente, es el mismo que en el caso de cualquier otro, *Flashback* por ejemplo, pero con una pequeña diferencia: en todo momento somos nosotros los que decidimos qué camino vamos a seguir o cuál es la

siguiente misión que vamos a realizar. Esta configuración no afecta solo a lo que podríamos llamar la narración, sino que se introduce en las raíces mismas de la construcción del personaje principal.

Aunque muchas misiones son del tipo: accede a un lugar, derrota a los rivales y regresa con un objeto, no siempre se realizan de la misma manera. Hay veces que debemos utilizar el sigilo, otras la fuerza bruta o una capacidad de huida rápida. Esas decisiones van potenciando ciertas habilidades concretas de nuestro personaje porque cuanto más aprovechemos el silencio y la infiltración, mejores estadísticas tendremos en ese campo y configuraremos así una historia en la que el resultado final depende de la selección que hayamos realizado al comienzo.

El último punto es un sistema de misiones híbrido entre los otros dos, porque disponemos de una línea argumental central muy estructurada pero también de diversas misiones secundarias que complementa la historia. Este tercer y último punto tiene un buen ejemplo en *Dragon Age: Origins*. El juego repite un esquema narrativo global en dos momentos concretos. A la hora de seleccionar nuestro personaje tendremos acceso a diferentes razas (humano, elfo o enano) y diferentes profesiones (guerrero, mago o pícaro). Según la selección que hagamos, humano-mago o elfo-pícaro, nos llevará hasta una primera gran misión en la que, hagamos lo que hagamos, acabaremos siendo los nuevos reclutas de un grupo de guerreros conocidos como Los guardias grises que tienen como misión defender al reino de la invasión de unas criaturas demoníacas que intentan hacerse con el poder del reino.

Este esquema se repite a lo largo de la construcción de la trama principal. Después de convertirnos en guardias grises deberemos reunir a una serie de aliados que nos ayuden a luchar contra una la invasión de criaturas malignas. Desde el comienzo de esta parte tenemos accesibles las misiones de petición de ayuda: Círculo de magos, Risco rojo, elfos Dalishanos y los señores enanos. Pero somos nosotros los que decidimos qué misión vamos a elegir en cada momento y, sobre todo, cómo vamos a comportarnos en esa misión. La elección de un camino determinado nos abrirá nuevas subtramas narrativas que condicionarán a nuestros aliados dejando siempre abiertas las grandes misiones principales. Cuando las hayamos completados todas accederemos a una parte final en la que estaremos obligados a seguir una línea de misiones determinada:

Esta es una estructura híbrida que permite que el jugador tenga una sensación de libertad sin abandonar una línea narrativa que permite a los diseñadores controlar la historia sin que el jugador medio se dé cuenta de ese diseño oculto tras la selección de misiones. Este esquema narrativo nos demuestra que los diseñadores quieren mostrarnos un aparentemente mundo abierto, que se convierte en una línea ya prefijada de la que no somos capaces de abstraernos. La narratividad está marcada desde el inicio con ese espacio que nos dejan los programadores a los jugadores para tomar decisiones. La sensación de libertad parece casi absoluta.

Estos esquemas narrativos propios de los videojuegos se entremezclan de manera natural con los esquemas más tradicionales. La estructura planteamiento-nudo-desenlace de, por ejemplo, las narraciones audiovisuales, también la podemos encontrar en el lenguaje videolúdico. Esta manera de construir los argumentos a partir de esta estructura básica y las ramificaciones de las subtramas se puede observar en muchos de los juegos más narrativos como el caso de *Dead Space* que analizaremos más adelante. Las divisiones por capítulos de las novelas o series de televisión en las que se producen acciones fragmentadas entre ellas para generar tensión, se han adaptado también en los videojuegos en títulos como *Life is Strange* o *The Wolf Among Us* (Telltale Games, 2013) de los que hablaremos en el siguiente modelo de análisis.

Algunas obras están construidos a partir de pantallas, capítulos o escenas, que requieren superar una prueba determinada para dar paso al siguiente bloque. Cada uno de estos puntos normalmente está caracterizado por una *gameplay* determinada llegando, en algunos casos, a mostrar patrones de juego muy distintos a los del resto de bloques. El caso más paradigmático de esta estructura es el de los *beat'em up*, los títulos de peleas callejeras como *Streets of Rage* que ya hemos mencionado aquí. Inspirados por la estructura narrativa de las películas de artes marciales de los años setenta, en los que cada una de las pantallas se cierra con el combate contra un poderoso jefe final que, una vez derrotado, nos permitirá avanzar al siguiente bloque narrativo que tendrá exactamente la misma estructura.

Este esquema básico se complica en aquellos que nos permiten la selección de diversas misiones secundarias y su ordenación dentro del tiempo. De esa manera, podríamos llegar a la resolución a partir de diferentes finales a los que accederemos a través de varios requisitos narrativos que no siempre serán iguales. La configuración de

la historia, por tanto, queda a manos del jugador dentro del entramado pensado y diseñado por los creadores.

Vamos a terminar este punto con la tipología narrativa de Ryan que Óliver Pérez sistematiza en su modelo de análisis. Según esta caracterización, podemos encontrar tres modelos de construcción de argumentos: en el primero de ellos, disponemos de una rama central de misiones que deberemos seguir para completar la historia y pequeñas desviaciones que nos permitirán completar la historia del juego a partir de conocimiento no diegético.

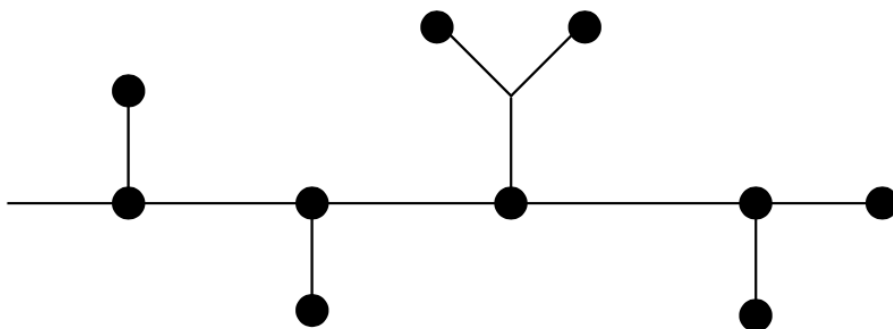


Tabla 25: Argumento lineal-ramificado (Pérez, 2010, p. 239)

El siguiente modelo es el arbóreo que ya hemos visto en la estructura de las narraciones hipertextuales y de los librojuegos. No es un esquema muy habitual dentro de los videojuegos, pero lo podemos encontrar en determinados bloques de algunos títulos. Como veremos en el análisis en profundidad que haremos de *Dragon Age* en el siguiente punto, los bloques narrativos nos presentan una serie de opciones que nos impiden acceder a las opuestas. Si, por ejemplo, nos ponemos de lado de los elfos Dalishanos en su enfrentamiento con los hombres lobo, acabaremos sin poder reclamar la ayuda de los licántropos en la batalla final. De esta forma, cada secuencia dispone de una selección de posibilidades que anula al resto.

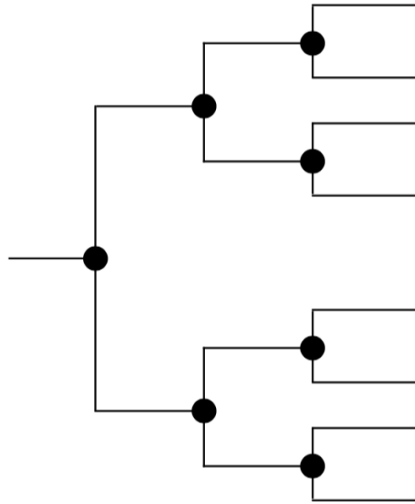


Tabla 26: Argumento arbóreo (Pérez, 2010, p. 240)

El tercer esquema es el de red simple en el que los jugadores disponen de un listado de misiones que pueden realizar casi con total libertad los jugadores. Normalmente, los patrones de interacción con el mundo suelen ser repetitivos, aunque a cambio proporcionan información para la construcción mental del jugador. *Borderlands 2* (Gearbox, 2012) muestra exactamente esa estructura. Disponemos de una misión principal que al completarla nos permite acceder a un nuevo bloque de la trama y junto a ella, infinidad de pequeñas misiones que nos ayudan a ganar experiencia, dinero, mejorar nuestro equipo o las tres cosas a la vez. Esas misiones implican ir a un sitio y matar a un determinado número de rivales, recolectar una serie de ítems matando a los enemigos que los custodian o entregar ciertos objetos en un periodo de tiempo determinado y matar a los adversarios que tratan de impedir que lo consigas. De esa manera, la repetición de estas mecánicas envueltas en bloques narrativos que amplían el conocimiento y la interacción del personaje con el planeta *Pandora* en el que se desarrolla la trama construyen la materialización del juego.

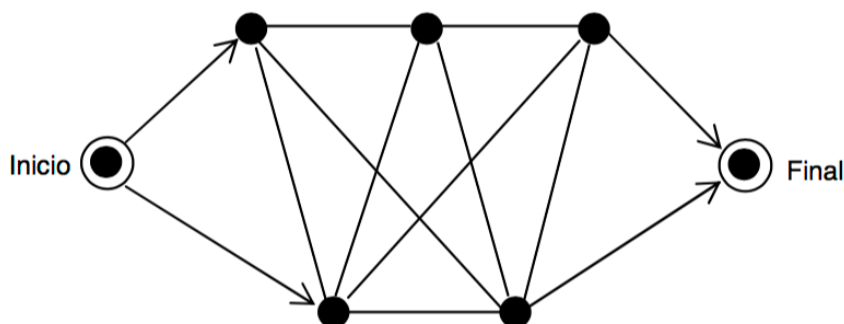


Tabla 27: Argumento de red simple (Pérez, 2010, p. 240)

Estos modelos de estructuras narrativas nos sirven para visualizar la forma en la que están ordenadas las *gameplays* concretas del juego y señalar aquello que puede y no puede ser hecho por los jugadores. Hay una correlación entre los modelos más lineales y una aproximación a la narración tradicional y aquellos que de una manera más amplia permiten la interacción del jugador a la hora de configurar el discurso que están creando mientras realizan la acción compleja de jugar.

Alguno de estos modelos puede llegar a verse en la literatura como es en el caso de los libro-juegos, pero lo cierto es que la ficción que proponen los videojuegos abre el campo de experimentación narrativa para los jugadores. Esto es especialmente evidente en aquellas obras que parten de un texto literario determinado. En ese sentido obras literarias como *El señor de los anillos*, *Metro 2033* o incluso el *Walden* de Thoreau, proponen un juego especular en el que una narración lineal en papel se transforma en un complejo árbol narrativo que permite la exploración significativa tanto del texto original como de la adaptación videolúdica. Esta reflexión abre espacios para el desarrollo del acompetencia lectora y de las diferentes formas de narrar en la actualidad (Gutiérrez Ángel, 2020).

De esa forma la concienciación sobre las estructuras narrativas del videojuego nos va permitir analizar con profundidad los textos literarios ya que los elementos ficcionales detrás de las dos obras son las mismas. La expresión de un género, de una interpretación concreta de una tipología narrativa o de un personaje concreto se plasmará de forma diferente en uno u otro lenguaje pero su objetivo final, su relevancia para la historia a

través de la interpretación del lector será la misma. En ese sentido una lectura comparada de textos literarios y videolúdicos a partir de cómo se cuentan sus historias, de su estructura, favorece la comprensión de los elementos mínimos imprescindibles sobre los que se construye la historia.

Ya hemos visto que jugar a un videojuego implica el aprendizaje de una serie de reglas que están vinculadas a la creación de un mundo concreto (Gee, 2004). Resulta imprescindible completar estas dos ideas con la expuesta por Garín y Pérez (Garín Boronat y Pérez Latorre, 2009) sobre una de las características generales de la ficción contemporánea. Según estos dos autores, muchas de las creaciones que están marcando el desarrollo de la sociedad tienen como objetivo la definición o explicación de un mundo determinado.

El caso de la serie de televisión *The Wire* (HBO, 2002) es paradigmático en ese sentido. Esta ficción audiovisual está centrada en el Baltimore de principios de siglo XXI, más concretamente en la parte de los policías que investigan los casos de drogas y asesinatos. En su primera temporada, conoceremos las historias de los camellos y seremos testigos de cómo desarticulan esa banda de narcotraficantes. En su segunda temporada, el foco narrativo pasará de los barrios afroamericanos al decadente puerto de la ciudad y las familias de polacos que históricamente lo han gobernado. En la tercera temporada, seremos testigos de cómo la burbuja inmobiliaria puede llegar a cambiar la fisonomía de los barrios de la ciudad. En la cuarta, conoceremos el sistema educativo de la ciudad y en la última, los medios de comunicación y su influencia en la política y en la vida de las personas.

Estos cinco bloques no están aislados unos de otros, sino que van configurándose a partir de una interacción orgánica de los personajes y las tramas. Nada nace de la nada, sino que es consecuencia de algo que hemos visto o que hemos intuido. Así, una vez terminadas las cinco temporadas, lo que el espectador de *The Wire* tiene en su cabeza es un mapa muy detallado de Baltimore, de la ciudad en la que todos los personajes han vivido e interactuado y que como contexto histórico, social y político ha condicionado todas y cada una de las decisiones. El objetivo final de la serie es que entendamos el porqué del día a día en una de las ciudades más decadentes y peligrosas de los Estados Unidos.

Los videojuegos se construyen a partir de esta idea porque implican el aprendizaje de un nuevo mundo de interacciones para poder superar los retos que nos plantean. Ese proceso puede ser más costoso dependiendo de las competencias de cada jugador, pero siempre está ahí y subraya de una manera muy notable uno de los rasgos más característicos de este lenguaje. Para poder identificar si está construido a partir de la idea de mundo narrativo, Pérez sistematiza siete marcas que también podrían ser utilizadas en otro tipo de lenguajes:

Estructuras de red vs. Cadena de acontecimientos

Las estructuras de juegos e historias que implican una determinada sucesión de acciones para la consecución de un objetivo o resolución de una trama. Llevan a una construcción de mundo narrativo más débil que aquellas en las que o podemos elegir o se trazan relaciones con otros elementos de la historia. En el caso de *Flashback*, ya vimos que para poder avanzar en él debíamos hacer una serie de misiones concretas que solo se desbloqueaban después de haber realizado la inmediatamente anterior. Por su parte, *Dragon Age* nos permitía configurar las grandes misiones a partir de nuestras propias decisiones.

Subversiones de la progresión temporal

La ruptura de la linealidad tradicional ayuda también a reafirmar el mundo narrativo de la obra porque implica la relación de fragmentos, no solo por las acciones que los encadenan sino por los rasgos del contexto que se está viviendo. En los años noventa del siglo XX, *Reservoir Dogs* (Tarantino, 1992) y, sobre todo, *Pulp Fiction* (Tarantino, 1994), supusieron un punto de inflexión audiovisual por su deconstrucción narrativa en numerosos fragmentos aparentemente desordenados en el discurso. Esta decisión implicaba tratar de reubicar a personajes que acaban de morir en el tiempo del espectador pero que seguían aportando información en los fragmentos posteriores en los que estaban vivos. De esa manera, no solo conocíamos el porqué de la trama, también lo construíamos y dábamos un sentido propio a lo narrado.

Expansividad/profundización en el mundo narrativo

Toda narración, también la videolúdica, requiere de un grado determinado de profundización al comienzo de la historia porque debemos conocer a nuevos personajes y sus relaciones con el protagonista y con el mundo. Las ficciones tradicionales, como las sagas cinematográficas, solamente podían hacerlo a partir de la ampliación de la historia

central con numerosas precuelas y secuelas o de su conversión en universo transmedia. Gracias al acceso a internet y a las facilidades de pago que permite, muchas desarrolladoras preparan un juego principal y diferentes nuevas escenas o ampliaciones que permiten conocer más sobre los personajes o continuar la historia donde la habíamos dejado. De esta forma, en los packs de expansión de *Dragon Age*, podremos conocer la verdadera historia de Leliana, tratar de organizar de nuevo a los guardias grises después de la última Ruina o profundizar en los reinos enanos que no habíamos terminado de explorar. Estas ampliaciones no afectan a la trama básica, lo que hacen es ampliar el grado de significación de aquello que ya conocíamos.

Un entorno claramente delimitado

La delimitación de las reglas internas y de las características físicas del mundo narrativo en el que estamos ayudan a su categorización como mundo narrativo. El juego de rol online *World of Warcraft* nos sitúa en un mundo en el que hay dos facciones en guerra, la Horda y la Alianza. Si formas parte de una no podrás comunicarte con otros personajes de la otra facción por culpa del requisito de idioma y siempre que entres en una zona controlada por la facción rival serás atacado por los personajes que el programa controla. Esa manera tan básica de polarización permite que el jugador construya con más facilidad aquello que quiere hacer y el porqué quiere hacerlo, ya que las interacciones con personajes de otra facción serán en casi la mayoría de los casos violentas y construirán una determinada visión del mundo que favorece a la historia de enfrentamientos que nos encontraremos en las misiones.

Riqueza informativa del texto sobre el entorno natural y cultural

La información sobre la configuración del entorno natural y la cultura del mundo narrativo permite una ampliación de los conocimientos que disponemos de esa realidad y, por tanto, de la construcción del mundo. En *The Evil Within* (Tango Gameworks, 2014), el juego nos sitúa en una espiral narrativa al comienzo de la historia que hace que la primera vez que podamos detenernos a pensar no sepamos ni quienes somos ni lo que está pasando: como policía hemos ido a un psiquiátrico donde habían matado a numerosas personas, una criatura nos ha dejado inconscientes y nos hemos despertado junto a un sádico que estaba descuartizando cadáveres y que nos persigue por los pasillos del edificio; conseguimos escapar y vemos que la ciudad se está fracturando antes de caer con nuestro coche en un bosque y encontrarnos con hombres que mutan en extraños seres.

Lo poco que conocíamos sobre el mundo por su comienzo canónico de historia de terror, se viene abajo en esa espiral narrativa. A partir de entonces, iremos reconstruyendo nuestra historia a partir de lo que estamos jugando y de pequeños fragmentos de nuestro diario que vamos encontrando por los escenarios. De esa manera, la reducción de lo conocido potencia el nerviosismo en el jugador y permite que esos textos amplíen el universo.

Códigos culturales o de interacción internos

Las definiciones del significado de la interacción de los elementos en un juego son uno de los elementos que permiten crear la profundidad de un mundo lúdico concreto. En este apartado, podremos observar desde personajes o historias que se repiten dentro de los diferentes títulos de una misma saga, como el malvado Ganonodorf de la franquicia *Zelda*, a los diferentes significados de las cosas que podemos hacer con los elementos de un mismo juego. Dentro del universo Mario, hay una serie de ítems y *power-ups* que pasan de un título a otro. Desde la primera entrega de esta saga cuando el jugador adquiere una flor de fuego, obtiene temporalmente la capacidad de lanzar pequeñas bolas ígneas que le permiten acabar con sus rivales. Esa habilidad se mantendrá constante en todos las obras de plataformas del fontanero, en las carreras de coches de *Mario Kart* e incluso en títulos de fútbol protagonizados por los personajes de este peculiar mundo narrativo. De esa manera, se fomenta la unidad del universo lúdico de los personajes de Nintendo.

Expectativas sobre la trama vs. Actividad imaginativa

Los mundos narrativos no están centrados en las tramas concretas, la resolución de misterios o de estructuras tradicionales de narración no son sus objetivos prioritarios. El lector-jugador que participa de los universos transmedia, o de los mundos videolúdicos, traza a partir de su competencia y de su intertexto líneas interpretativas que van en otra dirección y que implican la comprensión del motivo de los personajes y las repercusiones que lo que están viendo/jugando tendrán en el futuro del mundo en el que están en esos momentos. El mejor ejemplo para entender este punto lo tenemos en *Her Story* del que hemos hablado en puntos anteriores. En él ya conocemos, o estamos casi convencidos, desde el primer momento de quién es el asesino en la historia. Nuestra misión será, a partir de los fragmentos de vídeo, conocer los motivos que a la protagonista de las secuencias narrativas llevaron a cometer el crimen y así justificar nuestra historia desde el punto de vista del avatar y del jugador.

Como podemos ver, existe una manera de construir narraciones a partir de los rasgos identificativos de los videojuegos de tal manera que poco importa las posiciones más radicales de los ludólogos sobre si la narración forma parte o no del juego. Es evidente que se pueden dar juegos sin marcas de narratividad interna, pero lo que parece evidente es que la sociedad actual apuesta por un tipo de narración expansiva que llega a diferentes lugares y tiene en algunos casos a los videojuegos como su principal exponente. Estos rasgos que acabamos de ver no son elementos exclusivos del lenguaje videolúdico, son marcas de un tipo de ficción que, como pasara con los textos hipertextuales, tiene en la acción del jugador el principal elemento de construcción de significado.

3.4. Los mundos ludoficcionales y el lenguaje videolúdico

En este segundo modelo de análisis que vamos a adaptar en nuestro trabajo, seguiremos la obra *Videojuegos y mundos de ficción* de Antonio J. Planells (2015). Su aproximación al mundo de los videojuegos en este libro se aleja de las líneas de Óliver Pérez que acabamos de ver y se centra en el campo de la teoría de la ficción y más concretamente en la teoría de los mundos posibles. Este sistema de análisis nos permitirá observar al lenguaje videolúdico desde una nueva perspectiva que se complementa con los objetivos de nuestro trabajo en el campo de la educación literaria. Planells construye, como veremos, un discurso a caballo entre los estudios humanísticos, los estudios de juego desde el prisma de la ludología y el diseño de videojuegos.

La ficción moderna tiende en una de sus variantes a la creación de mundos narrativos más que a la resolución de una trama (Ramos y Pérez Latorre, 2009). Si recordamos el caso de *Her Story*, veremos que esta última afirmación es totalmente pertinente: en el juego nuestro objetivo no es descubrir al asesino sino entender porqué lo hizo y para ello exploraremos un mundo finito delimitado por el diseño del creador y la cantidad de acciones que podemos realizar. Para J.P. Gee esta idea de mundo también era imprescindible porque desde su espacio de análisis cada vez que un jugador accede a un nuevo mundo lúdico ha de aprender las reglas de ese ámbito semiótico que lo rige y para ello ha de realizar un nuevo proceso educativo.

El lector, el espectador y el jugador actual buscan respuestas sobre la configuración de los mundos de ficción en los que se adentran a la hora de tener sus

vivencias narrativas. No importa tanto la resolución de la trama como la configuración mental de las reglas del mundo de ficción en el que debemos tomar las decisiones correctas. Por esta razón, los universos de ficción como los de *Harry Potter*, *El señor de los Anillos*, *Star Wars* o *Warcraft* se amplifican en cualquier lenguaje narrativo posible y permiten que el lector configure una amplia y detallada configuración del mundo que ha vivido.

El modelo de análisis de Planells parte de tres campos:



Tabla 28: Bases teóricas del estudio de Planells – Fuente: Elaboración propia

En el eje de esta división teórica estaría la teoría de la ficción y las relaciones entre el mundo de juego, el jugador y el acceso de éste a la narración interactiva. Desde esta perspectiva, Planells configura un modelo de análisis para los videojuegos teniendo en cuenta sus especificidades como lenguaje a pesar de compartir espacio de análisis con otros lenguajes narrativos. Aunque la construcción de su modelo tiene en sus bases teóricas campos de actuación distintos a los de Pérez, el objetivo final es el mismo y, por tanto, los elementos configurativos básicos del lenguaje videolúdico estarán presentes. También es necesario resaltar que el punto de vista de los mundos de ficción encaja perfectamente en la línea de las narraciones actuales que señalaba Pérez en sus trabajos, en la que se observa que el punto de trabajo de muchas ficciones actuales está en la construcción y definición de un mundo más que en las estructuras de las narrativas previas.

El principal punto de ruptura entre las obras tradicionales y los videojuegos lo encontramos en el mismo concepto de mundo. Si pensamos en la lectura de una novela cualquiera, la línea de posibilidades es solamente una y está marcada desde el principio hasta el final. Si ampliamos levemente esas posibilidades con una variación como la de los libro-juegos tenemos la posibilidad de crear nuevos mundos. Esos espacios de indeterminación narrativa también forman parte de la teoría ergódica y son el sustento de los videojuegos y del modelo de análisis en el que estamos trabajando en este punto.

El primer eslabón del sistema de análisis de Planells es la filosofía y dentro de ella, las teorías de Leibniz. A partir de la idea de “El mejor de los mundos posibles” del

filósofo alemán, se perfilan las posibilidades narrativas únicas de los videojuegos. Según la perspectiva de Leibniz, Dios es infinitamente sabio, por lo tanto existen infinitos mundos que él ha pensado y creado de manera racional. Desde este punto de vista positivista, nosotros vivimos en el mejor de esos mundos posibles en este momento aunque, gracias a la capacidad de acción que Dios nos ha otorgado, podríamos llegar a convertir nuestra realidad en menos buena de lo que es y, por tanto, dejar de vivir en el mejor de los mundos posibles.

Dentro de la corriente posibilista, Planells (2015) también subraya las aportaciones de David Lewis. Según esta línea todo lo que es, existe y, por tanto, todos los mundos posibles son actuales para sus habitantes. Para Lewis, las afirmaciones en una narración se dan sobre la presuposición que lo que se está contando es real, por tanto, deberemos tratarlas como si formaran parte de la realidad. No importa los condicionantes de ese mundo ni las decisiones que tomemos sobre él, lo único relevante es que en el momento de adentrarnos en ese mundo de ficción hemos de aceptar sus reglas como reales.

Si pensamos parte de la ficción moderna a partir de este punto de vista podemos ver que hay un grado de inmersión narrativa en todas las ficciones que consumimos. Si el lector/espectador/jugador no llega a entender el porqué del mundo en el que está no podrá aceptarlo como válido. De esa manera, un lector de obras realistas tendrá grandes dificultades para entender las motivaciones que justifican un mundo fantástico o de ciencia ficción porque lo que él está buscando es una correlación en la ficción que consume de las reglas que ordenan y justifican el mundo que habita. Alguien que no esté acostumbrado a estas estructuras mostrará un alto grado de rechazo hacia la ficción que pretende construir mundos narrativos alejados de sus experiencias. El lector modelo de estas ficciones, por tanto, requiere de unas estructuras mentales que vean el objeto como algo más general y distante.

Estas líneas teóricas nos permiten entender que nosotros vivimos en un mundo concreto pero que podemos hacer conjeturas sobre mundos distintos a éste. Desde la perspectiva filosófica, estas conjeturas se apoyan en ideas que tienen una estrecha relación con nuestra realidad, pero muchas veces dejan de lado las posibilidades de las creaciones fantásticas. El *meinongianismo* solventa este espacio al darle entidad a los objetos ficcionales que pueden o no existir, pero de los que podemos hacer conjeturas porque “poco importa si estos existen o no en nuestro mundo actual, lo que es realmente relevante

es qué propiedades despliegan y cómo a través de ellas, podemos identificarlos” (Planells, 2015, p. 31).

Una ficción de mínimos visuales como *Don't look Back*, presenta una construcción en la que los elementos interactivos se realizan a partir de unos esquemas básicos. El protagonista parece ser un humanoide con cabeza, dos brazos y dos piernas que se mueve y salta por la pantalla. Los enemigos parecen ser animales salvajes y trampas eléctricas también por su simplista construcción. Los escenarios van en la misma línea llegando, como en la imagen que se puede ver bajo este texto, a desaparecer. Es el jugador el que construye el significado de estos elementos porque identifica que está ante un texto videolúdico de un género determinado que se sustenta en unos rasgos muy particulares. De esa forma, a partir del intertexto del sujeto/jugador la ficción de Cavanagh cobra sentido y se postula como una narración de ambiente asfixiante en la que el protagonista ha de huir hacia delante sin tener clara la meta final de su viaje.

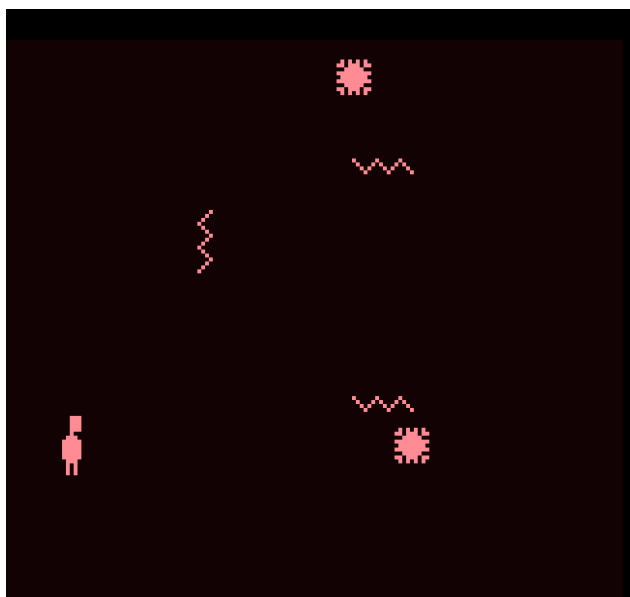


Tabla 29: Esquematización en *Don't look Back*

En este discurso, Planells se detiene en dos conceptos que han sido clave en los diferentes estadios de las teorías literarias: mimesis y ficción. El primero, nacido en Grecia, tuvo en Platón y Aristóteles dos interpretaciones distintas pero complementarias. Para Platón era una copia, un engaño dentro de su construcción filosófica de la república que debería ser gobernada por filósofos y el conocimiento verdadero. Por su parte,

Aristóteles veía en la mimesis un acto cargado de sentido porque a través de ella se producían los procesos de aprendizaje y se transmitía la cultura entre generaciones. Ese aprendizaje mimético se realiza en las experiencias ficcionales que realizan los niños durante la infancia. Durante la creación de espacios de juego virtuales, los niños asumen que lo que hay a su alrededor no es un hospital de verdad en el caso de que estén jugando a médicos o cualquier otro espacio físico. Ellos saben que esa representación tiene una vertiente lúdica por mucho empeño que estén poniendo en su realización ya que “la ficción se constituye al establecer un fingimiento de tipo lúdico determinado por normas compartidas y aceptadas por todos sus participantes” (Planells, 2015, p. 45). La aceptación de esas normas implica la voluntad de no transgredirlas y así evitar problemas en el interior de la realización lúdica.

En el espacio de mimesis, como estamos viendo, se desarrollan los actos de ficción que no necesariamente han de tener una correlación lógica con la realidad. En estos textos se espera que la organización interna de la obra, las líneas maestras sobre las que se estructura el acto ficcional, sean coherentes. Si un grupo de niños está jugando a médicos y uno de ellos saca de su imaginación una poderosa arma de destrucción, muy probablemente el resto de participantes no querrá seguir dentro del juego porque no se sienten cómodos con esa subversión de lo que se supone que es el mundo de los médicos. Lo mismo ocurre con las sagas de fantasía o ciencia ficción. Los mundos cerrados como La tierra media de Tolkien, o el mundo de los magos de Harry Potter tienen unas reglas que los participantes en ellos, el público, conoce y no quiere que se vean transgredidas.

Estos mundos ficcionales forman parte o son el contenedor de diferentes narraciones. De *El señor de los anillos* conocemos los libros, las películas, los videojuegos, los tebeos, los juegos de mesa... hay innumerables materializaciones en numerosos lenguajes distintos. El mundo transmedia de la tierra media es un espacio en el que se insertan historias ordenadas cronológicamente, las narraciones. Estaríamos ante un gran espacio que contiene una serie de reglas de realización interna que correspondería a los mundos de ficción y fragmentos individuales y cohesionados de cosas que suceden en ese gran espacio que permite la justificación de las historias.

Para marcar la diferenciación entre ficción y narración Planells plantea tres rasgos diferenciativos (2015, págs. 51-52):

Toda narración ficcional genera ficción, pero no toda ficción contiene narraciones: un documental audiovisual que analiza la historia de la Iglesia de la Cienciología (Gibney, 2015), como es una narración que no es ficción porque como reportaje de investigación se presupone que todo lo que vemos en él es real. Por su parte, otro documental como *This is Spinal Tap* (Reiner, 1984), en el que vemos la historia de una banda de Heavy Metal es una narración ficcional porque el objeto de representación es inventado. A partir de una misma forma se crean dos espacios distintos, en el primero, el mundo narrativo es el real y responde a lo que conocemos de él mientras que en el segundo, partiendo de presupuestos aparentemente reales, se construye un nuevo mundo de ficción. El grupo ficticio sobre el que se construye *This is Spinal Tap* se amplía en nuevos mundos de ficción llegando a protagonizar escenas de, por ejemplo, un episodio de *The Simpsons* (Groening, 1989). Ese mundo de ficción, el de una realidad en la que existe esa banda de música, se amplía en varias narraciones.

La narración evoca historias, la ficción puede componerse de historias y superar sus límites: cuando un espectador de *Star Wars* veía por primera vez la primera película, conocía la historia de Luke Skywalker, la lucha rebelde y la destrucción de la estrella de la muerte, pero en ningún momento se explicaba cómo los rebeldes se habían hecho con los planos del arma del imperio. El espectador conocía fragmentos concretos, pero se enfrentaba a lagunas narrativas que no necesitaba comprender para disfrutar de la historia. La ficción de los mundos narrativos está compuesta de esos espacios de vacío de información porque es un espacio de construcción mental por parte del lector/espectador/jugador. En el caso del espectador original de la primera película de la saga espacial, no había ninguna información que nos explicara la forma en la que conseguían esos planos, era él el que construía las posibilidades a partir de sus conocimientos o simplemente aceptaba el hecho sin darle más importancia.

La narración tiene clausura, la ficción permanece implícitamente abierta: Siguiendo el ejemplo del punto anterior, podemos ver cómo cada uno de los episodios que componen la saga cinematográfica de *Star Wars* son discursos con un principio y un final. A lo largo del desarrollo de la película se abren interrogantes y se cierran historias, pero cada una de las narraciones tiene una conclusión. Eso es lo que ocurre con las películas, con los tebeos o incluso con casi todos los videojuegos de la saga, pero después de que terminemos su lectura o visionado, el universo sigue estando abierto. Y esta apertura narrativa llega a cualquier lenguaje o actividad relacionada con la saga.

La diferenciación de los términos de ficción, narración y mimesis es clave para la configuración del sistema de análisis de los mundos ficcionales. La ficción opera como marco-mundo en el que los conocimientos de las narraciones particulares dibujan un espacio más amplio en el que tienen cabida otras posibilidades. Las primeras temporadas de la serie de televisión *The X Files* (Carter, 1993) se construyen a partir de una gran pregunta: ¿Qué pasó con la hermana de Fox Mulder? A lo largo de los episodios los dos protagonistas van desgranando pequeños fragmentos de esta historia principal mientras resuelven otros misterios. En este recorrido aparecen personajes de los que desconocemos su historia pero que abren las puertas a nuevas posibilidades. Ese es el espacio de la ficción, la creación de unas reglas internas de un mundo que sustenten las posibilidades futuras de creación de narraciones. Los espacios narrativos que generan los personajes de *The X Files* se articulan a partir de la pregunta inicial sobre lo ocurrido con la hermana de uno de los dos protagonistas y sirven para que los espectadores generen posibilidades y vínculos narrativos con otros elementos de la serie.

Desde el punto de vista de los mundos de ficción, estaríamos ante un gran espacio configurado a partir de una serie de reglas internas que le confieren coherencia y cohesión en el que se incluirían un número indeterminado de narraciones cerradas y justificadas en su construcción interna por el mundo al que pertenecen. El espacio de los mundos de ficción sería, por tanto, un espacio cerrado, pero con posibilidades de ampliación si se produjeran modificaciones en el futuro, mientras que las narraciones son por definición, cerradas. Siguiendo con el ejemplo de *Expediente X*, la ficción correspondería a la serie en sí que puede recibir ampliaciones en forma de nuevos episodios, películas, cómics, libros o videojuegos y la narración sería cada uno de los episodios que configuran cada uno de los bloques narrativos de todo el universo.

Se da el caso que la creación de una nueva narración, como una segunda parte de una novela o película, realiza cambios en los bordes de su mundo de ficción ampliándolo y dotándolo de nuevas interacciones internas que antes no tenía. Los universos transmedia de las películas, tebeos, novelas y videojuegos de las sagas de *Alien* y *Depredador* se configuraron en uno solo con la aparición de la saga *Alien vs Predator*. Hasta ese momento, teníamos dos mundos independientes con su configuración propia sobre la que se construían las narraciones que se iban publicando en la que teníamos unos seres espaciales irracionales que necesitaban a los seres humanos como huéspedes, *Alien*, y unos cazadores despiadados que visitaban la tierra para, no se sabe muy bien porqué,

matar sin piedad. La convergencia de estos dos universos dio lugar a una justificación en la que las dos líneas encajaban en una sola: las Predator usaban a los Aliens como presas de sus rituales de iniciación y los humanos éramos un elemento accesorio en esa ecuación. De esa manera, los rasgos constitutivos internos de los dos mundos dieron lugar a un macromundo en el que encajaban todas las acciones que habíamos visto en las narraciones de los dos espacios que conocíamos.

En el caso de la saga *Alien vs Predator*, hemos visto que los guionistas hicieron coincidir todas las narraciones que se habían publicado sobre las dos criaturas en un mismo mundo de ficción coherente. De una manera justificada, todas las narraciones formaban parte de una misma línea argumental que sustentaba la estructura del mundo. En el caso de las películas de animación de *Madagascar*, nos encontramos ante una situación totalmente distinta porque entre la primera y la segunda película se reescriben algunas narraciones para reorganizar de una manera distinta el mundo de ficción. En *Madagascar: escape 2 Africa* (Darnell y McGrath, 2008) el león protagonista pasa a tener una marca de nacimiento en una de sus garras que no se puede observar en la primera película y que permite que sus padres le reconozcan después de haber sido atrapado por unos cazadores furtivos cuando era un cachorro. De esa manera se reescriben ciertos elementos básicos del mundo para poder justificar una nueva narración.



Tabla 30: Construcción narrativa de los mundos de ficción –
Fuente: elaboración propia

Como podemos ver en la Tabla 30 tanto la creación como la recepción de los mundos de ficción se explican de manera pragmática, contextualizada. Como ya

observamos en el espacio dedicado a la lectura en el primer bloque de este trabajo, tanto el emisor como el receptor activan sus intertextos mientras realizan su tarea durante su papel en ese proceso. En el caso de los videojuegos, es en el espacio de la mimesis en el que se inserta el término *gameplay* porque el jugador vive una experiencia contextualizada de la experiencia de juego de igual que el lector de una novela lee en un momento concreto caracterizado por una serie determinada de elementos.

Durante la grabación del falso documental *This is Spinal Tap*, los protagonistas sabían que estaban creando una narración ficcional, un espectador que no haya sido informado de las características internas de esta obra podrá llegar a pensar que es una creación que retrata un momento de la realidad. En el esquema se puede observar cómo las narraciones independientes de un mismo mundo narrativo, las películas de *Star Wars*, crean un marco más amplio como es el de la ficción. Cada una de ellas tiene una estructura cerrada, cuenta algo con un principio y un final, pero nos da más información para la construcción de la imagen general del mundo en el que están insertas.

Las aportaciones que articula Planells en su modelo de análisis desde el espacio de la filosofía llevaron a lo largo del siglo XX a la aproximación de los teóricos de la literatura al campo de los mundos posibles. En la enunciación de este espacio de investigación se abrían nuevas posibilidades de análisis para investigadores como Félix Martínez Bonati, Umberto Eco, Lucia Vaina o Walter Mignolo, cuyo trabajo permitió la enunciación de una definición de mundo posible que se acercara al estudio transmedia de la narración (Planells, 2015, p. 57):

Un mundo posible se reconstruye conceptualmente como una macroestructura ficcional que, a partir de proposiciones preestablecidas como verdaderas o falsas, constituye un mundo amueblado – personajes, objetos, estados, acciones- como un sistema dinámico de atribución y generación de sentido válido bajo el cumplimiento de las proposiciones para enunciador y enunciatario.

A partir de esta estructura teórica de los mundos posibles, podemos ver que cualquier obra de ficción de cualquier lenguaje narrativo genera unas reglas que justifican su cohesión interna. Cada texto, cada película o cada videojuego propone un micromundo propio que puede, o no, responder a las reglas del mundo real. De esta manera, tanto una novela que narre un hecho histórico como las películas de *Star Wars* dispone de una

cohesión interna que permite al lector realizar presuposiciones sobre la obra que está disfrutando. Bajo estas premisas, Dolezel realizó una categorización de las características de los mundos posibles en la literatura que Planells (2015) reordenó para poder ser aplicadas en cualquier lenguaje narrativo:

Los mundos ficcionales son conjuntos de estados posibles sin existencia real: da igual que el personaje de una epopeya sea un borracho que pasa su tiempo acodado en la barra de un bar del centro de una ciudad y que un día se despierte en un micromundo en guerra como ocurre en *Las aventuras del capitán Torrezno* (Valenzuela, 2001-2008) o el matemático inglés Alan Turing durante su trabajo en la segunda guerra mundial en *The imitation game* (Tyldum, 2014). Los dos personajes responden ante las reglas del mundo narrativo en el que existen, da igual que uno de los tenga como modelo referencial un personaje histórico clave de la segunda mitad del siglo XX.

El conjunto de mundos ficcionales es ilimitado, muy diverso y puede tener una macroestructura heterogénea: todo lo que ocurra dentro de un mundo de ficción ha de ser coherente con las reglas que el mismo mundo ha diseñado. Cuando J. J. Abrams dirigió una nueva película de *Star Trek* (Abrams y Lindelof, 2009) realizó modificaciones sobre el universo narrativo que se venía desarrollando desde los años sesenta. En esa película comenzó a contarnos la historia que ya conocíamos de los personajes originales de la saga con una pequeña variación: la irrupción en el presente narrativo de un viajero en el tiempo que trastoca los esquemas básicos de comportamiento que los personajes habían desarrollado cincuenta años atrás. De esa manera, muchos seguidores de la saga vieron que el universo que conocían había cambiado de tal forma que no podían entender a los personajes que lo poblaban porque las justificaciones que los habían construido narrativamente ya no eran las mismas.

A los mundos ficcionales se accede a través de canales semióticos: como lectores, espectadores o jugadores, accedemos a los mundos de ficción a partir de un lenguaje narrativo. Podemos tratar de desentrañar los misterios que rodean a *Silent Hill* a partir de sus videojuegos, tebeos o películas. En cada una de esas obras deberemos activar nuestra competencia para entender el texto que tenemos delante de nosotros, pero en todos ellos vamos a entrar en un mundo diseñado a partir de unas reglas propias.

Los mundos ficcionales son incompletos: la información que nosotros tenemos sobre los mundos de ficción en los que estamos inmersos nunca es completa y los vacíos

narrativos provocan que sea el lector/espectador/jugador el que los rellene a partir de un proceso de interpretación crítica de la narración y del lenguaje reescribiendo las barreras del mundo ficcional. Ese proceso de creación de narraciones en la cabeza de los lectores puede llegar a transformarse en nuevas historias creadas por los fans. Los *fanfic*, narraciones no canónicas hechas por fans que amplían las historias de diferentes sagas, suponen el mejor ejemplo posible de esta idea. No todas las historias de los mundos ficcionales se pueden contar y, por tanto, los mundos ficcionales no están completos.

Estas cuatro características nos permiten perfilar con precisión el espacio teórico de los mundos de ficción. El paso desde las corrientes filosóficas a través de la teoría literaria llevó a ampliar los horizontes de trabajo en el campo de la ficción moderna aunque no dejaban espacio para el lenguaje del juego y, por tanto, de los videojuegos. Para completar su definición, Planells (2015) plantea el término ludoficcional e inserta en las características definitorias que acabamos de ver las líneas de trabajo que se fijaron los ludólogos.

Los mundos ludoficcionales permiten al jugador confeccionar la historia a su manera gracias a la *gameplay* de tal manera que no solamente hay un mundo inserto en el juego como podría haberlo en una obra literaria o audiovisual, sino que cada materialización concreta del acto de jugar nos brindará un mundo ludoficcional distinto al anterior aunque las reglas básicas del mundo estuvieran fijadas por los diseñadores. Si volvemos al primer ejemplo que introducía los elementos lúdicos en narraciones que citamos en este trabajo, los librojuegos, vemos que ya ahí cada decisión del jugador crea un mundo ficcional propio. Si esas posibilidades se amplían considerablemente podría llegar a darse el caso de que varios jugadores tuvieran experiencias reflexivas distintas del tiempo que han pasado jugando a un mismo título.

La idea de los mundos ludoficcionales nos permite observar la experiencia lúdica de los jugadores desde una perspectiva totalmente distinta a la que tenemos. Como profesores estamos acostumbrados a que cada lectura que realizan nuestros alumnos tenga una interpretación posible debido a su intertexto, pero siempre el texto de origen será el mismo y de una manera u otra podremos acotar nuestro trabajo de acompañamiento a la reflexión. Los juegos, y especialmente, los videojuegos, nos muestran que para entender las narraciones lúdicas actuales deberemos ser capaces de entender las líneas generales de los mundos en los que se desarrollan las partidas de nuestros alumnos para así, ser capaces de aprovechar esa experiencia y realizar una lectura crítica. Para entender esta

realidad, Planells presenta cinco características generales de los mundos ludoficcionales (2015, págs. 98-115):

Los mundos ludoficcionales están estructurados en sistemas de mundos posibles cohesionados, estables y autónomos: como en toda obra de ficción, el espacio de los mundos posibles de un videojuego es limitado. Los diseñadores crean unas reglas y es el jugador el que se dedica a actualizarlas constantemente en su interacción con ellas. La *gameplay* no deja de ser justamente eso, esa materialización a lo largo del tiempo que pasamos jugando a algún videojuego. Tanto en los títulos de mundo abierto como *Fallout 3* como aquellos secuenciados en pequeños capítulos o pantallas como *Alien Isolation* (The Creative Assembly, 2015), nuestra experiencia está condicionada por la continuidad lúdica entre la propuesta inicial de los desarrolladores y las variaciones que iremos encontrando. Es importante reseñar que ante esta característica cobra relevancia el concepto de intertexto. Cuando un jugador se enfrenta, por ejemplo, a un juego de la saga *God of War* se encontrará ante dudas que condicionan su experiencia: ¿Cómo recobro la vida perdida? ¿Qué es lo que ocurre si no esquivo los haces de luz que salen de los ojos de las medusas? Cualquier jugador de alguno de los títulos de la saga sabrá que a partir de ciertos cofres se recupera la vida y que si no esquivas esos ataques quedarás petrificado. Ese último conocimiento también lo podremos alcanzar si conocemos las lecturas clásicas de los mitos. Por lo que podemos ver que tanto las experiencias de simulación como las adquiridas a partir de la reflexión nos permiten comprobar la coherencia de los mundos ludoficcionales propuestos por los diseñadores.

Los mundos ludoficcionales son modelos estáticos y diseñados para ser autenticables por uno o más jugadores: los diseñadores de un videojuego crean un entramado de posibilidades que solo a partir de la interacción del jugador cobran sentido. De esa manera, cada partida es una de las posibilidades que el diseño te permite y que genera los espacios narrativos no explorados por el sujeto. Cada decisión implica una reconstrucción del mundo de juego y obliga al jugador a volver a situarse ante las posibilidades surgidas allí. Cualquier texto ergódico, como vimos en el primer bloque de este trabajo, se ajusta a esta descripción porque en su desarrollo está implícita la necesidad de construcción por parte del lector-jugador.

Los mundos ludoficcionales establecen mecanismos de retroalimentación y dependencia entre su dimensión lúdica y su dimensión de ficción: el debate entre ludólogos y narratólogos generó, como hemos visto, un amplio espectro de líneas de

investigación. La más extrema, por parte de los ludólogos, aseguraba que un juego podía darse solamente a partir de las reglas, sin la intercesión del componente narrativo. Los videojuegos, incluso los más narrativos, nos señalan que sin llegar al extremo del diseño puro de reglas se establecen unas conexiones entre su estructura lúdica y su narrativa que no han de responder ante las reglas de nuestro mundo. Por ese motivo, podemos cargar una partida en un título de disparos, repetir la final del mundial que hemos perdido o tratar de salvar a nuestro amigo siempre que queramos. Lo único realmente importante es la coherencia interna del mundo ludoficcional.

Los mundos ludoficcionales están metalépticamente naturalizados: a partir de la toma constante de decisiones el jugador construye su experiencia y, dependiendo de la profundidad de la trama, se sentirá más o menos protagonista. En *Dragon Age* vimos cómo desde el comienzo te acompañaba Alistair, un templario cuya personalidad introvertida se escondía detrás de una retahíla de bromas. A lo largo de la partida conoceremos como jugadores su verdadera historia: es uno de los herederos al trono. En un momento final de la trama deberemos decidir si es él el que se coloque la corona o que sea el hasta entonces gobernante y nuestro enemigo en el juego. Las implicaciones lúdicas son mínimas, pero según la relación que hayamos establecido como jugadores con Alistair nos dejaremos llevar por la practicidad o la emotividad. Ese grado de inmersión se puede alcanzar a partir de la toma de decisiones que el diseño nos permite. Planells plantea la translación del término metalepsis de la teoría literaria a su modelo de mundo ludoficcional justamente para hablar de este elemento. En los videojuegos, el jugador solo puede traspasar los límites de la ficción y participar en un juego a través de un canal concreto diseñado por los creadores que implica la aceptación de unas reglas de construcción de mundo y de toma de decisiones que deben ser aprendidas para poder participar en él.

Los mundos ludoficcionales participan del modelo ecológico del transmedia: una de las características de la cultura actual es que muchos universos narrativos están interconectados a partir de los mundos transmedia. De manera habitual, videojuegos, películas, tebeos y series de televisión permiten la construcción de un espacio narrativo en el que el lector-espectador-jugador participa sin pensar en ese cambio de lenguaje narrativo. De esta forma, se crean bases de comportamiento que deben traspasar las barreras formales del medio para dar una coherencia superior al mundo. En la obra *Space Marine* (THQ, 2011), se recrea el universo del juego de estrategia de miniaturas

Warhammer 40.000. En ese juego de mesa, la división de tus tropas está estructurada a partir de la velocidad y la potencia de fuego. Así, tenemos soldados de asalto, armas pesadas, cuerpo a cuerpo o de ataque a larga distancia. En el videojuego solo controlamos a uno de esos marines espaciales que, dependiendo del equipo que encuentre y el momento de la historia en el que se encuentre, adoptará un perfil de combate distinto. El usuario del juego de miniaturas observará en esos cambios la configuración básica de las partidas de estrategia y será consciente de la coherencia de las dos propuestas que parten de arquitecturas lúdicas distintas.

A partir de estas características podemos observar cómo el marco teórico propuesto por Planells se centra en el lenguaje videolúdico a partir de la actualización de los presupuestos del campo de los mundos posibles filosóficos. Los mundos ludoficcionales necesitan de, por lo menos, un único mundo jugable y un objetivo. El objetivo es el reto que te marca de manera explícita o implícita el programa con el que estás jugando. Esta idea permite que incluso los juegos más básicos que dieron origen al lenguaje puedan ser vistos desde este prisma. Si recordamos la anécdota con la que los programadores de Atari consiguieron llamar la atención de los jugadores con el Pong, ya había una meta, un objetivo, en el cartel de la recreativa: “evita que se pierda la bola para mejorar el marcador”. A partir de esa línea y de la construcción visual y las posibles interacciones lúdicas se construía ese mundo ludoficcional del primer gran éxito de la industria del videojuego.

De esta manera, tiene que haber una vinculación lógica entre el objetivo que hemos de cumplir y la manera en la que lo alcanzamos. Una contradicción entre las posibilidades del avatar y la meta marcada lleva a la frustración por parte del jugador que verá que lo que le piden es imposible de realizar. Las aptitudes intrínsecas del personaje podrán ser modificadas, ampliadas e incluso eliminadas si se hacen desde la lógica interna del mundo. Un personaje no puede estar vivo y muerto a la vez, ni podrá, en el caso de la saga *Super Mario*, tener dos tamaños distintos simultáneamente.

Esta coherencia se amplía también al diseño de los diferentes mundos internos del título, en los diseñados como los que pueden surgir de la interacción del jugador con la *gameplay*. Hay programas que están creados a partir de un número limitado de zonas a las que el jugador puede acceder. En esos espacios, la dificultad está ya prefijada antes de que el jugador/sujeto entre en ese espacio. Si el avatar dispone de armas poderosas, o habilidades simples, no condicionará la construcción de ese fragmento del mundo

ludoficcional ya que para entrar en él deberá superar una barrera física, atravesar un nuevo fragmento del mapa de juego, o lúdica, superar una serie de acciones que le abren la posibilidad de estar allí.

Los mundos posibles, por tanto, que un jugador se puede encontrar a lo largo de una partida han sido previstos por los diseñadores de antemano a partir de las configuraciones de las *gameplays* o de los espacios narrativos. La experiencia y las decisiones que toma el jugador abren el abanico de otros mundos siempre enmarcados dentro de las posibilidades de interacción con el programa. La subversión de esas reglas internas rompe la coherencia del mundo y lleva a discursos ajenos a la construcción inicial. En muchos títulos de los años noventa del siglo pasado, los mismos programadores incluían una serie de códigos secretos que permitían acceder a elementos que no formaban parte del discurso original. *Los Sims* es un juego en el que debes conseguir un trabajo para ganar dinero y vivir como quieras dentro de las posibilidades que te ofrecían. A través de un código puedes acceder a cantidades infinitas de dinero por lo que la parte del trabajo no era ya necesaria y podías dedicarte al ocio o incluso al diseño de casas e interiores. Estos dos ejemplos rompen con las *gameplays* y el diseño original de los juegos y abren el abanico de los mundos posibles.

Para poder categorizar estas variables, Planells (2015, págs. 121-123) divide los mundos posibles dependiendo de su relevancia en la construcción del juego en varios grupos. Nosotros vamos a simplificar su categorización para favorecer su aplicación didáctica más directa. El primero de ellos el de los Mundos Posibles Primarios (MPP) es de aquellos que son necesarios para el discurso en el que el personaje debe estar y que ha de completarlos para seguir avanzando. El segundo grupo, el de los Mundos Posibles Secundarios (MPS), son posibles mundos que el jugador puede decidir hacer o completar y que aún teniendo repercusión en la construcción de la experiencia o del avatar no desestructuran el resto de mundos. El tercer grupo, es el de los Mundos Posibles Narrativos (MPN), y en ellos o no hay posibilidad de interacción o está muy limitada porque están conformados por escenas en las que de una manera más o menos rígida somos meros espectadores.

Estos tres bloques los podemos observar con claridad en el comienzo de *The Evil Within*. La partida comienza con una escena en la que cuatro policías viajan en coche hasta un psiquiátrico en el que se ha producido una matanza. Los personajes hablan entre ellos sin que nosotros podamos hacer nada más que observar con desconfianza lo que está

ocurriendo (MPN). Una vez el coche llega al edificio nos bajamos y andamos hasta la puerta. En ese momento no podremos interactuar con nada ni hablar con nadie, solo andar mientras vemos el dispositivo policial. Una vez dentro observaremos varios cadáveres y encontraremos a un superviviente. Al investigar las cámaras de vigilancia veremos una grabación y algo nos atacará dejándonos inconscientes y despertándonos en la sala de un carnicero (MPP). A partir de aquí, y una vez que nos hayamos liberado de las cadenas, deberemos escapar tomando las decisiones que creamos oportunas, investigando las habitaciones que deseemos para ampliar de una manera no estructural la semántica del juego (MPS).

Al igual que existen fragmentos de narración videolúdica que responden a una serie de parámetros y a la cantidad de acciones que podemos llevar a cabo para su transformación como mundo, hay un espacio para las acciones que son posibles/imposibles o necesarias/innecearias para el jugador. Por ejemplo, derrotar al jefe de una mazmorra en los juegos de la saga Zelda es una acción necesaria e imposible al principio de la aventura porque necesitamos un objeto que nos permita llegar hasta él, como un bumerang que nos permita activar a distancia el mecanismo de una puerta, y vencer en el combate. De igual manera, hay MPS en esa misma saga como son el descubrimiento de zonas secretas donde recoger ítems que son posibles o imposibles dependiendo de si disponemos del objeto que nos permite acceder hasta ellas pero que siempre serán innecearias porque no son imprescindibles para acceder a otros MPP.

Estas acciones son la materialización de la interacción del jugador con el programa a través de un dispositivo electrónico. Cuando apretamos el botón de salto, el avatar salta, produciéndose una correlación entre lo hecho y lo esperado, aunque sin una modificación clara en el mundo ludoficcional. Si ese salto se realiza en cualquier juego protagonizado por Mario sobre una de las tortugas enemigas, la aplastaremos y realizaremos un cambio en ese mundo. Las acciones que no revierten cambios significativos sobre el mundo serían intransitivas y aquellas que conllevan una modificación, transitivas. De esta forma, como señala Planells, se produce una definición lúdica sobre quién es el héroe, porque será capaz de llevar a cabo más acciones transitivas que los personajes controlados por el programa.

El videojuego de lucha *Street Fighter II* presentaba una carga de acciones transitivas e intransitivas por parte de nuestros rivales que se ajustaba a la curva de dificultad. Al comenzar la partida podíamos seleccionar entre ocho personajes. Una vez

que escogías uno de los luchadores te enfrentarás al resto de manera aleatoria. Si, por ejemplo, el primer combate era contra Chun Li, nuestra rival utilizaría solamente los ataques básicos y respondería a nuestra estrategia ofensiva sin ofrecer resistencia. Si, por ejemplo, ese mismo combate lo realizáramos después de haber superado al resto de luchadores, Chun Li mostraría todas sus opciones de combate y trataría de bloquear todos nuestros golpes. De esa manera, y a través de la curva de dificultad, el juego nos muestra como la cantidad de acciones transitivas que puede llevar a cabo un personaje controlado por el programa sirven para definirlo como, en este caso, antihéroe.



Tabla 31: Selección de personajes en Street Fighter II

Si pensamos en el sistema de Óliver Pérez, vemos que este bloque de análisis de los mundos ludoficcionales está relacionado con las reglas de tensión y distensión. En este caso, el jugador verá cómo su rival realiza más acciones si es el último luchador en pie que al principio. De esa manera, se puede ver uno de los elementos característicos de los videojuegos desde dos prismas distintos, aunque el objeto de estudio sea el mismo.

Otra manera de ver la forma en la que las acciones construyen el significado de los mundos ludoficcionales es a partir de las motivaciones de los jugadores. Las diferentes *gameplays* de un título tratan, por parte de los desarrolladores, de condicionar el comportamiento de los jugadores para llevarles a hacer algo de una manera determinada

desde su construcción mental del jugador modelo. Como jugadores, podemos subvertir ese planteamiento y marcarnos nuestros propios objetivos, sin embargo, los personajes del programa realizarán siempre una serie de acciones determinadas y normalmente en respuesta a las que nosotros llevemos a cabo. En su caso, no hay motivación ni interna ni externa, solo reacción a las decisiones que tome el jugador.

En los juegos de rol online como *World of Warcraft* se puede ver claramente esta diferenciación. Cuando vamos a cumplir una misión, los personajes no jugadores (PNJ) nos dirán siempre las mismas cosas, nos atacarán si entramos dentro de su rango de acción o nos protegerán si estamos dentro de su área. Por su parte, los personajes jugadores (PJ) controlados por otros seres humanos pueden tener su propia idea de lo que debe hacer su avatar en el mundo. Aunque este juego está construido en base a una casi interminable red de misiones, un jugador puede decidir que su avatar no va a participar de la guerra y marcharse a la plaza central de la capital de su facción para tratar de convencer al resto de jugadores que pasan por allí que depongan las armas y dejen de combatir. Esta decisión sería una subversión clara de aquello que los desarrolladores pensaron para el título, pero el sistema le permite a los PJ tomar ese tipo de decisiones.

Sobre este ejemplo, vamos a analizar otro de los términos que para Planells resulta clave en su análisis: el balance de juego. ¿Cómo mide un jugador si la experiencia de su actividad ha sido satisfactoria? Tenemos dos líneas que pueden o pueden no ser compatibles: el balance de la acción y el balance emotivo. El balance de la acción supondrá comprobar los resultados de nuestras acciones de una manera material y hacer recuento de la experiencia o el dinero ganados, la mejora en nuestro equipo o la adquisición de nuevos elementos para nuestro personaje. El balance emotivo supone hacer una reflexión desde el jugador y no desde el avatar preguntándose qué ha supuesto para él la experiencia que ha vivido. En el caso del jugador de *World of Warcraft* que decide no pelear en la guerra que nos plantean para construir una red de PJ pacifistas, vemos que su balance de acción es nulo mientras que el emotivo llena todo el espacio que él considera importante en el balance de la experiencia.

En el discurso de Planells sobre los mundos ludoficcionales se observa la necesidad de un agente que pueda interactuar con el mundo actualizándolo de una manera u otra. Si no existe el punto de intermediación entre el jugador y la posibilidad de modificación de lo que vemos en pantalla es muy complicado pensar en ese objeto en términos videolúdicos. Para Planells, estas posibilidades de actuación se realizan a través

del personaje jugador (PJ) y los agentes ficticiales (AAFF) (2015, p. 138). Los PJ pueden darse en grado 0, sin ningún referente visual que lo identifique en la pantalla, el personaje-retrato, con ciertas marcas esquemáticas de independencia, y el personaje autónomo, con los rasgos suficientes para mostrar una personalidad rica y profunda.

Las relaciones entre el PJ y los AAFF escriben la composición del mundo ludoficcional a partir de las motivaciones de unos y de otros. Ya hemos visto que las acciones de los AAFF normalmente son más reducidas que las de los PJ y, sobre todo, suelen ser reacciones a las llevadas a cabo por el protagonista. Si los AAFF disponen de una composición narrativa individual, se le podrán asignar acciones o misiones que construyan submundos ludonarrativos que amplifiquen los conocidos por el jugador.

En *Pillars of Eternity* (Obsidian Entertainment, 2015), podemos hablar con todos los AAFF que aparecen en el juego y que no sean enemigos, aunque solo tendremos conversaciones complejas con algunos de ellos. Al iniciar una conversación, tendremos un listado de frases que tendremos que ir seleccionando para llevar el diálogo en una dirección u otra. Siempre podremos despedirnos, pero si decidimos ampliar la conversación estaremos, indirectamente, ampliando la información que tenemos del mundo y en algunos casos hallando la justificación necesaria para tomar una decisión concreta.

La configuración de aquello que hace el jugador sobre el diseño de acciones que llevan a cabo los AAFF construye una parte importante del discurso de Planells porque a través de la interacción se construyen nuevos mundos ludofictionales y se justifica la definición del lenguaje videolúdico. Desde este punto de vista “la teoría de los mundos ludofictionales [...] supone [...] un sistema de mediaciones que enmarca la actividad de un usuario en el mundo real –el jugador- que accede a un trono particular –mundo ludoficcional- mediante unos mecanismos preestablecidos –acciones mediadas- y que percibe, en contraprestación, los resultados de su actividad –percepción y conocimiento mediado” (Planells, 2015, p. 155).

Para que el jugador pueda intervenir en un mundo videolúdico deberá ser capaz de entender y controlar el objeto o mecanismo a partir del que se realiza el control de la toma de decisiones, el *pad* o un sensor de movimiento, y utilizar su intertexto a la hora de construir posibles respuestas a los dilemas que se le plantean. La intervención del

jugador en el mundo ludoficcional es por definición metaléptica⁸ y configura al jugador en unos esquemas que los modelos previos de análisis no pueden abarcar. Planells llama a esta metalepsis “naturalizada” porque forma parte de la misma construcción del lenguaje videolúdico. Sin intervención del jugador en el programa a través del instrumento de acceso no podemos hablar de videojuego.

El otro tipo de metalepsis que observa en los videojuegos sería la excepcional, en la que un elemento del programa intercede directamente al jugador o hace patente la ruptura o inexistencia de una cuarta pared en la configuración de las relaciones que se establecen en los videojuegos. *Pony Island* (Daniel Mullins Games, 2016), explicita claramente los dos tipos de metalepsis. El planteamiento es que el jugador está jugando a una máquina recreativa que ha poseído Satán para atrapar su alma. A partir de ese punto, entraremos en un discurso construido a partir de puzles que nos llevarán al centro del código en nuestro intento de salvar nuestra alma. De esta forma, entraremos al juego a partir de una metalepsis naturalizada y el juego hará referencia al jugador a partir de una metalepsis excepcional.

Así, Planells construye su modelo de análisis de los mundos ludoficcionales. Como hemos podido observar en su desarrollo, parte de una base teórica común con el trabajo de Óliver Pérez gracias a la sistematización del espacio teórico de los *Game Studies*. Desde esta perspectiva, podemos acceder a la interpretación de los videojuegos de una manera complementaria a la que hemos visto ya que la apertura conceptual de los mundos posibles se ajusta a las características mínimas que los definen.

La utilización de uno u otro modelo nos llevará a la interpretación de las intenciones de los desarrolladores y su materialización en la experiencia de juego por distintos caminos porque permiten la aproximación a la estructura interna de los videojuegos desde propuestas racionalmente sintetizadas. Esta realidad nos muestra que para acceder su significado necesitamos utilizar herramientas pensadas para ello. Otro resultado lógico del análisis de estas dos propuestas es que probablemente aún no se ha encontrado un sistema globalizador, pero las propuestas que se están llevando a cabo hoy

⁸ Planells (2015, p. 157) cita la definición de Genette de Metalepsis en la que se define como “toda intrusión del narrador o del narratario extradiegético en el universo diegético (o de los personajes diegéticos en el universo metadiegético)”

en día responden con solvencia a los interrogantes básicos que presenta el videojuego en sus materializaciones actuales.

Si, como vimos en el primer bloque de este trabajo, los lectores actuales se están convirtiendo en lectores-jugadores por la intercesión de las nuevas tecnologías que van apareciendo y transformándose, como profesores necesitamos entender las diferencias entre lectura y juego y, sobre todo, las implicaciones en su significado. Sin un modelo de análisis sistematizado, probablemente no seremos capaces de ver que la aparente libertad de elección en *Dragon Age: Origins* no es tal, si no que estamos ante un complejo sistema de estructura arbórea que engaña al jugador con una falsa sensación de libertad.

4. Metodología

4.1. La investigación cualitativa

El desarrollo de la realidad de la cultura videolúdica, en la que convergen nuevas formas de narración con nuevos códigos que crean nuevos tipos de lectores, requiere de un enfoque sistematizado de sus posibilidades didácticas y de investigación. Ya hemos visto cómo el lenguaje de los videojuegos necesita de una formación específica por parte del docente que parta de los campos de investigación existentes y que se amplíe con los conceptos teóricos de los *game studies*. La investigación científica nos ha de servir para que el trabajo surja de una práctica controlada y empírica que nos lleve a una sistematización de los procesos de trabajo.

Pero el origen de una investigación como esta es el aula y desde ella se proyecta el motivo que nos lleva a realizarla y a ella van dirigidas las conclusiones del trabajo realizado. Como ha remarcado Antonio Mendoza (2011, 44):

La investigación en DLL está dirigida a la creación del conocimiento específico que se requiere para el desarrollo de sus objetivos: innovar y superar dificultades en los distintos retos que puedan surgir en cualquiera de las facetas de la interacción educativa, en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua, apoyar los procesos de construcción de aprendizajes significativos de lengua y literatura, potenciar y desarrollar competencias, habilidades, estrategias, recursos, etc. Para que el alumnado alcance y ejerza con autonomía y eficacia en los distintos actos de comunicación lingüística. En todo ello la investigación se hace presente mediante la generación de conceptos operativos específicos y el desarrollo de técnicas de intervención didáctica eficaces.

Dentro de esa línea de vinculación de la investigación educativa hemos de detenernos en la reflexión de Gimeno Sacristán (1989) que pone el foco de atención en identificar aquellas necesidades que como docentes van surgiendo de nuestra práctica para que, a partir de la planificación y el desarrollo de materiales y proyectos, podamos influir en esa situación didáctica determinada. Esta idea sigue siendo vigente ya que resume el porqué de la investigación educativa y debido a su amplitud nos permite justificar el trabajo que estamos llevando a cabo.

Este conocimiento científico nace de una serie de características que debemos considerar comunes a todo trabajo de investigación (Sabariego y Bisquerra, 2004): se parte de la observación, de la identificación de datos que nos lleven hasta un problema que encuadraremos en nuestra investigación; debe existir una tendencia a la objetividad a través de un regulación del investigador durante su trabajo; a través del análisis de los elementos de la realidad se debe alcanzar una especialización transversal que permita dar respuestas amplias y complejas a las preguntas planteadas; este enfoque nos obliga a ser conscientes durante todo el proceso de la perspectiva crítica que hemos de tener en todo momento sobre nuestro trabajo hasta el punto de aceptar que el resultado de nuestro trabajo se ha de formular a partir de hipótesis; este conocimiento requiere también que pueda ser comunicable y aplicable para potenciar el progreso en el campo en el que se desarrolle.

A partir de esta descripción del conocimiento científico y de sus métodos de trabajo generales creemos que este trabajo se debe encuadrar bajo el término de investigación cualitativa ya que ella presenta las siguientes características (Sandín, 2003:123, citado por Dorio, Sabariego y Massot, 2004):

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.

Partimos de la observación de un hecho concreto observable como es la relevancia cultural e industrial de los videojuegos en la sociedad actual. Eso nos lleva a abrir el abanico de investigación a varios campos: la configuración de nuevas maneras de leer y sus relaciones con los campos teóricos existentes, el análisis de las especificidades del lenguaje videolúdico y ya por último su aplicación en el campo de la didáctica y de manera más específica en el de la formación literaria. Gracias a este proceso podremos dar una visión concreta y estructurada que nos permita mejorar en el futuro los nuevos espacios comunicativos que se abren a partir del videojuego.

Uno de los principales problemas a los que se enfrentan los *game studies* en la actualidad es la creación de un corpus de obras de ficción que puedan servir de referente

para los estudios posteriores. La multiplicidad de textos videolúdicos y la manera en la que se entrelazan con otros discursos genera la necesidad de que la aproximación en la investigación parta de diferentes espacios para llegar a la heterodoxia didáctica que comentábamos en el punto anterior.

Desde las diferentes perspectivas que los estudios científicos se han aplicado en la didáctica creemos que la mejor forma de aproximación al objeto de estudio que nos atañe es a partir de la investigación cualitativa ya que desde esa perspectiva de trabajo “el objeto en estudio es el factor determinante para escoger un método” (Flick, 2004, p. 19). Siguiendo esta línea podemos ver que en este tipo de investigación se requieren unos métodos de trabajo adaptados al objeto de estudio ya que se “han de tratar nuevamente problemas específicos, concretos que no surgen generalmente, sino que se producen en tipos específicos de situaciones” (Flick, 2004, p. 26).

4.2. Una perspectiva ecléctica. La investigación-acción.

Desde la perspectiva de la metodología cualitativa nosotros partimos de la reflexión bibliográfica de dos campos distintos: la didáctica de la literatura y los *game studies*. Estos dos espacios de trabajo requieren una metodología en la que se crucen los mecanismos de interpretación de la investigación social con aquella que busca la aplicación didáctica del trabajo realizado. Esta consideración es aún si cabe más importante debido a la integración de los dos campos de estudio que configuran el tronco teórico de este trabajo. De esa forma seguiremos una línea de investigación socio-crítica que nos permitirá encauzar nuestras dos partes principales ya que desde ella se han enfocado desde la innovación de la enseñanza, la evaluación de las necesidades educativas o el perfeccionamiento del profesorado (Martínez González, 2007).

Y es justamente por eso que concretamos el trabajo de análisis e interpretación en una serie de propuestas didácticas que permitan tanto a los docentes y discentes una aproximación crítica al lenguaje videolúdico y un aprovechamiento de la competencia literaria desde la intertextualidad. Sin esta parte el proceso de investigación no participaría realmente de la mejora educativa que debe ser enfrentada desde una mirada plural.

A partir de estas ideas hemos trabajado a través de la metodología cualitativa porque lo hemos hecho a partir de una selección de obras condicionadas por la necesidad de su interrelación con el intertexto lector de nuestros alumnos y su utilización posterior en el aula. Pretendemos con esto que los resultados didácticos de este análisis crítico de las obras se puedan interrelacionar con la competencia literaria y comunicativa de nuestro alumnado. Gracias a las propuestas didácticas planteadas nos enfrentamos a este campo de estudio de una manera global y compleja porque no nos centramos solo en el lenguaje en sí, complementamos esa visión teniendo en cuenta al jugador y los elementos que rodean su experiencia narrativa como son los medios de comunicación o la manera en la que se va desarrollando su intertexto lector. De esta forma nuestra función como investigadores se centra en la selección de datos vinculados al lenguaje videolúdico, su sistematización y la búsqueda de un orden y un objetivo cuya finalidad sea didáctica.

Y esto se debe a la implicación que, como docentes, tenemos con el aula. El contacto diario con las características tanto del alumnado mediado a través del currículum y los materiales educativos utilizados nos ha llevado a tomar conciencia de la necesidad de una intervención didáctica que atraviese de forma teórica y práctica esos espacios. Y es que la investigación-acción es una forma de comprobar si las vertientes metodológicas son viables en la situación de aula actuales y si la intervención didáctica planteada permite una modificación competencial en el discente (Mendoza, 2011).

Estos dos procedimientos nos encauzan hacia los límites de trabajo de la investigación-acción ya que a través de la creación de una herramienta que permite la transformación educativa y la mejora social incidimos en el alumnado y en sus herramientas de lectura e interpretación crítica. La investigación-acción es, por un lado, un camino que nos permite explicitar el conocimiento y encauzarlo en nuevos espacios significativos, y, por otro, una manera de incidir en la sociedad con la intención de obtener una serie de cambios concretos (Latorre, 2003). En nuestro caso la maleabilidad del concepto investigación-acción nos permite adaptarlo a este trabajo a partir de la revisión y sistematización de los modelos de análisis videolúdico y su posterior puesta en práctica en las propuestas didácticas.

Viendo este planteamiento nuestro trabajo estaría dentro de las metodologías que Latorre (2003) califica como modelo práctico y crítico. A la primera nos adscribimos al ser nosotros como docentes los que planteamos el camino que vamos a seguir desde la detección de la situación de aula que requiere una intervención. De la segunda tomamos

la necesidad no solo de cambiar la manera en la que se realizan un tipo de clases, también creemos en que esta intervención didáctica permite realizar una transformación social. Esta doble vertiente nos permite fundir los planos teórico y práctico en la búsqueda de un fin muy concreto: la mejora de la competencia literaria a través de la alfabetización videolúdica.

Resulta necesario realizar un enfoque que tenga en cuenta que el videojuego es diálogo y requiere un enfoque de investigación comunicativo y crítico (Gómez Alonso, 2004). Al estudiar los mundos lúdicos hemos de tener en cuenta que el diálogo que se lleva a cabo entre los diferentes elementos de la investigación educativa se puede trasladar al estudio sobre el videojuego. La investigación comunicativa crítica pretende conocer la realidad teniendo en cuenta que la finalidad de este proceso es la transformación de una realidad determinada.

Este diálogo transformacional, que se da tanto en el proceso de investigación como en el de lectura videolúdica, debe encuadrarse en el marco de una investigación educativa que parta de la necesidad de la creación del conocimiento científico que nos ayuden a mejorar nuestra práctica educativa a través de la experiencia sistematizada. Y es en este sentido en el que la intertextualidad se convierte en una pieza fundamental que parte de la evolución de la teoría literaria teniendo en cuenta el papel del lector y sus estrategias de recepción (González Álvarez, 2003) para llegar hasta el discurso videolúdico.

El videojuego se presenta como un lenguaje en el que coinciden en un mismo texto diferentes códigos comunicativos junto al replanteamiento del lector tradicional. Aprovechar esta realidad en el aula implica un aprendizaje organizado que parta desde el refuerzo de los conocimientos culturales del intertexto lector (Ceccherelli e Ilardi, 2019, p. 203):

Por eso, antes de poder analizar el videojuego, los estudiantes deberían adquirir algunos conocimientos previos (elementos de narratología, la literatura en serie de los siglos XIX y XX, el concepto de imaginario colectivo, nociones de arte y cine, etc.) que les permitan reconocer como el resultado de una larga evolución de procesos culturales y tecnológicos. Tras ello, se puede centrar la atención sobre aspectos específicos.

Esos aspectos específicos son para Alessio Ceccherelli y Emiliano Ilardi los elementos que se han trabajado en los modelos de análisis de este trabajo: las características semióticas básicas, el aprendizaje basado en el error, el sistema de retroalimentación juego-jugador, las acciones que se pueden llevar a cabo... La formación cultural más tradicional es solo un elemento que se ha de poner en relación con los más específicos para su correcta comprensión.

Queremos remarcar aquí la importancia de este planteamiento desde la formación del estudiante, desde su alfabetización. Como hemos visto la didáctica de la literatura ha trabajado durante décadas en ver cómo los lectores conseguían ir adquiriendo capacidad de interpretación crítica y qué obras deberían formar parte de un posible canon literario. Esta formación en diferentes etapas educativas puede proyectarse directamente en la alfabetización videolúdica (Ramada, 2018):

La libertad del jugador solo se garantiza cuando sus decisiones no están determinadas por sus incapacidades, y estas, en demasiadas ocasiones vienen marcadas por cuestiones que nada tienen que ver con la libertad y mucho con lo sociocultural, lo económico y lo contextual, como, sin ir más lejos, una industria que prioriza la existencia de (y el contacto con) unos juegos y no otros. El objetivo no es jugar a Proteus, sino estar en disposición de poder hacerlo si uno quiere. Esa es la libertad del jugador y, cuanto más heterogéneo sea el itinerario de obras que recorra a lo largo de su vida, más preparado estará para ejercerla.

Es por ello que se han planteado una serie de modelos de análisis que persiguen la interpretación a partir de dos ejes que consideramos clave para su comprensión profunda: sus características semióticas y la relación jugador-personaje-mundo. Al realizar una interrelación de esas dos líneas se pueden observar los matices interpretativos y la manera en la que el programa interactúa con el jugador en ese espacio lúdico. Las preguntas que se pretenden responder a partir de la aplicación de este modelo de análisis son las siguientes:

- a. ¿Qué puede hacer el jugador? ¿Qué significan sus acciones? ¿Cómo se modifica el mundo a partir de la interacción del jugador?
- b. ¿Qué significa el juego? ¿Qué alcance tienen sus interpretaciones internas?

c. ¿Cómo se relaciona el juego con su esfera cultural más cercana? ¿Qué referencias refuerzan el intertexto lector?

Al enfocar el análisis en esa dirección cubrimos las diferentes capas interpretativas de un videojuego y planteamos una posición a partir de la que podemos enfocar su uso en el sistema educativo. Al ver la significación interna y su relación con el ecosistema actual será posible una justificación sobre uso en el aula basada tanto en su valor intrínseco como obra cultural y la importancia en la formación de un intertexto multimodal en nuestros alumnos. Y es que incluso en los cursos de formación de creadores de videojuegos se produce una fractura entre las experiencias lúdicas actuales de los estudiantes y aquellos títulos que fueron creando paso a paso este complejo mundo de significación. Es en ese espacio en el que la figura del docente vuelve a mostrarse como imprescindible para entender de forma constructiva la manera en la que se genera el significado en los videojuegos (García, 2020).

5. Estudios de caso

5.1. Estudio de caso 1: El personaje y el jugador. La narración a partir de las características del avatar en *Little Nightmares* y *Dead Space*

5.1.1. La violencia a través del espacio. Infancia y muerte a través de las características de Six en *Little Nightmares*

Little Nightmares comienza con un niño de género indeterminado despertándose dentro de una gran maleta en algún lugar húmedo y tenebroso. Ese niño se levanta y podemos empezar a controlarlo. Lo único que sabemos de él es que viste un chubasquero amarillo cuya capucha le tapa el rostro, lo que nos impide saber más sobre él o ella a partir de sus rasgos faciales. Si nos fijamos en su ropa veremos que parece no llevar nada más porque sus manos y sus piernas están totalmente desnudas. Junto a eso, el chubasquero amarillo le tapa el resto del cuerpo y nos impide cualquier tipo de identificación sexual posible. Al mover al personaje por la pantalla comprobamos que sus movimientos no son los propios de un adulto y que la única posesión que parece llevar encima es un mechero que podremos usar cuando apretemos un botón. Gracias a estos elementos, no podemos conjeturar nada más allá que se trata de alguien muy joven que está en una situación de indefensión en un espacio aparentemente peligroso. Su nombre, Six, solo lo conocemos a partir de la información externa al juego.



Tabla 32: Personaje y escenario en *Little Nightmares*

A partir de ese momento, controlaremos a ese personaje por un escenario que está pensado para seres mucho más grandes que él y cuya primera interacción con ellos serán unas piernas desproporcionadamente largas colgando de la parte superior de la pantalla y que apuntan a alguien que se ha ahorcado en su habitación. Después de ese primer encuentro, iremos topándonos con otro tipo de personajes: unos humanoides más pequeños que nosotros de color blanco y que llevan una especie de pirámide de tela blanca en la cabeza no muy distinta a la del protagonista y que normalmente huyen al vernos, otros niños que se encuentran en zonas de penumbra y que podemos intuir sin poder interactuar con ellos, y los grandes seres de extremidades anormalmente grandes que persiguen al resto de seres vivos por las diferentes habitaciones.

La interacción de nuestro personaje con esos seres monstruosos se reduce a tratar de huir de ellos a lo largo de la partida. Una de las pocas interacciones no violentas se produce al acercarnos a lo que parece un gran comedor en el que hay un niño solitario mirando el plato. Al pasar por esa zona, el personaje que controlamos parece que tiene un problema en su estómago que le produce un dolor inaguantable. Ese malestar es interpretado por el niño que nos observa como hambre y nos arroja la comida al suelo a partir de las rejas que nos separan.

En este punto, no sabemos ninguno de los problemas que definen la historia previa del personaje ni las motivaciones que nos obligan a nosotros a tener que avanzar por el escenario porque el juego no presenta ningún motivo, razón o crisis inicial que defina la psicología del personaje, sus intereses o ambiciones. No sabemos nada de ese niño de chubasquero amarillo cuando despertamos en la habitación llena de tuberías. Realizamos el movimiento de izquierda a derecha por convención videolúdica, incluso por la vinculación directa con el acto de leer un texto escrito, pero no hay nada que no sea nuestra interpretación intertextual que nos diga qué somos, qué queremos hacer y hacia dónde debemos movernos.

Ese aparente vacío lo rellenamos a partir de los conocimientos del lenguaje videolúdico y de los códigos de la cultura occidental. No es accidental que el personaje principal vista un chubasquero amarillo como el del primer niño asesinado por el payaso Pennywise en la novela *It* de Stephen King (2016), ni que los colores apagados de la iluminación de los escenarios refuercen la presencia del color del chubasquero como ocurría con la niña de la chaqueta roja en la película en blanco y negro *La lista de Schindler* (Spielberg, 1993). Esos dos referentes culturales nos están diciendo muchísimo

sobre la caracterización del personaje a través de nuestro intertexto: Six está en peligro porque el escenario en el que se encuentra es mortal para alguien de su tamaño y aptitudes y más teniendo en cuenta que el color amarillo de nuestra ropa resalta respecto al resto de elementos del espacio.

Esa información que obtenemos principalmente a partir de nuestros conocimientos culturales nos proporciona un conflicto que el juego no nos ofrece a través de otros códigos. No hay un texto introductorio, una escena de vídeo o un diálogo que nos digan algo sobre la definición de ese mundo, del personaje y el conflicto de supervivencia que existe en la partida. Pero como jugadores creamos esa información a partir de las relaciones que hacemos y dotamos de sentido al entorno narrativo. Evidentemente, este conocimiento se refuerza con nuestras primeras interacciones con los seres que van surgiendo a lo largo de la partida.

Aunque el diseño nos permite movernos por el escenario tridimensional, el desplazamiento se produce principalmente de izquierda a derecha. En esa línea de lectura vamos descubriendo los rincones del lugar en el que nos hemos despertado. El primer gran hallazgo es que nos encontramos en un barco lo que justifica el movimiento de la superficie, la humedad y la falta de ventanas y ventilación. Después, veremos que hay habitaciones con puertas electrificadas en las que la decoración apunta a un cuarto de juegos infantiles, grandes salas repletas de jaulas del tamaño de niños, y una cocina repleta de seres monstruosos. Será en ese punto donde se materializa la importancia del peligro debido a un canibalismo latente al relacionar las acciones que podemos llevar a cabo como niño, lo que apunta nuestro intertexto y las reacciones de las criaturas que parecen dirigir el barco.



Tabla 33: El escenario como elemento intertextual en Little Nightmares

Si nos fijamos en la Tabla 33 vemos cómo el suelo que nos rodea está totalmente cubierto por calzado: botas viejas y usadas. Desde la aparición de esta escena en el vídeo promocional del juego, la crítica especializada la vinculó con las montañas de calzado que se registraron en fotografías durante el holocausto nazi de la Segunda Guerra Mundial. La relación directa entre las escenas de control y dominio hacia los personajes más pequeños, la importancia de la cocina y la alimentación en los espacios que recorreremos y esta imagen que se relaciona directamente con el uso y asesinato de seres humanos por otro grupo de personas, permiten interpretar lo que estamos jugando como un texto en el que se pone sobre la mesa la muerte de seres indefensos en manos de aquellos que ostentan el poder sin ningún tipo de remordimiento por su parte.

En el recorrido que hacemos durante la partida encontramos numerosos objetos con los que interactuar. Desde puertas que abrir, palancas que tirar, objetos que mover o interruptores para poner en funcionamiento luces y objetos. Todos ellos tienen un tamaño desproporcionadamente grande para el personaje que controlamos normalmente están fuera de nuestro alcance y tendremos que desplazar objetos para poder llegar hasta ellos. De esta forma, nuestro tamaño frente al escenario en el que se desarrolla la partida condiciona lo que podemos hacer y cómo vamos a llevarlo a cabo. Nos será difícil mover cajas para subir a un respiradero o seremos lentos a la hora de huir de seres que tienen un tamaño mucho más grande que el nuestro. De igual manera nuestro tamaño nos permitirá

escondernos debajo de la cama para no ser vistos, colarnos por agujeros en las paredes o pasar desapercibidos en lugares abiertos.

Esa caracterización del personaje frente al entorno se refuerza con el espacio sonoro del juego. La banda sonora construye el significado de los escenarios junto a los objetos y la iluminación. Las canciones que lo recorren no tienen letra, pero en algunas de ellas, las que escuchamos en las escenas donde la vinculación con la iconografía infantil se hace evidente, podremos escuchar voces bajo las melodías. En general sirven para crear una atmósfera informativa sin una línea directa como ocurre con el resto de elementos.

En esa dirección es imprescindible fijarse en el diseño artístico del escenario y la decoración. El mobiliario del barco y las ropas de los personajes apuntan a un tiempo indeterminado de la primera mitad del siglo XX, probablemente en el periodo entre guerras. Esta decisión parece haberse tomado para crear un espacio de significación que permita al jugador realizar un vínculo con un momento concreto de la historia reciente en el que sabemos que se crearon actos atroces contra otros seres humanos.

Esta falta de justificación directa y consciente de los elementos del juego que constituyen el mundo referencial, visual e histórico, exige una participación activa por parte del jugador. El escenario, el personaje o la música están, aparentemente, poco definidos, pero la suma de todos ellos a partir de la actualización del mundo por parte del jugador a través del control de Six permite dotarlos de sentido en tanto en cuanto el jugador sea capaz de enfrentarse a este discurso de manera crítica.

Otro elemento más vinculado a la interacción jugador-avatar-mundo que tiene una unión directa con el significado a partir del diseño del personaje principal y las interacciones que llevamos a cabo con él son los puzzles. Aunque la imagen tradicional de este tipo de videojuegos esté eclipsada por la relevancia histórica de *Tetris*, a lo largo de los años, el discurso videolúdico ha desarrollado un tipo concreto de puzzles que implican una resolución de acciones en un espacio concreto que abren el camino para la continuación de la historia.

En este caso, el desarrollo de la acción en el barco se produce, principalmente, a partir de la reubicación y manipulación de los objetos del escenario de una manera determinada para conseguir acceder a una nueva zona. Este tipo de planteamientos y su resolución, responden a una estructura de puzzles cuya resolución depende de un proceso de orden lógico por parte del personaje principal: qué he de mover y cómo he de hacerlo

para llegar o acceder a un nuevo lugar. *Little Nightmares* responde exactamente a ese modelo y todas las acciones que podemos llevar a cabo están enfocadas a la resolución de problemas lógicos o espaciales. El aprendizaje por parte de los objetos con los que se pueden resolver los puzles condicionados por el tiempo y el espacio que te plantean el juego, obligan a descubrir en la escenografía no solo herramientas para la resolución del problema planteado, también hacen que el jugador deba ver dónde está, qué ha de hacer, y de esa manera su centro de atención se enfoca en los elementos constitutivos del mundo narrativo en el que está jugando.

En uno de los primeros escenarios llegaremos a una habitación en la que hay un gran interruptor y una puerta con barrotes electrificados. Si tocamos los hierros antes de desconectar la luz nuestro personaje morirá. Por ese motivo, debemos subir hasta el interruptor, activarlo y cruzar a la otra habitación. En ella, como hemos cortado la corriente eléctrica, deberemos encender nuestro mechero para iluminarnos. De esta forma, nos daremos cuenta que estamos en una habitación con decoración infantil con varios columpios, juguetes y camas.



Tabla 34: La combinación de acciones simples para superar acciones complejas en Little Nightmares

Si nos detenemos el tiempo suficiente tratando de ver y comprender lo que nos rodea, la luz volverá y las puertas quedarán de nuevo electrificadas. Para volver a la habitación en la que estaba el interruptor deberemos escalar por un mueble, agacharnos para colarnos por un hueco que comunica las dos habitaciones y una vez allí desconectar la luz. Ese intervalo de tiempo condiciona nuestra experiencia como jugador generando

tensión y nos obligará no solo a identificar las acciones que debemos realizar para completar el puzle espacial que se nos plantea, también deberemos superar la tensión creada a partir del límite de tiempo que tenemos. Ahora que ya disponemos de la información de la manera en la que funciona el escenario, atravesaremos la habitación antes de que vuelva la electricidad y para conseguirlo deberemos presionar el botón que permite al personaje correr. De esta forma atravesaremos las últimas rejillas antes de que vuelvan a estar electrificadas.

En esta breve escena al comienzo de la historia, podemos observar todas las acciones posibles que el personaje llevará a cabo a lo largo del juego:

- Moverse por el escenario.
- Moverse por el escenario corriendo.
- Agacharse para atravesar lugares estrechos.
- Saltar para sortear huecos.
- Saltar para llegar más lejos a la hora de descender.
- Arrastrar o transportar objetos para llegar a otros lugares.
- Encender el mechero.
- Trepas por elementos del escenario.
- Colgarse de objetos.

Estas acciones configuran lo que podremos hacer y, por tanto, nuestra manera de interactuar con el mundo. Las características físicas de Six, su tamaño y movimientos, responden a las que presuponemos de una niña o un niño y con ellas ha de enfrentarse a un mundo que no está pensado para ser modificado debido a ese tamaño. Podrá arrastrar objetos de cierto peso, saltar hasta cierta altura o correr a una velocidad inferior a la de las criaturas adultas que pueblan el barco del que parece que pretendemos escaparnos.

La combinación correcta de las acciones más simples nos permitirá acceder a nuevas zonas y realizar acciones mucho más complejas, siendo la teórica huida del barco el resultado final de todas ellas. Para ello todos los puzles responden a la necesidad de huir del lugar en el que nos hemos despertado sin que lleguen a producirse cambios en el avatar. Es el jugador el que al completar los retos que se le plantean desde el juego va

adquiriendo nueva información contextual y generando un discurso y una interpretación que se amplían a cada nuevo paso.

De esta manera, los tres bloques de análisis apuntan a una interpretación basada en la situación de un personaje infantil frente a un mundo dominado por seres desproporcionadamente grandes y terroríficos. El título de la obra ya nos indica que la línea principal de interpretación está justamente ahí, en la visión de un niño del mundo adulto y los espacios de poder generados por las diferencias físicas. Esa interpretación se ve reforzada por la relación cuerpo-escenario y por las acciones que le acompañan. No podemos enfrentarnos directamente a una realidad que nos supera y que está diseñada para acabar con personajes como el que controlamos. Para ello, deberemos reorganizar ese mundo de una manera que nos permita usarlo a nuestro favor porque solo así conseguiremos llegar hasta una meta que desconocemos pero que está siempre un poco más lejos.

5.1.2. El hombre frente al terror. Supervivencia a través de la tecnología en *Dead Space*.

En el año 2058, la base espacial minera USG Ishimura, manda una señal de socorro a Concordia, una compañía de extracción de minerales. Para ver qué ha ocurrido e intentar ayudar a la nave, la empresa organiza un equipo de ayuda técnica. En ese grupo de trabajadores va Isaac Clarke, un ingeniero cuya esposa formaba parte de la tripulación del Ishimura. Al llegar a la base minera, el equipo de rescate se encuentra con que algún suceso extraño ha acontecido porque todo está destrozado y la tripulación no aparece por ningún lado. Isaac se separa de su grupo, ve cómo unas criaturas terroríficas de forma humanoide atacan a sus compañeros y se queda aislado. A partir de ese momento, tendremos que hacer que Isaac rescate a la tripulación, descubra lo que realmente ha ocurrido con su esposa y escape de la USG Ishimura.

Este es el punto de partida de *Dead Space* (EA, 2008), un juego que recoge algunos de los elementos más característicos de cierta tipología de géneros narrativos del lenguaje videolúdico y de los referentes audiovisuales del terror en la ciencia ficción. *Dead Space* forma parte de los *survival horror*, un género de terror videolúdico que de manera genérica se suele desdoblar en dos vertientes: una enfocada a la acción representada por

Resident Evil y sus secuelas (Capcom, 1996), y otra, arraigada en la sensación de soledad y la exploración psicológica vinculada a la saga *Silent Hill* (Konami, 1999). *Dead Space* se define en un terreno cercano a la acción y el horror de la saga de Capcom pero sin dejar de lado la sensación de indefensión y soledad más característica de *Silent Hill*. De esta forma, se muestra una intención por parte de los desarrolladores de ofrecer un discurso sobre un personaje sin ninguna característica especial en un entorno salvaje y violento. Todo ello condicionado por el estado de estrés y tensión del jugador que controla el avatar.

Este género videolúdico centra parte de su construcción en el protagonista principal. Normalmente es un personaje con las capacidades físicas propias de un ser humano normal en un entorno cuyos retos sobrepasan las posibilidades lógicas de supervivencia. Este personaje se encuentra en un mundo hostil que enmascara su pasado o sus problemas personales. El escenario suele ser un lugar cerrado y con poca visibilidad como pueblos abandonados, mansiones o naves abandonadas a la deriva. Si nos fijamos en estas características, estamos ante un discurso que comparte relaciones narrativas con el de *Little Nightmares*: mientras que en el título de Tarsier Studios controlamos a un niño frente a un mundo violento de adultos, en *Dead Space* dirigiremos las acciones de un adulto frente a unas criaturas que sobrepasan los límites físicos de los seres humanos.

5.1.2.1. La significación del punto de vista. El control de la cámara como elemento narrativo.

El protagonista principal de esta historia, Isaac Clarke, nombre que tiene su origen en dos de los escritores de ciencia ficción más reconocidos del siglo XX: Isaac Asimov y Arthur C. Clarke. Es un ingeniero de naves que acude a la llamada de socorro de la Ishimura por obligación de su empresa. El juego comienza con Isaac sentado en una butaca de la nave Kellion mientras dos de sus compañeros discuten sobre lo que están haciendo allí y lo que se van a encontrar en la nave de extracción minera. Lo único que conocemos de Isaac es su nuca y sus objetivos en esta misión. Es más, él está sentado como lo estamos nosotros frente a la pantalla. De esa forma observa lo que ocurre a su alrededor sin la capacidad de interactuar con ninguno de los elementos que allí aparecen.

Lo único que podemos hacer es mover la cámara de izquierda a derecha y de arriba a bajo como el movimiento del cuello del protagonista.



Tabla 35: El punto de vista de Isaac al comienzo del juego

Después de sufrir un accidente a la hora de aterrizar, Isaac se pone el casco de su traje de trabajo y a partir de ese momento obtendremos el control del resto de sus movimientos. Podremos acercar y mover la cámara para observar su rostro aunque lo único que veremos serán las rendijas iluminadas del casco. De Isaac conocemos, por tanto, dos datos relevantes: es un simple ingeniero y su mujer se encuentra en el espacio del que ha surgido una llamada de socorro.

Como jugadores, podremos mover la cámara de un lugar a otro alrededor de nuestro personaje principal en el momento en el que tomamos el control de Isaac. Cuando se enfunda el traje de trabajo, que será el que condicione la forma de jugar, tendremos la posibilidad de observar su cuerpo desde todos los ángulos. Esto se mantendrá así hasta que al final de la aventura, después de descubrir el porqué de la invasión de las criaturas y el papel que han tenido nuestros compañeros en el desarrollo de la historia, Isaac escape a bordo de una pequeña nave.

En ese momento, igual que al comienzo de la aventura, no podremos controlar las acciones del personaje. Veremos entonces cómo él se sienta en una butaca mirando de frente a la cámara y se quita el casco. Por primera vez observamos el rostro de Isaac y lo

hacemos mientras observa en una pantalla holográfica el vídeo que le envió su mujer cuando se marchó a trabajar al Ishimura. De esta forma, nuestro papel de constructores de discurso ya habrá acabado, solo tendremos que esperar a que el juego nos cuente el final de la historia sin que nosotros podamos hacer nada.

A partir de unas pequeñas misiones, tendremos como jugadores los conocimientos básicos para adaptarnos a los controles y obtendremos el control de Isaac. Gracias a su traje de trabajo es mucho más resistente que una persona desprotegida ante los ataques de los enemigos, aunque eso lo hace mucho más lento y pesado. Aún así, a partir del traje, desarrolla una habilidad imprescindible para el desarrollo de la historia porque como ingeniero va a poder piratear las puertas cerradas y acceder a nuevas zonas del mapa.

A diferencia de Six, las habilidades de Isaac Clarke son mucho más amplias y variadas:

- Andar-Correr.
- Atacar con sus puños.
- Mirar a su alrededor.
- Disparar un arma.
- Piratear puertas y dispositivos.
- Mover objetos pesados a partir del módulo de telequinesis.
- Ralentizar objetos y enemigos con las cargas de energía.
- Moverse en Gravedad cero.

La única acción que no puede realizar por culpa del pesado traje de trabajo que ralentiza sus movimientos, es saltar. Esto permite que el discurso sobre la supervivencia se vuelva más preciso a niveles lúdicos. La capacidad de defensa que le proporciona el traje lo pone en una situación de inferioridad frente a sus enemigos respecto a la velocidad. Al no poder saltar, el diseño de los niveles se encamina hacia esos enfrentamientos porque no podemos acceder a otros sitios que no sean los marcados por los diseñadores. En el caso de *Little Nightmares*, la resolución de puzzles espaciales permitía llegar a una nueva secuencia, aquí no podemos usar la misma tecnología porque no hay un orden preciso de acciones con las que debemos superar las pruebas ya que podremos enfocar los combates y la resolución de problemas de varias formas.

Un ejemplo de esa manera de construir el discurso tiene que ver con las acciones vinculadas al combate porque tienen una doble utilidad: atacar a los enemigos o romper urnas y dispositivos electrónicos. Cuando como jugadores apretamos el botón de dar un pisotón, el movimiento que Isaac lleva a cabo es el mismo en el caso de romper un maletín en el suelo que cuando pretende rematar a un enemigo. Las reglas de acción/transformación tienen aquí una doble vertiente entre el enfrentamiento violento y la exploración del escenario. Isaac es un ingeniero sin ninguna formación para la batalla ni entrenamiento militar, por lo tanto, las acciones que realiza están vinculadas a lo que sabe hacer, por lo que interactúa con el mundo de la misma manera.

A lo largo de los tres primeros capítulos, las habilidades de Isaac están ya definidas y tiene a su disposición todos los elementos que va a necesitar en la aventura. En ese momento se ha completado un proceso de adaptación entre el jugador, el avatar y el mundo. Entendemos lo que podemos hacer en la pantalla, tenemos indicaciones que nos dan los motivos para seguir adelante y conocemos cómo funciona el mundo-nave en el que se desarrolla la historia.

5.1.2.2. Obediencia y significado. La definición del personaje a través de las relaciones personales.

Isaac comienza formando parte de un grupo de soldados/ingenieros que llegan al Ishimura. Sus dos primeras misiones, salir de la nave y abrir la puerta, las realiza junto al resto del equipo. Justo después de estos dos primeros momentos se queda aislado detrás de un cristal y observa la manera en la que sus compañeros son atacados por necromorfos, las criaturas que pueblan la nave. A partir de ese momento estaremos casi todo el tiempo solos aunque mantengamos una relación directa con dos de los personajes que nos acompañaban en la misión inicial: Kendra, una técnico de comunicaciones, y Hammond, el jefe de seguridad de la compañía para la que trabaja el personaje principal.

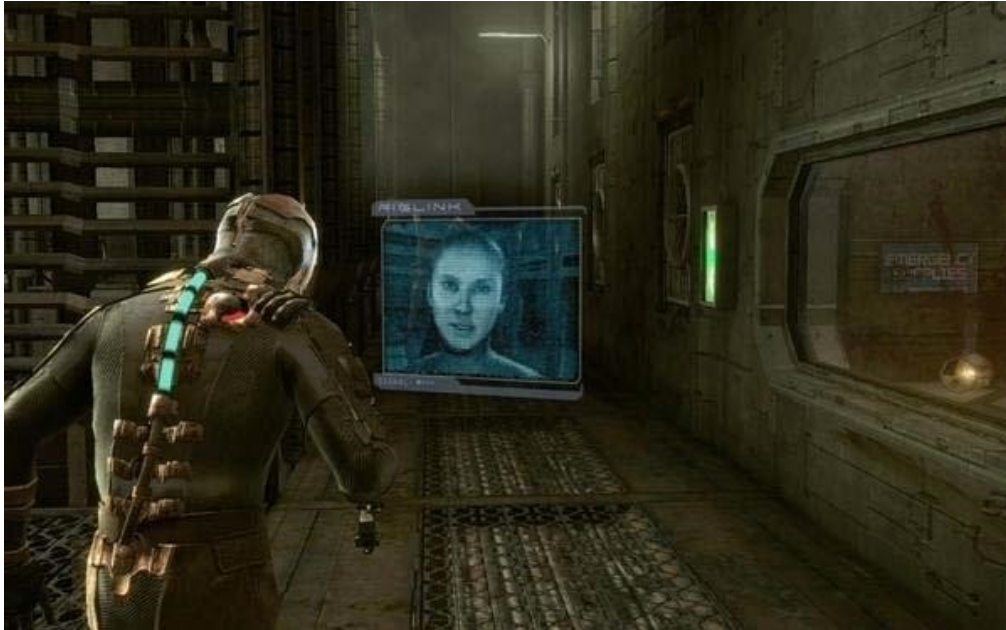


Tabla 36: La comunicación con nuestros compañeros

Desde el momento en el que se queda aislado, la única relación que mantendrá con ellos será a través de conversaciones en el sistema de comunicaciones que lleva integrado el traje y que proyecta en un holograma frente a nosotros. Estas conversaciones con nuestros compañeros tienen dos objetivos en el desarrollo:

Articular misiones: Kendra y Hammond son los que nos dicen qué tenemos que hacer en cada momento. Isaac no verbaliza ni una sola palabra, permanece callado. A lo largo del juego nuestros compañeros repiten: “Isaac necesitamos que vayas a...”, y esa petición se convierte en nuestra misión principal. No podemos decidir si queremos aceptarla porque en el momento en el que nos la piden se convierte en una obligación. Isaac ha de llevar a cabo esa misión porque normalmente, tanto Kendra como Hammond se encuentran en un lugar importante para poner en marcha los motores de la nave o volver a activar el servicio de oxígeno y no pueden llegar hasta un lugar que sí es accesible para ti. En *Dead Space* no existe un sistema de misiones en el que podamos elegir y ordenar lo que queremos hacer según nuestros gustos. Este juego tiene una única línea narrativa que nos viene impuesta por las necesidades inmediatas de supervivencia.

Articular la trama: Como jugadores aterrizamos en el UGC Ishimura después de que la plaga de necromorfos haya destruido la nave y matado a la tripulación. Cuando llevamos unos pocos minutos, por sus pasillos empezamos a recuperar información en la que se señala a una efigie recuperada de un planeta como la posible causante de estas desgracias.

Kendra y Hammond se convierten en ese momento en catalizadores de esas informaciones haciendo inferencias y extrayendo conclusiones que cambian, o lo intentan, nuestra visión de lo que ha ocurrido. En un momento determinado, los dos personajes se separan y nos siguen dando sus interpretaciones de manera independiente, culpándose uno al otro y dejándonos a nosotros en una situación de compromiso porque solo podremos salvarnos si cumplimos con lo que nos van indicando sin parar a pensar.

A lo largo del desarrollo también mantenemos contacto visual con otros personajes: antiguos miembros de la tripulación del Ishimura, el jefe médico o incluso con la mujer de Isaac. En ningún momento podremos interactuar con ellos porque siempre hay un cristal, un abismo o unas rejas que no nos dejan aproximarnos. Este rasgo nos muestra una de las intenciones por parte de los creadores del juego a la hora de diseñar la historia porque se subraya la soledad a partir de la imposibilidad de tener un contacto físico con otros seres que no sean los necromorfos. Además, hay un importante factor psicológico a tener en cuenta porque en ningún momento sabremos si esos encuentros son reales. De esa manera, se define un espacio de incertidumbre sobre la cordura de Isaac y, por tanto, sobre la interpretación que como jugadores le damos a las acciones que llevamos a cabo.

El único contacto físico que tendremos a lo largo de la aventura será con las criaturas que han matado a la tripulación. Al principio, los seres con los que nos encontramos serán parecidos a los seres humanos pero, poco a poco, la brutalidad y deformación de las criaturas irá en aumento hasta que tengamos que enfrentarnos en el final a una criatura de proporciones colosales. Los combates con estos necromorfos son los que definen el carácter activo de las habilidades de combate de Isaac. Estos enfrentamientos se llevarán a cabo con las acciones de realización/transformación relacionadas con las armas y la idoneidad de un combate en el que gastemos demasiados recursos u otro en el que planifiquemos paso a paso la manera en la que mataremos a nuestro enemigo.

5.1.2.3. La tecnología como mediadora de información. El traje de Isaac de Clarke.

Dead Space es un título de terror en tercera persona. Esto significa que controlamos a un personaje al que vemos casi en su totalidad en nuestra pantalla. Aunque podemos

mover la cámara hacia todos los lados e incluso ponerla frente al rostro del personaje, el ángulo de la cámara estará orbitando el rango de acción visual de Isaac. La única zona que se queda fuera del alcance de nuestro campo de visión es lo que está a la espalda del personaje. Para ver lo que está ocurriendo detrás de nosotros, tendremos que girar totalmente la cámara y dejar fuera de plano lo que hay delante.



Tabla 37: El combate en *Dead Space*

Como podemos observar en la imagen, la información que tenemos como jugadores a nuestra disposición es la parte del campo de visión dependiente de la posición de la cámara y la parte posterior del traje. En esa espalda está condensada toda la información que necesitemos de nuestro personaje. En *Dead Space* no hay menús sobreimpresos en la pantalla para informarnos de nuestro estado de salud o de la munición que nos queda disponible, en este juego esos datos están disponibles en las zonas iluminadas del traje. La salud restante son los tubos que recorren la columna vertebral, la energía que utilizamos para detener el movimiento de enemigos y objetos, es el semicírculo iluminado sobre el omoplato derecho de Isaac en la Tabla 38, la munición restante la podemos observar cada vez que nos equipamos un arma en el holograma que aparece delante de nuestras manos, lo mismo ocurre con las reservas de oxígeno.

Aquellos elementos necesarios durante toda la partida, vida y contador de energía, están siempre a nuestra disposición. Los que necesitamos conocer en momentos determinados, munición y oxígeno, aparecen en pequeñas pantallas holográficas cuando hemos de tenerlos controlados. Esta decisión de hacer desaparecer los medidores de vida, munición y energía tradicionales disfrazándolos como parte del universo del juego permite que la inmersión del jugador sea mayor porque la distancia entre jugador y objeto controlado es menos racional y se convierte en algo más emocional. El vínculo jugador-avatar es mucho más directo de esta manera.

Pero el traje tiene una función aún más importante en el desarrollo del juego. Como ya hemos visto antes, Isaac Clarke es un simple ingeniero que tiene que enfrentarse a una serie de situaciones complicadas. Un ser humano normal y corriente no sobreviviría ni a la mitad de las pruebas a las que se ve sometido y si él puede hacerlo es porque dispone del traje de trabajo. Un elemento que limita su movimiento al hacerlo más lento e impedirle saltar pero que le protege de los ataques.

Además de todo esto, el traje es una representación de la evolución que nosotros tenemos como jugadores e Isaac como protagonista a lo largo del juego. Para mostrar ese desarrollo principal, los diseñadores permiten que en determinados momentos podamos mejorar el traje y así tener más espacios en el inventario, mayor cantidad de vida o reservas de oxígeno. Como en el tiempo en el que se desarrolla la aventura es poco probable que una persona normal y corriente mejore sus habilidades al ritmo que lo hacen sus exigencias, en *Dead Space* el elemento que representa esa evolución es el traje que define las características de Isaac y nos oculta su verdadero rostro tratando de generar un vínculo entre jugador y avatar.

Junto a la exploración y el combate, la recolección de objetos es otro de los elementos definitorios de las características y objetivos de Isaac. El universo de la USC Ishimura está repleto de objetos con los que podemos interactuar y que diferenciamos de aquellos que solo sirven de elemento de escenografía porque se iluminan con un aura para poder resaltarlos. Esta luz nos indica a los jugadores con qué podemos interactuar para mejorar las posibilidades de supervivencia.

Los objetos que Isaac puede recolectar nos muestran lo que podremos hacer con ellos: munición para las armas, nuevas armas, crédito (dinero), conductores de diferentes tipos de materiales para vender, reservas de oxígeno, nodos de energía para controlar el

paso del tiempo, esquemas para fabricar nuevas armas y nuevos elementos: botiquines para restaurar la vida perdida, registros de texto, registros de audio, registros de vídeo y diferentes objetos de misión que tienen una función concreta en un momento determinado.

Todos estos objetos cumplen una función directamente relacionada con Isaac y el traje porque, o directamente nos ayudan al combate impidiendo que nos quedemos sin munición, nos proporcionan el dinero para mejorar el traje y las armas o nos dan la información contextual necesaria para comprender mejor las interacciones pasadas de los personajes en la historia. Este último bloque no tiene una incidencia real en las aptitudes de Isaac, pero nos proporcionan a los jugadores los datos que necesitamos para comprender mejor todos los sucesos ocurridos.

Estos elementos son los que definen el universo y sirven a un desarrollo más amplio en la construcción de significado. Los lugares donde podemos comprar o vender objetos o guardar el desarrollo de la partida están siempre en lugares en los que no estamos amenazados porque los enemigos no pueden acceder. Esos espacios nos permiten una pausa en la tensión lúdica para pensar qué nos conviene mejorar y cómo vamos a hacerlo. Nadie nos puede dañar y por eso podemos permitirnos permanecer allí todo el tiempo que necesitemos. Este diseño de acción contrasta con el resto del juego en el que hemos de movernos con la sensación de que en cualquier momento vamos a ser atacados. La tensión lúdica se centra, por tanto, en aquellos momentos en los que no estamos a salvo y en aquellos lugares en los que no podemos pensar con calma y tranquilidad.



Tabla 38: Ítems y menú en *Dead Space*

Como ocurre con los elementos de referencia de vida y munición, el control sobre el inventario del personaje también se hace a través del traje gracias a los hologramas. Una vez que activamos el menú, este se queda flotando delante de Isaac y si quisiéramos podríamos movernos por la pantalla con esa información activa. Como el resto de elementos de configuración y desarrollo del personaje, también el inventario está vehiculado a través del traje de Isaac Clarke. Así, ese elemento se convierte en el principal punto de contacto entre el jugador, Isaac, y el juego.

5.2. Estudio de caso 2: La definición del mundo de juego. La interacción del jugador con los universos narrativos en *Dragon Age: Origins* y *World of Warcraft*

5.2.1. Diferentes orígenes y un único final. La Ruina como tabula rasa de las relaciones de amor y poder en Ferelden

La trama del juego de fantasía épica *Dragon Age: Origins* (Bioware, 2009) comienza con una nueva Ruina, una invasión de seres demoníacos llamados engendros tenebrosos que asola el mundo conocido de manera recurrente cada varios cientos de años. Al principio de esta nueva Ruina, los problemas están afectando al reino de Ferelden, un estado en el que las disputas internas surgidas por la guerra contra un reino vecino unos años antes siguen marcando las decisiones sociales y políticas de sus dirigentes. La invasión aún no ha llegado a su apogeo y solamente los guardias grises, una legendaria compañía de guerreros entrenados para defender al mundo de estas ruinas, parecen tomarse en serio el problema.

El reino en el que se desarrolla la historia de *Dragon Age: Origins* se llama Ferelden, un inmenso espacio que no podremos recorrer a nuestro antojo. Solo podremos acceder a aquellos lugares dentro del mapa que tienen un punto de acceso en el menú general. En este escenario comenzamos ya a tomar nuestras decisiones: la primera tiene que ver con quién somos y las habilidades que tenemos. Nada más empezar a jugar, hemos de elegir nuestro aspecto físico y nuestro origen. Esta configuración se materializará en cómo interactuamos con el mundo y la manera en la que este responderá a nuestras acciones. Nuestra raza, clase social y profesión decidirá el punto de partida de nuestra situación en el mundo de juego.

Modelo 1

Raza: Humano

Profesión: Pícaro o guerrero

Clase social: Noble

Historia de inicio: Duncan, uno de los líderes de los guardias grises, está de visita en el castillo de tu padre buscando nuevos reclutas. En la primera noche que pasa bajo vuestro

Patricio Martínez Urbano

techo, las tropas de un noble amigo que también estaban de visita atacan el castillo y masacran a todo el mundo. Durante ese combate, consigues despertarte a tiempo y llegar hasta una salida en la que te encuentras al guardia gris. Te unes a los guardias grises para vengar la muerte de tu familia

Modelo 2

Raza: Humano o elfo.

Profesión: Aprendiz de mago.

Clase social: Aprendiz de mago.

Historia de inicio: como todos los aprendices de mago, vives recluido en una de las torres controladas por los templarios para evitar que vuestros poderes sean un peligro para la sociedad. Allí deberás superar la angustia, una prueba en la que has de demostrar que eres capaz de controlar tus habilidades y a los demonios que te acechan en sueños. En el caso de no hacerlo te convertirán en un tranquilo, una especie de autómata sin alma. Consigues superar la prueba justo cuando Duncan está de visita, pero uno de tus mejores amigos te confiesa que tiene una relación prohibida con una mujer y que se ha enterado de que lo van a convertir en un tranquilo. Tratas de escapar de la torre con él pero os detienen y como castigo has de unirse a los guardias grises.

Modelo 3

Raza: Elfo.

Profesión: Guerrero o pícaro

Estatus social: Elfo Dalishano, nómada.

Historia de inicio: los Dalishanos son una antigua familia de elfos alejados de las ciudades y del resto de razas. En una partida de reconocimiento entras junto a un amigo en unas antiguas ruinas en las que encuentras un espejo maldito. Tu amigo desaparece al tocar el objeto. Duncan se encuentra junto a tu pueblo mientras eso ocurre y al enterarse de la desaparición de tu amigo le pide al líder del clan que te unas a los guardias grises.

Modelo 4

Raza: Enano

Profesión: Guerrero o pícaro

Estatus social: Enano plebeyo.

Historia de inicio: eres parte del escalafón social más bajo de los enanos y vives en el escorial, los suburbios más peligrosos de la ciudad de Orzammar. Para sobrevivir, empiezas a realizar encargos de tráfico de objetos y combates amañados. Te engañan y acabas teniendo problemas con uno de los miembros importantes del cártel de ladrones. Duncan es quien te ayuda a salir de la ciudad.

Modelo 5

Raza: Enano.

Profesión: Guerrero o pícaro.

Estatus social: Enano noble.

Historia de inicio: la ciudad de Orzammar ha estado controlada por las familias de enanos nobles durante generaciones. Las traiciones y asesinatos son habituales entre las familias pero aún así te adentras en los caminos de las profundidades, el lugar por donde los engendros tenebrosos acceden a la superficie, para conseguir reconocimiento. Allí eres traicionado y acusado de asesinato y acabas en la cárcel. Te imponen como pena volver solo a las cavernas para enfrentarte a los engendros pero Duncan dará contigo y te ofrecerá una nueva vida como guardida gris.

Modelo 6

Raza: Elfo.

Profesión: Guerrero o pícaro.

Estatus social: Elfo del escorial.

Historia de inicio: en el día de tu boda en el barrio marginal en el que viven los elfos en la ciudad humana de Denerim, un noble interrumpe la ceremonia para llevarse a varias mujeres elfas. Decides enfrentarte a la estructura de poder humana y después de varias peleas y decenas de guardias muertos consigues recuperar a tus compañeras. Van a detenerte debido a la relevancia social de tu enemigo, pero Duncan solicita tu ingreso con los guardias grises y se lo conceden.

Como podemos ver en los seis modelos de trasfondos que dan inicio la historia, se repite en una estructura cerrada porque en todas ellas Duncan se encuentra en el lugar oportuno para que tengas que unirse a los guardias grises. Los seis grandes mundos

posibles que te presenta el juego al inicio están marcados por los ejes de raza-profesión-estatus social, pero todos ellos acabarán con el personaje principal uniéndose a Duncan.

En este discurso narrativo, el título configurará pequeñas variaciones en el resto de su universo dependiendo de quién seas y la historia de inicio que hayas elegido. De esa manera, si eres elfo, los humanos más tradicionalistas pensarán que eres un sirviente acompañando a su señor o señora o si eres un enano noble, la familia que te traicionó tratará de matarte cuando regreses a Orzammar. Estas pequeñas variaciones en el mundo provocan en el jugador una reconfiguración mental de la significación de los elementos interactivos.

Después del encuentro con Duncan, la historia continua con nuestra iniciación en la orden de los guardias grises y la batalla de Ostagar contra los engendros tenebrosos. El sistema estructural de las misiones de inicio esconde una variabilidad entre la libertad de elección del juego y la obligatoriedad de acabar junto a Duncan en esta primera gran batalla. Podemos decidir quién somos, sí, pero no nuestro destino porque acabaremos siendo guardias grises y luchando en una guerra en la que seremos traicionados por una facción humana.

El resto de la obra repite esta misma idea porque después de la derrota en Ostagar, y como último miembro de los guardias grises, debes reunir aliados para detener esta Ruina. Para ello, utilizas una serie de documentos firmados por todas las razas del continente en los que se comprometieron a ayudar a los guardias grises. Tus compañeros y tú seréis los encargados de convencer a los firmantes de los documentos para cumplir su promesa. Cada una de esas firmas conlleva una nueva rama de misiones y una vez que todas estén terminadas, llegaremos a una nueva gran batalla final.

Este esquema es una reducción de la trama argumental ya que cada uno de los bloques narrativos del centro del gráfico están contruidos a partir de decenas de subtramas narrativas y centenares de pequeñas misiones que configuran un esquema narrativo más complejo alrededor de esas cinco grandes misiones. Esta imagen nos sirve para ver cómo el modelo narrativo que define el comienzo del juego se repite a lo largo de la historia, porque no importa demasiado el orden que elijamos a la hora de configurar el recorrido de las misiones porque siempre llegaremos a una concreción del mundo marcada por el diseño. La repetición cíclica de esta estructura en la manera en la que se

engarzan los bloques narrativos, subraya una concepción de posibilidades de este mundo ludoficcional.

En esta trama narrativa, la macroestructura no está condicionada por las decisiones morales que tomemos aunque sean muy relevantes en nuestra experiencia narrativa personal. Aunque en todos los casos comience con Duncan llevándonos hasta Ostagar, continúe con el apoyo de todas las razas del continente y termine con la gran batalla contra la Ruina, no es lo mismo a nivel experiencial que lo consigamos luchando por el bien común, pactando con demonios, llevando a la extinción a un clan de elfos o sentenciando a morir a todos los aprendices de mago.

Esas decisiones definen y reescriben la historia a un nivel microestructural y personal, muestran si somos capaces de hacer cualquier cosa a la hora de conseguir nuestras metas, si nos encariñamos con alguno de los personajes llegando a tener una relación personal o si simplemente disfrutamos haciendo el mal. La manera en la que el diseño muestra al jugador esta forma de interacción con el mundo ludoficcional, es a través de las relaciones personales que podemos entablar con una serie limitada de personajes.

Después de la traición y derrota en Ostagar nuestro personaje principal tendrá dos aliados que estarán con él hasta el final. Por un lado está Alistair, un guardia gris que trata de ocultar sus inseguridades con bromas fáciles y temas de conversación livianos. En el otro está Morrigan, una maga que ha escapado del control de los templarios y que ha sido criada por una bruja en un entorno en el que solo los fuertes sobreviven.

En el menú, además de las aptitudes físicas e intelectuales y los objetos que tenemos disponibles, hay una barra de amistad para cada compañero que se va llenando o vaciando según las decisiones que tomemos. Al comienzo, un vendedor que está ofreciendo mercancía de primera necesidad a los refugiados de la Ruina a precios elevados trata de contratar nuestros servicios. Morrigan nos dirá que si él tiene la mercancía puede hacer lo que quiera con ella mientras que Alistair nos pedirá que ayudemos a los refugiados porque no es justo que alguien se esté aprovechando de la situación. Si nos decantamos por la maga subirán sus puntos de amistad y bajarán los de Alistair, mientras que si aceptamos la propuesta del guardia gris ocurrirá lo contrario. Estas decisiones sirven para que forjemos la identidad de nuestro personaje y también nos permiten mejorar las

aptitudes de nuestros compañeros siempre y cuando hagamos cosas que ellos consideran correctas.

Nuestras decisiones configuran quiénes somos dentro de ese mundo ludoficcional concreto. Muchos actos que modifican los puntos de amistad de nuestros compañeros están vinculados a las decisiones que marcan el devenir de la trama, pero otras solo sirven para crear una imagen propia de lo que estamos haciendo. Existen tres formas de interactuar con esta variable lúdica:

Tomar decisiones morales: en cada bloque narrativo, cada una de las grandes misiones que estructuran la trama central, tiene una o varias decisiones con un fuerte contenido moral. En el caso de la gran misión de los elfos Dalishanos, deberemos decidir al final si nos ponemos de parte del espíritu del bosque que ha generado la maldición de los hombres lobo y arrasar el campamento de los elfos, llegar a un punto de entendimiento entre las dos partes y buscar el mal menor, o ponernos de parte de los elfos y acabar con los hombres lobo.

Hablar: en los descansos entre las misiones, podremos descansar en un campamento en el que todos nuestros compañeros tienen sus tiendas de campaña. Allí, podemos acercarnos y hablar de manera individual con cada uno de ellos. La conversación se realiza a través de frases preconfiguradas entre las que deberemos escoger y que nos permitirán acercarnos o alejarnos emocionalmente a ellos. Una mala respuesta para nuestro interlocutor en un momento determinado puede ser perjudicial para nuestros intereses. Sin embargo, ante un compañero especialmente charlatán podremos ganarnos su confianza simplemente haciendo las preguntas justas para que él siga con su narración.

Hacerles regalos: a lo largo del desarrollo narrativo, nos encontramos o podremos comprar objetos que no tienen utilidad más allá de ser un regalo para nuestros compañeros. Hay algunos especialmente pensados para un personaje concreto y otros que serán más genéricos. A través de estos obsequios llamaremos su atención y conseguiremos que se abran emocionalmente contándonos cosas sobre ellos y dándonos la posibilidad de completar nuevas misiones relacionadas con ese objeto.

Estos tres elementos reflejan una manera muy concreta de entender las relaciones personales. *Dragon Age: Origins* es, si le quitamos la capa narrativa, un juego en el que debemos gestionar un grupo de cuatro combatientes. Esos personajes viven juntos una

serie de aventuras y participan en unas decisiones que, según su personalidad, pueden o no parecerles correctas. El nivel de amistad refleja la manera en la que un equipo compenetrado lucha mejor a partir de la mejora de las aptitudes individuales. La amistad en este entorno videolúdico es un elemento numérico más a la hora de los combates. Seremos los jugadores los que demos importancia o no a esas historias que nos cuentan y que llegamos a protagonizar.

Evidentemente, estas relaciones personales pueden acabar en relaciones amorosas o simplemente sexuales. Hay personajes definidos claramente como heterosexuales, uno de ellos es bisexual y algunos no tienen ningún tipo de interés en el amor o el sexo. Estas relaciones excluían en todo momento a personajes homosexuales entre nuestros compañeros hasta la tercera parte de la saga (Boris, 2018). Las relaciones interpersonales se configuran en muchas de las representaciones más cotidianas: amor platónico, sexo esporádico, celos o incluso prostitución. Todas estas configuraciones emocionales nos permiten decidir quién queremos ser, pero en ningún caso nos libran de tener que hacer ciertas acciones determinadas en la programación narrativa final. Seamos quienes seamos, sea nuestro origen el que sea, estamos obligados a llegar siempre al mismo punto de la historia.

De esta manera, *Dragon Age: Origins* nos muestra un doble camino a la hora de trabajar la interpretación. Por un lado, la capacidad de decisión en la configuración del personaje que controlamos parece abrir un espacio grande de posibilidades narrativas, y por el otro, debemos pasar por unos determinados nudos narrativos. Las relaciones marcan otra forma de interactuar con el mundo del juego porque nos permiten decidir a nosotros hasta dónde queremos llegar con los personajes que nos acompañan. La relación que mantengamos servirá para mejorar o empeorar los atributos lúdicos de nuestros compañeros y, por tanto, sus aptitudes en el combate. La Ruina se convierte en el objetivo y en el elemento unificador de todas las historias ya que marca tanto el lugar del que venimos como las relaciones que tenemos con nuestros compañeros.

5.2.2. Las millones de realidades de *World of Warcraft*. Un único mundo para cada uno de sus jugadores.

Desde su aparición en 2004, *World of Warcraft* (Blizzard) se convirtió en el mayor fenómeno de juego online en la historia de los videojuegos hasta la llegada de los deportes electrónicos. *World of Warcraft* (WOW) es la continuación de la saga de estrategia *Warcraft* que había nacido diez años antes y que a lo largo de tres títulos se convirtió en uno de los principales referentes de los videojuegos de estrategia. La gestión de recursos y tropas que había definido a la saga hasta 2004, se transformó con *World of Warcraft* en un mundo de rol abierto a millones de jugadores. Este cambio de género se produjo gracias a la popularización de las conexiones de alta velocidad a Internet que permitían una experiencia sin interrupciones.

Cuando un jugador entra en el mundo debe decidir si forma parte de uno de los dos grandes bloques de razas enfrentadas: la horda y la alianza. Esa decisión marca de inicio quiénes son tus enemigos, con quién puedes comerciar y cuáles son tus principales objetivos. Como jugadores, elegimos una raza y una clase que condiciona el papel en el combate potenciando una función determinada. Una vez avanzado el juego, también puedes escoger profesiones que te permiten la fabricación de ciertos objetos o la extracción de materias primas. A partir de estas cuatro coordenadas (facción, raza, clase y profesión), se dibuja el espacio social en el que los jugadores participan del mundo para cumplir una función determinada.

Después de esta selección, veremos un vídeo de introducción que funciona como Mundo Posible Narrativo (MPN) en el que se nos introduce la situación política en la que nuestro personaje tendrá que combatir. Después de este vídeo, nos encontraremos en un pequeño poblado de la región de Durotar en el que hay un asentamiento y un personaje no jugador (PNJ) con un signo de exclamación sobre su cabeza. Si hablamos con él nos dará una misión, buscar a otro PNJ en un cuadro de texto que nos llevará hasta el siguiente punto de nuestra historia. Cuando conocemos al nuevo personaje, nos dirá que debemos entrenarnos matando seis jabalíes en las granjas del exterior del poblado.



Tabla 39: Reparición de elementos en World of Warcraft

Mientras caminamos hasta ellas, nos cruzamos con otros personajes jugadores (PJ) que están realizando las mismas misiones que nosotros. Al llegar a las granjas, matamos a los animales y volvemos para conseguir la recompensa de nuestras acciones. Esta misión deben completarla todos los personajes que entran en el mundo de Azeroth habiendo elegido ser orcos. Todos deben matar a seis jabalíes dentro del mismo mundo.

El programa soluciona esta situación con una frecuencia de reaparición de todas las criaturas y elementos con los que se puede interactuar. Si matamos cualquier número de animales de un bosque, volverán a aparecer unos minutos después para que otro jugador trate de completar la misión que nosotros ya hemos llevado a cabo. Lo mismo ocurre con los cofres de tesoro o con los guardias de las ciudades. Todo tiene una frecuencia de reaparición determinada que permite que la experiencia sea la misma para todos los jugadores.

Cuando entregamos la misión de los jabalíes, los personajes del poblado nos encargan dos nuevas tareas: recolectar manzanas de unos árboles y acabar con siete exploradores humanos que están acechando cerca del asentamiento. En estos dos casos se repite la situación porque hemos de matar a unos personajes que desaparecerán temporalmente del mundo que estamos viviendo y reaparecerán poco después para que los siguientes jugadores que quieran acceder al mundo puedan vivir la misma experiencia.



Tabla 40: Bombardeando objetivos en World of Warcraft

Lo mismo ocurre en una misión como la que podemos ver en la imagen superior. En ella, el jugador viaja en una montura voladora con el objetivo de acercarse a unos portales dimensionales que están utilizando los demonios para convocar nuevas criaturas. La mecánica de la misión nos lleva a acercarnos lo suficiente para bombardearlos y destruirlos lo antes posible. Cuando llevamos a cabo esa acción, vemos una animación con el humo, escuchamos el ruido de la explosión y una línea de texto nos indica que hemos destruido el edificio. Como jugadores, vemos que el portal demoníaco sigue estando en el mismo sitio aunque en nuestra experiencia, nuestro mundo ludoficcional, hemos sido nosotros los que hemos realizado la gesta.

Estos dos ejemplos nos muestran que en *World of Warcraft* hay una capa ludonarrativa que han creado en todas las ramificaciones posibles y que representa exactamente el mundo tal y como la compañía quieren que sea y millones de pequeñas capas en las que se resumen las experiencias individuales de los jugadores. Esas líneas se solapan unas con otras llegando a generar tensión entre los jugadores, pero sin tener incidencia real en el mundo de juego. Como jugadores somos participantes pasivos de lo que estamos viviendo, creamos nuestra experiencia en un mundo sin llegar a modificar sus estructuras organizativas o narrativas.

El tiempo en el que tardan en aparecer los elementos del mundo que los jugadores pueden matar o recolectar fija el punto de vista de los desarrolladores para mantener el interés en ciertos espacios de juego. Si las criaturas que hay que matar en el comienzo de

la aventura tardaran mucho en aparecer, se produciría un cuello de botella en el que los nuevos jugadores se impacientarían porque no podrían cumplir una misión que es un requisito para poder seguir avanzando en la trama. Esta manera de modular la experiencia, crea también una narrativa dentro del mundo ludoficcional porque permite generar tensión o distensión según la importancia de la misión y la velocidad a la que podemos cumplirla porque otros jugadores ya han recogido o eliminado los ítems necesarios.

Hay ciertos espacios que son neutrales para las dos facciones y a los que todos los personajes de todas las razas pueden acceder para cumplir ciertas misiones. En estos lugares resulta muy importante la velocidad de reaparición de las criaturas y objetos porque mientras esperamos podremos ser emboscados por los rivales de la otra facción. Por esta razón, si hay un personaje importante que debemos matar para conseguir su cabeza y terminar una misión y este personaje reaparece cada cierto tiempo después de su último asesinato, la espera será un momento de posibles enfrentamientos entre los personajes que están esperando para cumplir la misión.

Una posible decisión por parte de un jugador será reunirse con miembros de su facción para poder salir airosos ante un posible enfrentamiento con rivales que pretenden alcanzar los mismos objetivos. Así, tenemos una manera muy clara de regular la importancia de ciertos eventos dentro del mundo ludonarrativo de *World of Warcraft* generando una narración heroica a partir de la experiencia de cada uno de los jugadores.

La coherencia narrativa se produce desde la aceptación de que el mundo se construye de igual manera para todos los jugadores. El mundo ludoficcional que propone Blizzard no admite modificaciones más allá de las que su diseño interno de estructura de misiones tiene para los jugadores. La narrativa en WOW está totalmente marcada por los sucesos que la desarrolladora quiere para su mundo. De esa forma, se da continuidad narrativa a la historia de la saga *Warcraft* a partir del control narrativo del estudio desarrollador.

Nosotros podremos construir nuestra propia historia personal, nuestra cadena de misiones, las relaciones personales entre los diferentes jugadores del mundo, pero en este modelo de creación de discursos ludonarrativos, Blizzard no nos permite nada más que un protagonismo temporal mientras las criaturas que hemos matado reaparecen para ser el objetivo de la misión de otro jugador. Aquí se produce una falsa sensación de héroe en tanto en cuanto todos los jugadores que terminan una misión determinada son los que han

conseguido liberar al pueblo de una amenaza, contener la plaga que amenazaba a una región o cualquier excusa contextual que dé justificación a las acciones que estamos llevando a cabo. Mientras jugamos en este mundo, somos testigos de cómo otros jugadores están haciendo exactamente lo mismo en el mismo espacio y sus acciones, igual que las nuestras, no tienen repercusión real en las estructuras del mundo ludoficcional de *World of Warcraft*.

Estos cambios se producen de manera escalonada y controlada con cada nueva ampliación. Cada cierto tiempo, Blizzard continúa la historia del mundo y realiza grandes cambios: aparece un puerto en una de las principales capitales, surge un nuevo continente, un cataclismo resignifica las partes del mundo que ya conocíamos... Estos cambios están vinculados a la historia que habíamos recorrido en las ampliaciones anteriores pero no suceden porque nosotros hayamos influido en ello. Como jugadores solo somos un elemento más que recorre los escenarios sin llegar a influir en la esencia misma del mundo.

En una de estas ampliaciones se introdujo a los pandarien, unos osos humanizados de ascendencia asiática que vivían en una civilización nómada sobre el caparazón de una tortuga gigante que surca los mares. Un barco con miembros tanto de la horda como de la alianza choca contra el animal produciéndole una gran herida y provocando cierta intranquilidad entre los habitantes de la isla viviente. Si empezamos nuestra historia como miembros de esta facción, veremos que hay ligeras modificaciones en la construcción de la narración del mundo ludoficcional respecto al otro ejemplo que hemos visto en el inicio de la raza de los orcos. El más importante de ellos está en el mismo punto de partida porque los pandarien no están, a la hora de crear al personaje, asociados ni a la horda ni a la alianza.



Tabla 41: La situación neutral de los pandaren en World of Warcraft

Aquí encontraremos también las mismas misiones de ir a matar a ciertos animales o criaturas en un espacio común con el resto de personajes. En esos espacios nos encontraremos con otros jugadores y tendremos que compartir las criaturas que hemos de matar o los objetivos que debemos recolectar. La cadena de misiones nos va acercando poco a poco al lugar donde se produjo el accidente del barco y allí conoceremos a los miembros de las dos facciones. Llegaremos hasta ese punto acompañados de dos personajes que nos han ido ayudando y guiando a lo largo de la aventura y que se posicionarán a favor de uno de los dos bandos cuando debamos decidir si salvamos a la tortuga herida por el impacto del barco de una manera más o menos arriesgada.

En este punto, la experiencia visual del mundo será individual para cada uno de los jugadores. Si mientras nosotros estamos realizando las misiones finales en la que todos los personajes luchan entre ellos mientras tratan de salvar a la moribunda isla-tortuga, se acercara otro jugador, vería el mismo escenario que nosotros experimentamos antes de decidir nuestra posición en el combate. Esa elección fracciona el mundo ludonarrativo, pero lo mantiene unido a partir de la experiencia del jugador.

Ese desdoblamiento crea un paréntesis narrativo en el que nosotros desarrollamos un fragmento de la historia sin afectar a la experiencia del resto de usuarios. Aquí los otros jugadores no tendrán que esperar a que reaparezcan las criaturas para seguir con su cadena de misiones, cada uno de ellos podrá experimentar una realidad paralela a la del

resto de jugadores. Esa cápsula narrativa termina con el viaje a las capitales de la horda y la alianza de cada uno de los compañeros que te acompañaron al comienzo de la aventura y que, junto a ti, decidieron posicionarse junto a uno de los dos bandos.

Esta forma en la que se construye la historia de los personajes en *World of Warcraft*, es formalmente distinta a la que nos encontramos en las misiones de inicio de la raza de los orcos que hemos visto en este punto, porque nos permite una experiencia individual o compartida con aquellos jugadores que formen parte de nuestro grupo, y remarca con fuerza la narración heroica de las acciones que llevamos a cabo. Pero en el fondo, es una manera de enmascarar la inmovilidad del mundo que Blizzard nos enseña y en el que podemos jugar.

Ya hemos visto la manera en la que damos los primeros pasos y las modificaciones a esa dinámica que nos encontramos a lo largo de las ampliaciones. El camino que sigue un jugador a la hora de comenzar una nueva aventura pasa siempre por el proceso de crear el personaje a partir de la selección de una raza y una clase y justo después, el visionado de una escena de vídeo generada por el motor gráfico en la que una voz en off nos introduce los eventos más importantes de nuestra raza, hasta el momento en el que nos encontramos mientras la cámara recorre el terreno donde vamos a empezar la aventura.

El juego sigue en estos primeros compases el esquema básico de Mundo Posible Narrativo que nos lleva directamente al Mundo Posible Primario. Este MPP será ya el mundo en el que estaremos el resto del tiempo que pasemos jugando a *World of Warcraft* y del que solamente habrá variaciones como las que hemos comentado en el punto anterior, las capas de falsa interacción del jugador con los elementos constitutivos del mundo. Superar una fase o una escena nos desbloquea la posibilidad de acceder a otro espacio de juego y la mayor parte de las veces eso se produce a partir de la suspensión del tiempo de jugador en consonancia con el tiempo de la historia.

En *World of Warcraft*, no se puede realizar esa sucesión entre los mundos posibles y narrativos porque una vez que entramos al juego formamos parte de un mundo activo en el que todos los jugadores interactúan con el entorno en la misma línea temporal. Solo en cadenas de misiones de las últimas de ciertas ampliaciones que desembocan en un hecho crucial como las que hemos visto de la historia de los pandarien se despliega ante nosotros un nuevo MPN en forma de vídeo que nos introduce la acción. Aún así se

produce una especie de introducción a nuestra tarea cada vez que hablamos con un personaje que tiene una misión.



Tabla 42: Distribución de misiones en World of Warcraft

El texto que se despliega ante nosotros no es MPN en sí, es una guía en la que encontramos dos bloques de contenido: la descripción de la historia que nos ha llevado hasta ese punto con la solicitud del personaje y la materialización en acciones que hemos de realizar para completar la acción. De esa forma, si un personaje nos pide ayuda para controlar la población de depredadores que están afectando seriamente al ecosistema de un bosque, lo que tendremos que hacer será matar a un número determinado de un tipo exacto de criaturas. La narración sirve para adornar las acciones que ha de llevar a cabo el jugador.

Así, la experiencia en el mundo se divide en dos, la historia que está llevando a cabo nuestro avatar y las acciones que nosotros debemos realizar para completar la misión. Es más, si un jugador quisiera completar las misiones sin prestar atención a lo que significan para el mundo, tendrá que leer la parte inferior de la caja de texto y encontrar la información vinculada directamente con las acciones que ha de llevar a cabo. Esta división refuerza aún más la rigidez del mundo ludoficcional porque permite que los jugadores se olviden de las irregularidades de interacción con el mundo que ya hemos

observado y se centren en cumplir con todos los objetivos que van encontrándose por el camino para volverse más poderosos.

Un buen ejemplo para observar este fenómeno son los puntos de reputación. *World of Warcraft* está organizado en una división entre la horda y la alianza que crea dos bandos irreconciliables entre los jugadores pero que se complementa con la formación de grupos más pequeños de personajes con un interés común como gremios, clanes o razas casi salvajes. Al comienzo, los grupos de nuestra facción serán amigables con algunos de ellos, neutrales con otros y enemigos del resto. Cuando cumplimos ciertas misiones relacionadas con uno de esos grupos, podremos ganar ciertos puntos de reputación que nos llevarán a aproximarnos o alejarnos en nuestra relación con esas facciones.



Tabla 43: Reputación en World of Warcraft

Este sistema de reputación tiene una vertiente narrativa que sitúa a nuestro avatar en un espacio en el que las acciones tienen consecuencias al moldear las relaciones internas del mundo ludoficcional de una manera coherente. Existe, por tanto, una consecuencia entre lo que hacemos y la manera en la que los personajes del mundo nos ven. Debido a esto, pasarán de ignorarnos al cruzarnos con ellos o atacarnos dependiendo de la relación que tengamos con su facción.

Estos vínculos también inciden en la posibilidad de acceder a ciertos objetos que venden los personajes de esa facción a los que podremos acceder si tenemos un cierto grado de vinculación con ellos. De esa manera, como ocurría también con la descripción de las misiones, los jugadores podrán trazar las relaciones con las diferentes facciones del juego por motivos narrativos y de coherencia con el mundo que están jugando o con la intención de acceder a ciertos objetos que les permitan ser más poderosos.

Otra vez vemos cómo el mismo sistema refuerza esos dos mundos que se solapan a la capa principal del mundo de *World of Warcraft* y que permiten que jugadores con diferentes motivaciones utilicen los recursos que el juego pone a su disposición. No resulta complicado ver la manera en la que Blizzard ofrece a los jugadores una cantidad ingente de información y acciones que permiten al usuario construirse su propia experiencia durante la partida de la misma manera que lo realizamos en nuestro día a día a partir de hipertextos. Nosotros elegimos el lugar al que vamos y las implicaciones que tiene para nuestra historia interna, tanto de la persona real como la del avatar. Construimos el significado a partir de la experiencia y reestructuramos la imagen que tenemos del mundo cuando conseguimos nuevos conocimientos que permiten una reorganización conceptual.

Ya hemos visto que el mundo de *World of Warcraft* se construye sobre una capa inmutable y estanca de ficción que se altera cuando de manera oficial Blizzard pone a la venta una nueva ampliación en la que la historia del mundo continúa a partir del desarrollo narrativo de lo que han podido vivir los jugadores. El resto de acciones narrativas marcan las experiencias y el discurso interno del jugador porque influir directamente en el mundo con nuestras acciones implicaría que los siguientes jugadores que fueran a cumplir una misión no pudieran hacerlo porque ya hemos acabado con todos los jabalís de la zona o destruido las construcciones del enemigo.

Esta separación entre la rigidez del mundo y los dos posibles intereses del jugador se hace especialmente evidente en las diferentes mazmorras del juego. Estos espacios corresponden a lugares donde se encuentran uno o varios enemigos especialmente poderosos rodeados de criaturas, sirvientes y enemigos que obligan a los jugadores a unirse en grupos o bandas para poder acabar con ellos. La forma en la que accedemos a ellos es a través de un portal en los lugares donde narrativamente se justifica su presencia. Para poder entender esto de una manera sencilla: al atravesar ese portal con nuestros compañeros de partida se genera un MPP paralelo al del resto de jugadores del mundo en

el que nos enfrentamos a los peligros de la mazmorra. Si hubiera otro grupo de aventureros que quisiera completar esa mazmorra entrarían en ese portal y se generaría un nuevo espacio para ellos totalmente igual al nuestro, pero sin nosotros. Es como si la realidad del mundo ludonarrativo estanco se fragmentara en infinitas mazmorras paralelas que responden a las necesidades de los jugadores.

Estos Mundos Posibles Secundarios (MPS), son el resultado narrativo de una serie de acontecimientos que hemos podido seguir a lo largo de las misiones. Normalmente, después de completar una serie determinada de aventuras, se nos pide que vayamos a cierta mazmorra a enfrentarnos con el jefe de los demonios o evitar que ciertas fuerzas se hagan más poderosas. Esa línea argumental la desarrollamos poco a poco y justifican tanto su ubicación espacial como el contenido a nivel de criaturas y personajes. Evidentemente, también podemos acceder a ellas con la intención de recoger el poderoso botín que podemos conseguir cuando derrotamos a los jefes finales. Cada uno de estos enemigos tiene una serie de objetos predefinidos a los que podremos acceder una vez que los derrotamos de manera aleatoria. No siempre tendremos acceso a todos. Así, los jugadores volverán a la mazmorra a repetir todos los combates generando un nuevo MPS solo para acceder a la posibilidad de conseguir el resto de objetos disponibles en ese lugar.

La fragmentación en MPS que suponen las mazmorras en *World of Warcraft* sintetiza a la perfección la estructura que se desarrolla en todos los espacios. La intención principal de Blizzard es que los jugadores tengan una experiencia completa del mundo en el que pasan el tiempo sin que su interacción trastoque ninguno de los elementos que lo conforman. Los únicos problemas los podemos tener con los jugadores que se adelantan a nuestros objetivos o que se hacen con los objetos de un jefe de mazmorra. La solución es muy sencilla al crear dos opciones para esas situaciones: o los objetos y criaturas vuelven a aparecer cada cierto tiempo o se multiplica la realidad y se crean MPS que satisfagan a todos los jugadores.

Debido a que las reglas internas del mundo ludoficcional de *World of Warcraft* permitían una inmersión narrativa por parte del jugador, también daban pie a centrarnos solo en los objetivos y las acciones desechando el contexto. Esta división pone de manifiesto una realidad que se escapa de los límites de análisis de este trabajo: *World of Warcraft* es un título social y competitivo. Las relaciones que se crean en el juego y que son imprescindibles para superar ciertos retos son relaciones personales que se sustentan muchas veces en la necesidad de ser mejor que el otro. Para organizar a los millones de

jugadores se crean hermandades en las que puedes ser aceptado y en las que se interactúa de manera cooperativa para ayudar a aquellos jugadores que necesiten un apoyo para superar un reto o para complementar habilidades en el caso de luchar contra otros jugadores o en las mazmorras más poderosas.

Estas luchas entre jugadores de diferentes facciones se producen en lugares acotados en MPS como los de las mazmorras y la victoria depende tanto de la habilidad del jugador como del equipo. Y, claro, para conseguir las mejores piezas de una armadura o las armas más poderosas, debes entrar en las mazmorras y derrotar a los jefes una y otra vez hasta que tengas exactamente los objetos que necesitas. De esta manera, se crea un bucle en el que el contexto narrativo pasa a segundo plano porque las interacciones que realmente llevas a cabo durante tu experiencia de juego son con otros jugadores para encontrar la forma de vencer en ciertos combates. La justificación narrativa de las misiones o los argumentos que sustentan las mazmorras pasan a segundo plano porque se produce una competición real entre personas en una curva creciente de poder. Es, en este espacio de interacción, donde se pueden producir algunas lecturas interesantes desde los campos de la sociología o la psicología pero que se escapan de los límites de este trabajo.

5.3. Estudio de caso 3: La teoría del caos en los mundos ludoficcionales. Las elecciones como motor de las narraciones en *Life is Strange* y *Until Dawn*

5.3.1. La teoría del caos como metáfora de la importancia de las decisiones en el discurso videolúdico

Las aventuras gráficas son un género videolúdico presente en la historia del lenguaje desde hace más de treinta años. Juegos clásicos como *Maniac Mansion* (Lucasfilm, 1987) o *The secret of Monkey Island* (Lucasfilm Games, 1990) fijaron una linealidad narrativa en la que el jugador podía llevar a cabo una serie de acciones concretas para hacer avanzar la historia hacia un final. Con el paso de los años, las mecánicas de estas historias se han ido adaptando a las nuevas capacidades técnicas y el género ofrece unas posibilidades narrativas mucho más amplias, pero sigue diferenciándose del resto de videojuegos por centrarse en una historia muy cerrada y la manera en la que interactuamos con ella.

Life is Strange (Dontnod, 2015) y *Until Dawn* (Supermassive Games, 2015) tienen como elemento estructural la teoría del caos y el efecto mariposa. En el caso de *Life is Strange*, el tropo narrativo está presente como elemento clave desde el principio de la historia. Max Caulfield, la protagonista, sale de su clase de fotografía y va hasta el baño del instituto. Allí, una mariposa azul entra por la ventana y se esconde en un rincón apartado. Max se acerca para hacerle una foto con su cámara y justo después de hacerla, un joven entra al cuarto de baño seguido de una chica de pelo azul que no para de gritarle. El chico se altera y saca una pistola y dispara a la joven en el estómago. En ese momento, Max estira su mano, da un pequeño grito, y ve que puede retroceder en el tiempo. A partir de ese punto, de ese encuentro con la mariposa, se suceden una serie de ramificaciones narrativas en las que el jugador decidirá las condiciones de los mundos ludoficcionales que se van a desarrollar.

En el Caso de *Until Dawn*, la teoría del caos aparece de manera más evidente porque está de forma explícita en los menús. En esta historia controlamos a ocho adolescentes que van a pasar una noche en una casa en la montaña en la que, después de quedarse incomunicados, descubrirán que un asesino quiere acabar con ellos.

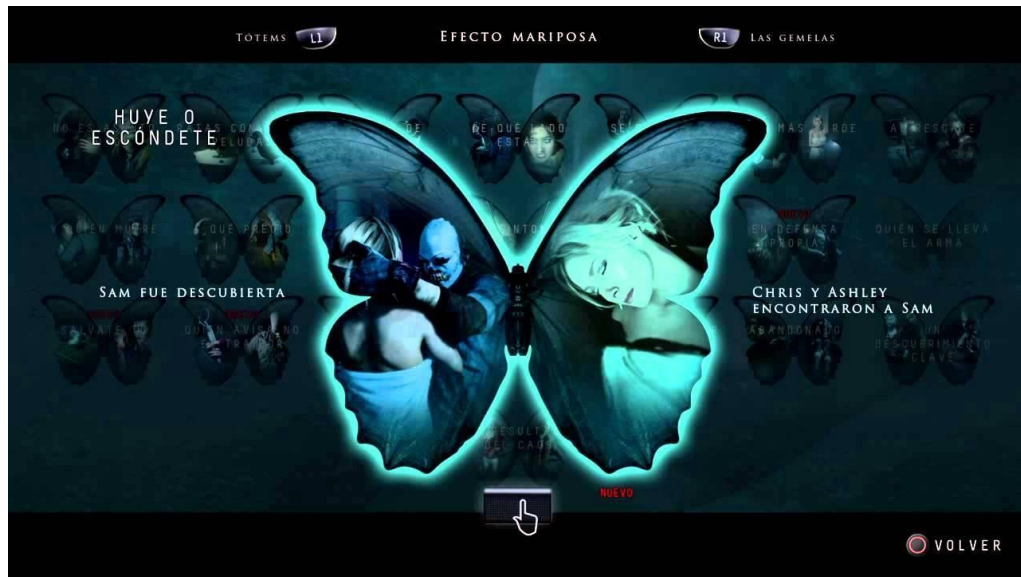


Tabla 44: El efecto mariposa en el menú de *Until Dawn*

En la Tabla 44 podemos ver las decisiones que hemos ido tomando en unos iconos con forma de mariposa. Esos serán los puntos marcados por el diseño que harán que cambie el mundo ludoficcional de una manera clara y perdurable. Este recurso también aparece en los menús de *Life is Strange*, pero sin la referencia tan directa a la teoría del caos. En *Until Dawn*, el icono del insecto es muy importante porque forma parte del entramado narrativo ya que parte de la iconografía gira en torno a los nativos americanos y el valor profético que le daban al color de las mariposas.

A lo largo de la partida, nos iremos encontrando tótems en los que, al darles la vuelta, descubriremos una mariposa de un color determinado. Esa información nos dará una pista sobre el futuro de los personajes en forma de un pequeño fragmento de vídeo en el que se avanza un posible desenlace de una acción futura. De esa manera, el juego modula los posibles mundos ludoficcionales que podríamos ir creando a lo largo de la partida y nos ayudan a conseguir completar la historia habiendo salvado a los ocho personajes principales. A diferencia de *Life is Strange*, *Until Dawn* sí que tiene un objetivo claro para la finalización de la obra ya que tendremos que salvar al mayor número de adolescentes posibles por lo que esta información condiciona las acciones que tomaremos en el futuro.



Tabla 45: Significado de los tótems en *Until Dawn*

En los dos casos, partimos de una misma idea de construcción narrativa porque las decisiones que tomemos a lo largo de la partida cambiarán el mundo de una manera imprevisible, generando un mundo ludoficcional propio para cada partida creada por los jugadores. *Life Strange* se articula a partir del momento en el que Max descubre sus poderes y salva a la chica del pelo azul y cómo la realidad se altera cada vez que un nuevo intento de modificar lo que ha ocurrido usando su capacidad de retroceder el tiempo altera el hilo de la realidad. Así, el mundo ludoficcional primario en el que comienza el juego se desdobra hasta llegar a una realidad forjada íntegramente por los jugadores a partir de las posibilidades marcadas por el diseño.

5.3.1.1. Decisiones y responsabilidad: convirtiéndose en adultos

Tanto *Life is Strange* como *Until Dawn* son videojuegos protagonizados por jóvenes anglosajones en el periodo de paso a la primera madurez. En el caso de *Life is Strange*, Max Caulfield regresa a *Arcadia bay*, el pueblo costero en el que nació, porque le han dado una beca de estudios que le permite trabajar junto a un conocido fotógrafo en un prestigioso centro controlado por la familia más importante de la comunidad. Justo después de una mañana en el instituto, se produce el encuentro de la mariposa y la muerte

de la joven de pelo azul y el descubrimiento de su capacidad para rebobinar el tiempo y crear una nueva realidad.

Esa joven resulta ser Chloe, su mejor amiga de la infancia y con quien Max había perdido el contacto cuando se mudó a Seattle. Debido a la muerte de su padre en un accidente de coche y a la pérdida de Max como pilar al que aferrarse, Chloe se ha convertido en una joven rebelde que consume drogas con regularidad y que convive con una madre preocupada por su hija y un padrastro controlador que es el jefe de seguridad del instituto de Max. A partir de ese momento, las dos amigas volverán a recuperar una amistad marcada ahora por los poderes de Max y la necesidad de Chloe de descubrir lo ocurrido con una amiga suya desaparecida meses atrás. Esta desaparición les llevará hasta el traficante de drogas de Arcadia Bay y al Club Vortex, un selecto grupo de estudiantes en el que está el chico que disparó a Chloe al principio de la historia y que es el hijo de la familia que controla el instituto.

La narración de *Life is Strange* se construye en dos planos interrelacionados: la búsqueda de la joven desaparecida y la aceptación de Max de sus poderes y, por tanto, de la capacidad que tiene para cambiar el mundo. La partida girará en torno a la exploración de los escenarios y la interacción con los elementos que nos encontramos para que nosotros, como jugadores, construyamos nuestra interpretación de lo que está ocurriendo y tomemos las decisiones oportunas mientras Max crece a partir de dolorosas experiencias vitales.

En uno de los capítulos del juego, Max descubre que a partir de una fotografía puede viajar al momento concreto en el que se realizó esa imagen. Usando sus poderes regresa al momento en el que el padre de Chloe sale de casa antes de tener el accidente y cambia el pasado para que siga con vida. Esa decisión provoca que la vida de su amiga transcurra con normalidad hasta que su padre le regala un coche, tiene un accidente con él y se queda parálitica con una corta esperanza de vida. Max deberá conocer esa realidad y decidir si ayuda a su amiga con la eutanasia o la deja morir por las complicaciones por el estado en el que se encuentra. Nuestra decisión como jugadores no cambiará el hecho de que en esa realidad Chloe muera por culpa del accidente de coche, lo que hará será construir un mundo ludoficcional en el que la experiencia de Max será nuestra experiencia y el espacio narrativo en el que hemos decidido jugar.

Esta idea se transpone al comienzo en el que empezamos en una especie de sueño real en el que estamos junto al faro de Arcadia Bay en medio de una gran tormenta que ha provocado que un tornado vaya a destruir la ciudad. A lo largo de la experiencia, descubriremos que ese tornado lo hemos provocado nosotros a partir de las modificaciones que hemos realizado en la realidad gracias a los poderes de Max. En el final del juego regresaremos a ese punto exacto del mundo ludoficcional pero con una disyuntiva en la que deberemos regresar al pasado para dejar que maten a Chloe en los baños del instituto y evitar que el efecto mariposa acabe en un tornado arrasando la ciudad, o dejamos viva a nuestra amiga y contemplamos la destrucción de Arcadia Bay.

Tomaremos esta decisión a partir de nuestra experiencia a lo largo de las más de diez horas en las que hemos controlado a Max Cauldfield en su transición a la madurez. Todos estos conocimientos que ella ha ido adquiriendo y el mundo ludoficcional concreto que ha creado formarán parte de nuestra experiencia de vida y supondrán el cimiento en el que se basará esa gran decisión final que mostrará de manera gráfica en qué nos hemos convertido a lo largo del discurso del juego.

En el caso de *Until Dawn*, partimos de todos los tópicos del subgénero de terror cinematográfico *slasher*. Ocho jóvenes viajan a la casa en la montaña donde un año antes habían muerto dos de las hermanas de uno de ellos después de una broma de mal gusto. La reunión se produce porque el hermano de las chicas invita al resto para una celebración que les ayude a olvidar lo sucedido en la casa de su padre, un reputado productor cinematográfico. La mansión se encuentra en mitad de la montaña y solo se puede acceder a ella a través de un teleférico y unos peligrosos caminos que en ese momento son inaccesibles por culpa de una tormenta de nieve.

A lo largo de los episodios, iremos controlando de manera alterna a los ocho protagonistas de la historia tratando de llegar al amanecer con el mayor número de ellos con vida. Los jóvenes irán llegando de manera desperdigada a la casa y desde el primer momento verán que no todo funciona correctamente. Poco a poco iremos descubriendo las relaciones entre los personajes y su vinculación emocional con la broma que provocó la muerte de las dos hermanas.

Cuando ya se han reunido todos en la casa, una pareja que demuestra una fuerte tensión sexual debe ir a la cabaña de invitados porque no hay habitaciones suficientes en el edificio principal. El camino de esos dos personajes pasa por una mina abandonada en

la que sienten que alguien les está siguiendo. Al llegar a la cabaña, encuentran un extraño rastro de sangre que termina en un animal muerto. Una vez dentro son atacados por una criatura humanoide que se lleva a la chica. Su compañero seguirá el rastro a través de la mina hasta un antiguo psiquiátrico en mitad de la montaña. Allí, verá a un extraño hombre que convive con una pareja de lobos y en los antiguos documentos descubrirá un extraño suceso ocurrido cincuenta años atrás en la mina. Los trabajadores quedaron atrapados durante varias semanas antes de ser internados para recuperarse.

Mientras esto ocurre, en la casa, tres de los jóvenes juegan con una *guija* y empiezan a ser testigos de sucesos paranormales. Empezarán a moverse por la casa y, uno a uno, caerán inconscientes a manos de un hombre disfrazado con una terrorífica máscara. A partir de aquí, la historia se bifurcará en dos caminos: la huida y lucha con este perturbado y los violentos sucesos que ocurren fuera de allí. La primera línea argumental acaba en el momento en el que descubren que todo ha sido una broma de Josh, el hermano de las desaparecidas e hijo del productor de cine, que, utilizando el atrezo de las películas de su padre los había ido atemorizando uno a uno. La segunda línea argumental gira en torno a los mineros que fueron internados en el psiquiátrico y un extraño hombre que vive en un edificio en ruinas.

Cuando los mineros se quedaron atrapados realizaron actos de canibalismo y al hacerlo en un terreno sagrado para los nativos, provocaron que unos espíritus malvados entraran en sus cuerpos y los convirtieran en *wendigos*, unas terroríficas criaturas que devoran seres humanos. A partir de ese momento, los adolescentes se darán cuenta de que están en verdadero peligro y que deberán luchar para sobrevivir. En esa vorágine de acción y muerte descubrirán que el hombre que vivía en el psiquiátrico es un lobo solitario que se ha dedicado a cazar *wendigos* y que una de las hermanas desaparecidas un año antes acabó transformada en una de esas criaturas. Las dos líneas argumentales convergen en una escena final en la que utilizan la casa como trampa para cazar a las criaturas y hacerles morir gracias a una explosión provocada por el gas del edificio.

Es necesario recordar que esta sinopsis corresponde a la partida que hemos jugado para la confección de este análisis. Teniendo en cuenta el factor de las posibles muertes de los protagonistas de la historia y las opciones a la hora de construir la narración, podríamos encontrarnos ante otras experiencias narrativas que nos lleven a interpretaciones distintas porque generan nuevas y diferentes relaciones entre los protagonistas. Aún así, hay una serie de hitos narrativos por los que transcurre el juego

que están organizados a partir de la división en capítulos que vamos a analizar a continuación y que marcan el paso de ser unos adolescentes despreocupados a unos adultos que asumen que sus decisiones van a provocar con total seguridad la muerte de sus amigos y parejas.

En este caso concreto, la tensión ante una más que posible muerte en la montaña provoca que las decisiones del jugador formen parte de la construcción de la realidad. Ayudar a un personaje concreto, dejarlo morir, o incluso burlarse de él, puede provocar una reacción concreta en la historia y una modificación de quiénes somos como jugadores en la partida. Esa decisión permite construir una personalidad concreta y en algunos casos descubrir ciertas decisiones que podrían formar parte ya de nuestro intertexto a partir de ese momento.

5.3.1.2. Narraciones seriadas y decisiones. La división por capítulos

Ya hemos visto cómo las posibilidades tecnológicas configuran muchas veces diversas realidades narrativas. La capacidad de usar gráficos en las aventuras textuales de principios de los ochenta propició la creación del género videolúdico de las aventuras gráficas que, aunque mantenía muchos elementos en común con su referente de origen, acabó constituyendo un espacio propio de interacción narrativa. A lo largo de los últimos quince años, se ha popularizado la distribución de contenido a partir de plataformas de juegos que han permitido que pequeños estudios puedan poner al alcance de los jugadores sus creaciones.

En esa dirección se han popularizado los videojuegos que llegan a los usuarios en pequeños fragmentos lúdicos en intervalos de tiempo determinado. Como en el caso de las series de televisión o las novelas seriadas, este condicionante extrínseco del juego condiciona la estructura narrativa interna obligando a los desarrolladores al uso de ciertos giros asentados en el lenguaje audiovisual. De esa manera, la estructura de las series de televisión pasa de una manera directa a la del videojuego. *Life is strange* es un buen ejemplo de este tipo de distribución. Los jugadores pudieron acceder a su primer capítulo de manera gratuita para luego tener que pagar por cada uno de los otros cuatro bloques narrativos que lo componen. A lo largo de los intervalos de publicación de los diferentes capítulos, las comunidades de jugadores fueron creando una red de información que atrajo

a nuevos jugadores y que permitió la interacción entre usuarios a la hora de hablar de las posibles interpretaciones o soluciones.

Al principio de cada uno de los capítulos se nos recuerda a los jugadores los eventos que hemos jugado y que hemos provocado en nuestras interacciones anteriores en forma de fragmentos narrativos audiovisuales. Por esta razón, si nuestra experiencia de juego no es continua, si nos aproximamos a los períodos reales de publicación de los capítulos, podremos resituarnos rápidamente para acceder de una manera inmersiva a la experiencia narrativa. Como veremos a continuación, este no es el único recurso que ha pasado de manera más o menos directa del lenguaje audiovisual al videolúdico, tanto *Life is strange* como *Until Dawn* recurren a ciertos recursos que hacen más accesible al jugador la entrada al mundo ludoficcional por compartir códigos que ya conoce. La división de *Life is strange* en cinco capítulos corresponde a los cinco días consecutivos en los que se desarrolla la acción y subraya la metáfora de la madurez de Max en una semana a partir de las decisiones que configuran la personalidad del personaje y del jugador.

En el caso de *Until Dawn*, también nos encontramos ante la misma distribución por capítulos enlazada por escenas en las que se nos recuerda qué hemos hecho con anterioridad. En este caso, resulta llamativa esta decisión porque a diferencia de *Life is Strange*, este título se publicó directamente en un bloque en el que se incluían todos los capítulos del juego y porque *Until Dawn* juega con todos los tópicos y estructuras de un subgénero concreto del terror audiovisual. En estas narraciones, el protagonismo cae en un grupo de adolescentes que se ven envueltos en una relación mortal con un psicópata. Los ejemplos más conocidos del género *slasher* pueden remontarse a *Psicosis* (Hitchcock, 1960) aunque se popularizaron en la década de los setenta del siglo pasado con *The Texas chain Saw Massacre* (Hooper, 1974) o *Halloween* (Carpenter, 1978). En el caso de *Until Dawn*, sus desarrolladores profundizan también en el tropo de la cabaña o casa aislada en la montaña en la que los jóvenes deben enfrentarse a elementos paranormales cuyos rasgos principales fijó *Evil Dead* (Raimi, 1981) y reinterpretó Drew Goddard en *Cabin in the Woods* (2012)

Ante esta vinculación directa con un género audiovisual tan concreto, resulta muy llamativa la decisión de los creadores de dotarlo de una división por capítulos que era innecesaria por su publicación como bloque narrativo completo y por su no vinculación con el subgénero *slasher*. Este alejamiento de los modelos audiovisuales de los que nace *Until Dawn* le aproxima a los rasgos constitutivos que comparte con *Life is Strange* y

otras narraciones videolúdicas como *The wolf among us* (Telltale Games, 2013), en las que la división por capítulos responde a un rasgo inherente del medio.

A diferencia de los discursos narrativos en los que como jugadores recorremos la historia de principio al final haciendo modificaciones en el entorno, los videojuegos con capítulos permiten una reformulación del discurso porque nos permiten volver a jugar capítulos que ya habíamos pasado para tomar otro tipo de decisiones y ver cómo el mundo de juego responde a esa interpretación o simplemente porque no estábamos satisfechos con lo que habíamos hecho.

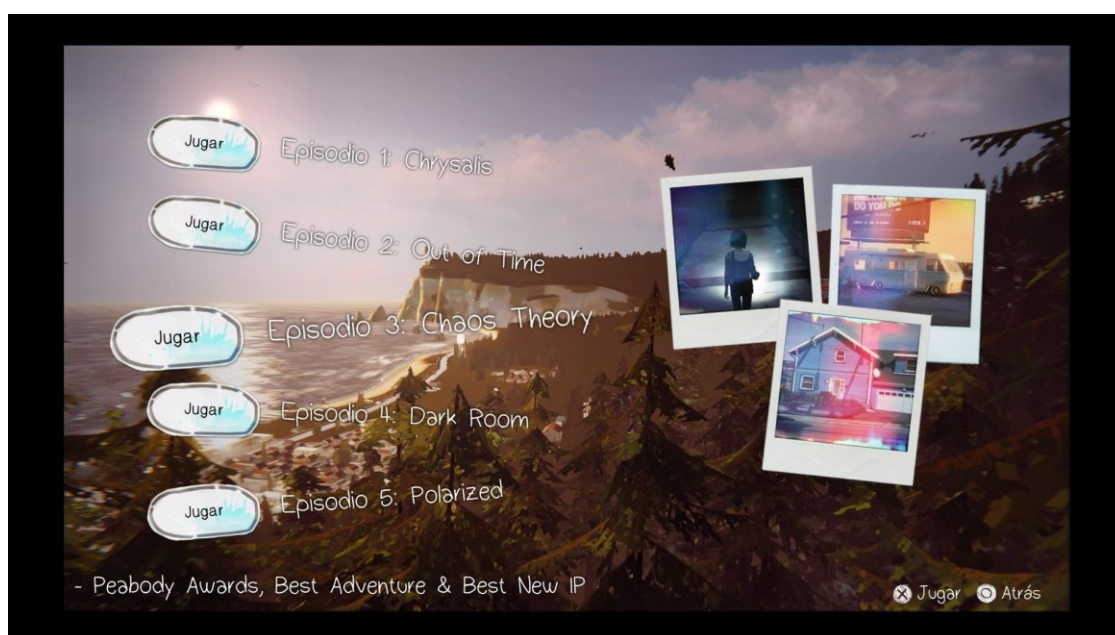


Tabla 46: El menú de selección de capítulos en *Life is Strange*

En los dos juegos, los capítulos constituyen espacios de interacción narrativa en los que tomamos decisiones que fijan mundos ludoficcionales concretos. Esas opciones construyen una realidad que seguiremos viendo a lo largo de la partida porque las escenas de inicio de capítulo nos recordarán qué decidimos o hicimos en momentos clave que reescriben ese mundo videolúdico concreto. En estas obras, esas decisiones las podremos seguir, coleccionar y repasar en los menús donde se nos informa de los diferentes caminos que hemos seguido para llegar hasta el punto en el que nos encontramos y, por tanto, las posibilidades que hemos dejado atrás.

Resulta interesante ver que en *Life is Strange*, una vez terminado por primera vez, disponemos de un modo colección en el espacio de la selección de capítulos. Como veremos en el punto siguiente, el juego articula a partir de los menús una serie de ítems, fotos y personajes que podemos conocer o descubrir de una lista finita de posibilidades. De una manera indirecta, los desarrolladores nos dicen que si no conseguimos todos esos elementos no habremos completado totalmente las posibilidades narrativas que nos ofrecen. Para poder conseguirlos podremos volver a jugar cualquiera de los cinco capítulos en el modo colección que nos permite recorrer los escenarios y volver a tomar decisiones sin que estas influyan en el mundo ludoficcional primario que hemos creado con nuestra primera partida. De esa manera, disponemos de la posibilidad de lograr todos los elementos que nos propone el juego como coleccionables sin trastocar nuestra primera lectura.



Tabla 47: Menú de los lugares a los que podemos acceder en *Life is Strange*

Si observamos los menús de los dos juegos, podremos ver que la red de decisiones que construyen la narración se articula entre dos posibilidades: huimos o nos escondemos, le enseñamos la carta o la guardamos para nosotros. La elección de una de esas posibilidades nos lleva a modificaciones más o menos profundas de la realidad que conocemos y provoca que la articulación narrativa se produzca a partir de un esquema como el de los librojuegos. De esta forma, los capítulos se convierten en bloques de

seguridad que nos permitirán en el futuro construir una nueva narración a partir de otras decisiones. En *Life is Strange*, esta división por capítulos además está marcada con los improbables fenómenos atmosféricos y meteorológicos que provoca Max con cada cambio significativo en la línea temporal.

Los dos títulos beben de una tradición narrativa audiovisual clásica a la hora de fragmentar la historia, situándose más cerca en algunos momentos del desarrollo de una serie de televisión que de un videojuego. La utilización de escenas centradas en un espacio único narradas con una división de planos determinada contrasta muchas veces con los planos únicos en los que nos podemos desplazar cuando controlamos a Max. En ese sentido, el juego dispone de una serie de enlaces narrativos entre escenas o capítulos que siempre se realizan de la misma manera: un fragmento de la historia que no podemos controlar y de la que somos meros espectadores.

De esa manera, los dos juegos están estructurados a partir de una serie de Mundos Posibles Narrativos (MPN) que nos conducen a unos Mundos Posibles Primarios (MPP) que hemos de completar para llegar hasta otro MPP o MPN que desembocará en un MPN que sirva de cierre de uno de los capítulos. El caso de la escena de apertura de *Life is Strange* es especialmente significativa:

MPN1: Max se despierta en mitad de un camino de monte junto a una cierva.

MPP1: Camina hasta llegar a un mirador en el que vemos el faro de Arcadia Bay y un enorme tornado que parece que va a destruir la ciudad.

MPN2: Max pierde la consciencia y se despierta al final de una de sus clases de fotografía.

MPP2: Su profesor le llama la atención por usar su cámara y le hace varias preguntas que Max no sabe responder. Sale del aula después de hablar con varias compañeras, llega al pasillo del instituto, se pone los cascos y caminamos hasta el cuarto de baño.

MPN3: Entramos en el cuarto de baño y vemos a la mariposa azul.

- MPP3:** Nos acercamos hasta ella para hacer una foto y somos testigos del disparo a Chloe. Alargamos la mano mientras gritamos y retrocedemos en el tiempo hasta el MPN2.
- MPN4:** Max reflexiona sobre lo que le ha ocurrido mientras transcurre la clase.
- MPP4:** El profesor le vuelve a llamar la atención pero esta vez Max conoce las respuestas y consigue salir rápido de clase y llegar hasta el cuarto de baño.
- MPN5:** Se esconde en el sitio donde apareció la mariposa hasta que llega el momento de salvar a Chloe.
- MPP6:** Haciendo uso de su capacidad de retroceder el tiempo, Max consigue salvar a su amiga que huye del instituto.

La capacidad de rebobinar el tiempo de Max de un MPP a otro MPP crea una espiral de mundos ludoficcionales dentro de la experiencia del jugador que puede llevar a que una gran parte de las posibilidades narrativas se solapen en la misma línea temporal de Max y del jugador. Así, se crea una verdadera sensación de aprendizaje que nos sirve para sumar capas de conocimientos y aptitudes que nos permiten resolver diferentes problemas lógicos y morales.

Esta distribución en la que se alternan MPN y MPP se convierte en la manera en la que tanto *Life is Strange* como *Until Dawn* articulan los espacios narrativos jugables y los no jugables. La alternancia entre MPN y MPP en una sucesión casi perfecta desde el principio al final de cada capítulo, se subraya con las escenas que sirven de resumen recordatorio de lo que hemos hecho hasta ahora y los momentos de tensión dramática con los que se cierran cada uno de los capítulos dejando abiertas nuevas posibilidades narrativas para los siguientes fragmentos.

Si recordamos los árboles de decisiones que los dos juegos nos muestran en sus menús para recordarnos qué hemos hecho en los MPP que cambian el rumbo del mundo ludoficcional que estábamos jugando hasta ese momento, dentro de esos MPP hay otra serie de decisiones que modifican nuestras relaciones con ciertos personajes o que nos permiten acceder a ciertas informaciones que complementan nuestro conocimiento sobre el mundo de juego pero que no cambian de manera drástica el mundo, provocando la

muerte de algún personaje relevante o impidiendo acceder a ciertos fragmentos narrativos.

En *Life is Strange* y *Until Dawn* y en otros del mismo género como *The Wolf Among Us*, disponemos de un espacio en el que vemos el listado de decisiones que hemos tomado y que cambian sustancialmente el mundo ludoficcional que hemos ido jugando. Esas decisiones se comparan de manera estadística con el del resto de jugadores que disponían de una conexión online y que han permitido a la empresa hacer un resumen de las decisiones tomadas por la comunidad de jugadores. Así, sabremos que, por ejemplo, más de la mitad de los jugadores decidió que Max besara a Chloe en vez de darle un abrazo. Este listado nos permite situarnos como jugadores en un espacio de medida moral porque muchas veces tomaremos decisiones que, por lo que vemos en las estadísticas globales, la gente ha considerado que no eran las correctas para el personaje. Así nos situamos en un espacio de desnudez social en el que nuestra lectura individual y solitaria se convierte en parte de una reflexión universal sobre la verdadera historia, o al menos la más contada, del juego que estamos construyendo.

5.3.1.3. El jugador a través del programa. El menú como espacio de separación de mundos.

Es una constante desde casi el comienzo de la historia de los videojuegos: al encender el programa, ves los títulos de crédito y después, un menú más o menos extenso en el que configurar el nivel de dificultad de la partida, ir hasta algún punto de guardado, regular el audio y el vídeo e incluso acceder a contenidos extra que has ido desbloqueando con tus logros. El menú se convierte así en la última puerta que hemos de cruzar antes de entrar definitivamente en la propuesta videolúdica a la que vamos a dedicar nuestras próximas horas. Esa última barrera suele ser una introducción visual en la que se nos dan pistas sobre el juego a partir de imágenes, sonidos, frases, diálogos e incluso vídeos que nos van contextualizando los rasgos más importantes del mundo que hemos de descubrir a continuación.

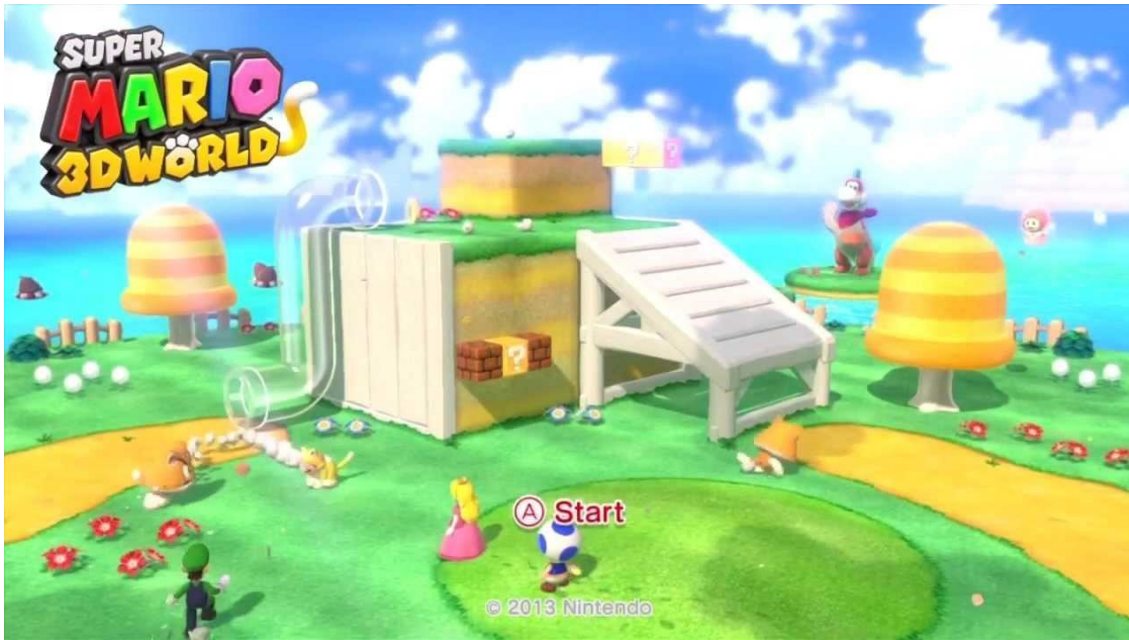


Tabla 48: El menú de inicio en *Super Mario 3D World*

Resulta muy interesante para fijarnos en la importancia que tienen estos espacios en el menú de un juego muy alejado de las líneas de análisis de este trabajo como es *Super Mario 3D World* (Nintendo, 2013). En el vídeo de la pantalla del título se enumeran todos sus elementos clave. El título tiene una cola de gato asomando en la última letra de la palabra *world* para mostrarnos que la transformación de nuestros personajes en gato será importante; aparecen los cuatro personajes principales mostrándonos al ponerse en movimiento la diferencia en sus características de salto y velocidad; en el fondo de la pantalla vemos a una pequeña hada (cuyo secuestro y rescate será el centro narrativo del juego) y un alegre dinosaurio que nos servirá de montura acuática en algunos momentos.

Si dejamos avanzar el vídeo sin pulsar el botón “A” con el que damos comienzo a la aventura, veremos la manera en la que los personajes interactúan con el escenario haciendo gala de los poderes de las transformaciones. Después de unos segundos, la luz cambiará y observaremos solo a uno o dos personajes enfrentándose a nuevos enemigos en la pantalla. Gracias a eso, descubriremos que si le robamos la concha a un *koopa* (un enemigo en forma de tortuga) podremos meternos en ella y rebotar, o si hacemos un salto y caemos con fuerza contra el suelo revelaremos objetos ocultos en el escenario. A partir de la observación de este vídeo, el título nos está subrayando los elementos que diferencian a este título del resto de la extensa saga a la que pertenece. Desde la

posibilidad de controlar hasta cuatro personajes a los nuevos poderes, pasando por el punto de vista y el tipo de escenarios que nos vamos a encontrar.

El menú se convierte así en información para el jugador previa al desarrollo de la experiencia videolúdica y también el espacio de interacción que escapa de las experiencias generadas a partir de la interacción. En el caso de los dos juegos que estamos analizando, vemos que las decisiones sobre la constitución del menú nos ofrecen una interesante lectura sobre la manera en la que están contruidos los inicios de los mundos ludoficcionales a los que vamos a jugar y la gestión de datos a lo largo de la partida.

Por ello, vamos a trabajar sobre dos líneas: la de los menús de inicio y la de la información que se despliega cuando lo pausamos en mitad de la partida. Esta separación es realmente pertinente porque, aunque puede existir una línea que unifique los dos espacios, hay, como veremos, un bloque enorme de elementos a los que solo podremos acceder en un espacio o en otro. Como ya hemos visto en los puntos anteriores, estos menús representan una manera muy concreta de crear mundos ludoficcionales y se sitúan en un espacio de significación que nos permite articular decisiones en diferentes líneas para crear mundos distintos.

El menú de inicio de *Life is Strange* nos permite observar el pueblo de Arcadia Bay. Desde este espacio realizaremos la configuración de elementos técnicos del juego, audio e imagen, accederemos a ciertos datos de los creadores y elegiremos si queremos jugar una partida nueva o ir a algún capítulo que ya hayamos superado. En ese lugar es donde podremos acceder al modo colección que nos permitirá recolectar elementos sin afectar a la línea argumental de nuestro mundo ludoficcional. Esa primera línea de menús representa un espacio de introducción al mundo de juego, un lugar desde el que podemos tomar ya las primeras decisiones desde la distancia del jugador que está en un espacio distinto al de Max y Chloe.

Una vez que hemos entrado ya en el programa, veremos que si pulsamos la tecla que abre el menú este tendrá la forma del diario de Max. En él encontraremos los textos que ella ha escrito de sus experiencias, la colección de personajes y fotografías y su teléfono móvil. Los textos nos servirán al principio de la historia para descubrir ciertas interpretaciones de las cosas que han ocurrido hasta ese momento y que no hemos podido jugar. A lo largo de la partida podremos leer los pensamientos de Max sobre las decisiones que hemos tomado para así situarnos con más eficacia en el punto de vista de la joven. La

colección de fotografías y de personajes son los espacios que podremos volver a jugar para completar en el modo colección y, en el caso de las fotografías, podremos realizarlas en ciertos momentos determinados.

Esta necesidad narrativa nos obliga a plantearnos el juego como narración y por tanto como construcción de un mundo ludonarrativo concreto, sino también como un conjunto de logros que hemos de completar para poder haber recorrido todas las posibilidades materiales distribuidas por las pantallas y que carecen de un valor narrativo constructivo. No alteran directamente el mundo ya que su única función es completar la interpretación personal que hacemos de los sucesos que está viviendo Max. Lo mismo ocurre con el menú de personajes, en él, podemos ver si hemos conocido a todas las personas que tienen un papel relevante en la historia y la manera en la que Max los ve. De esta manera, los menús articulan la necesidad de volver a jugar ciertos bloques narrativos para completar todas las posibilidades.

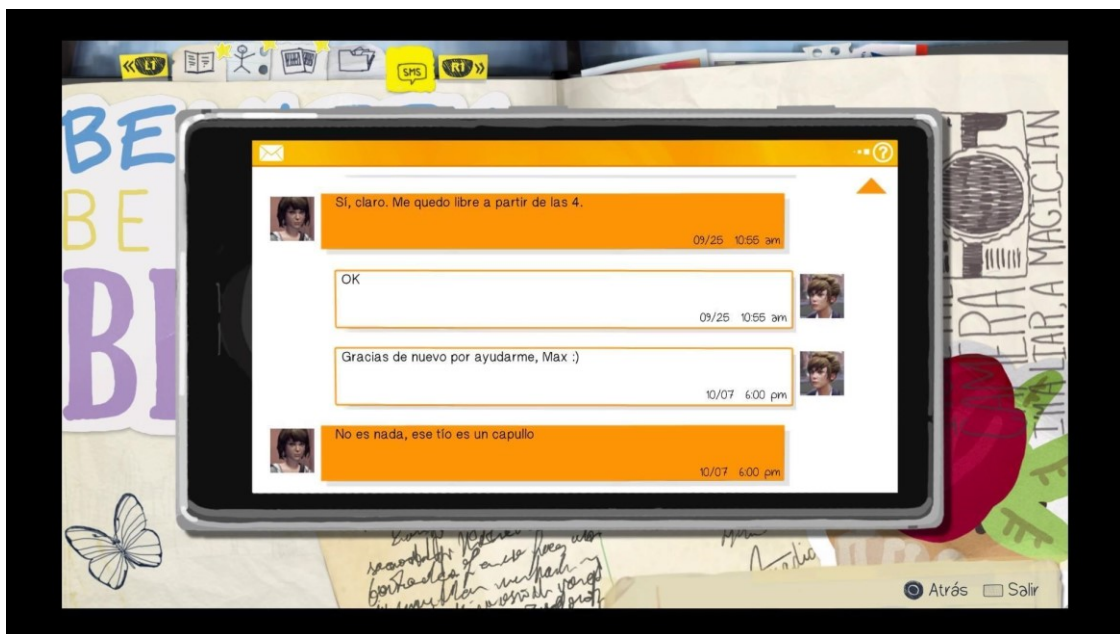


Tabla 49: El uso contextual del teléfono en *Life is Strange*

Los mensajes del teléfono móvil actualizan el discurso y permiten a los diseñadores darle mayor profundidad a las acciones que llevamos a cabo. En ningún momento de la partida el uso del teléfono resulta ser imprescindible porque no activa nuevos espacios de juego. Su principal función es crear tensión narrativa a partir de las reacciones que nos

envían o porque un personaje nos está recordando que hemos quedado con él y que estamos llegando tarde. El principal valor que tiene este lugar en el menú es el mismo que el del diario, la contextualización.

Si en las páginas de Max nos encontramos con su manera de ver las cosas, en esos mensajes podremos ser testigos de la forma en la que el resto de personajes reaccionan a nuestras decisiones. Así, veremos si hemos favorecido a un personaje o a otro, si hemos sido egoístas o hemos dejado descuidados los intereses de algunos de nuestros amigos. A partir de las cosas que nos dicen en ese espacio privado, evaluaremos quienes somos para el resto de elementos narrativos del juego. Aunque analizaremos con detenimiento este punto más adelante, en los menús de *Until Dawn* estas interpretaciones son menos interpretativas. Cuando pausamos la partida vemos la cara del personaje que estamos controlando en ese momento y una serie de barras que nos indican quién es y cómo son las relaciones con el resto de personajes. En este pequeño ejemplo ya podemos ver cómo en *Life is Strange* prima la narración interpretativa y en *Until Dawn* la gestión más racional de elementos.

Esta gestión de los menús por parte de *Life is Strange* como elemento de contextualización narrativa es uno de los recursos empleados en algunos de los juegos más actuales. Ya hemos conocido *Her Story*, un título que funciona como un gestor de un menú de una aplicación y cuyo mundo ludoficcional se crea a partir de nuestra interacción con los elementos que tenemos disponibles. El caso más cercano al del teléfono móvil de *Life is Strange* posiblemente lo encontremos en *Cibele* (Star Maid Games, 2015), un título en el que después de unas escenas de introducción narrativa en vídeo pasamos a controlar el ordenador de una adolescente.

En él, podremos acceder a sus archivos, correos y al juego online en el que ha conocido a un chico por el que empieza a sentirse atraída. *Cibele* narra la historia real de su creadora que ha dispuesto una serie de elementos para que lleguemos a entender las decisiones que tomó, las escenas en vídeo, y por qué las tomó. Mientras jugamos, nos van llegando correos y mensajes que podremos responder o no pero que, como ocurre en *Life is Strange*, solo tienen un valor puramente contextual, de conocimiento del mundo ludoficcional para permitirnos tomar decisiones con el mayor número de información posible. El diario de Max es como el ordenador de *Cibele*, una extensión de su dueña y la única manera que tenemos nosotros para entrar en ciertos espacios de interpretación que con el simple acceso a los espacios interactivos no podríamos alcanzar.

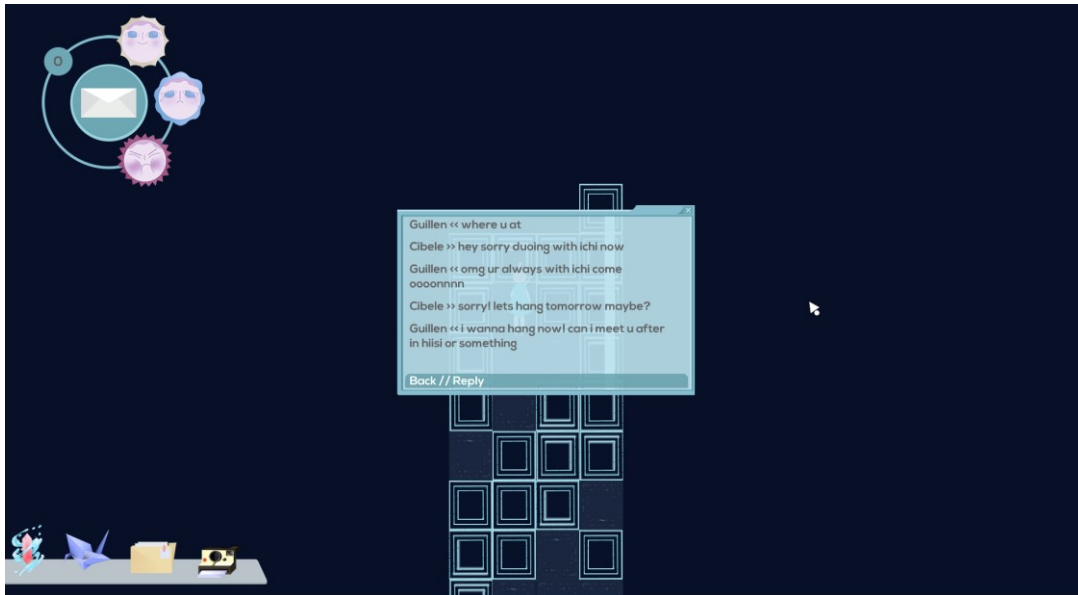


Tabla 50: Los diálogos a través del chat en *Cibele*

En la parte final, Max es secuestrada y drogada antes de un intento de asesinato por el perturbado que está matando a algunas de las alumnas de la escuela. En esa tensa situación, la joven ha de utilizar sus poderes para volver atrás en el tiempo repetidas veces y enmendar la situación en la que se encuentra. En uno de los viajes en el tiempo, el secuestrador le quita su diario y lo quema para evitar que puedan encontrar pruebas incriminatorias. Una vez que haya ocurrido, si queremos acceder al menú lo haremos a un montón de hojas quemadas que nos impiden regresar a los recuerdos de la protagonista.

En este caso, las acciones del mundo ludoficcional son totalmente consecuentes con la narrativa del diario que hasta ahora había sido el elemento vehicular de una serie de informaciones que Max atesoraba en su mochila. Lo mismo ocurre con el teléfono móvil, en un momento determinado modificamos el pasado de tal manera que una vez que regresamos al presente nuestra posición en el mundo ha cambiado totalmente. Los que antes eran nuestros enemigos ahora son nuestros amigos y, por tanto, los mensajes que tendremos guardados en el teléfono de ellos serán muy diferentes a los del otro mundo en el que estábamos jugando.

En *Until Dawn* las cosas son, como ya habíamos adelantado, muy diferentes. Aunque el juego tiene un marcado carácter narrativo, lo hace desde el género y no desde la profundidad individual del jugador. Estamos en una narración interactiva del género *slasher* y nuestro objetivo como jugadores es completar la historia tratando de salvar al

mayor número de protagonistas posibles. Ese protagonismo fraccionado es una de las constantes del título que condicionan la manera en la que se construyen los menús. Cuando pausamos la partida, veremos las estadísticas del personaje que estamos controlando en ese momento y que no aportan nada más que un acceso rápido y sencillo a las relaciones entre los ocho adolescentes.

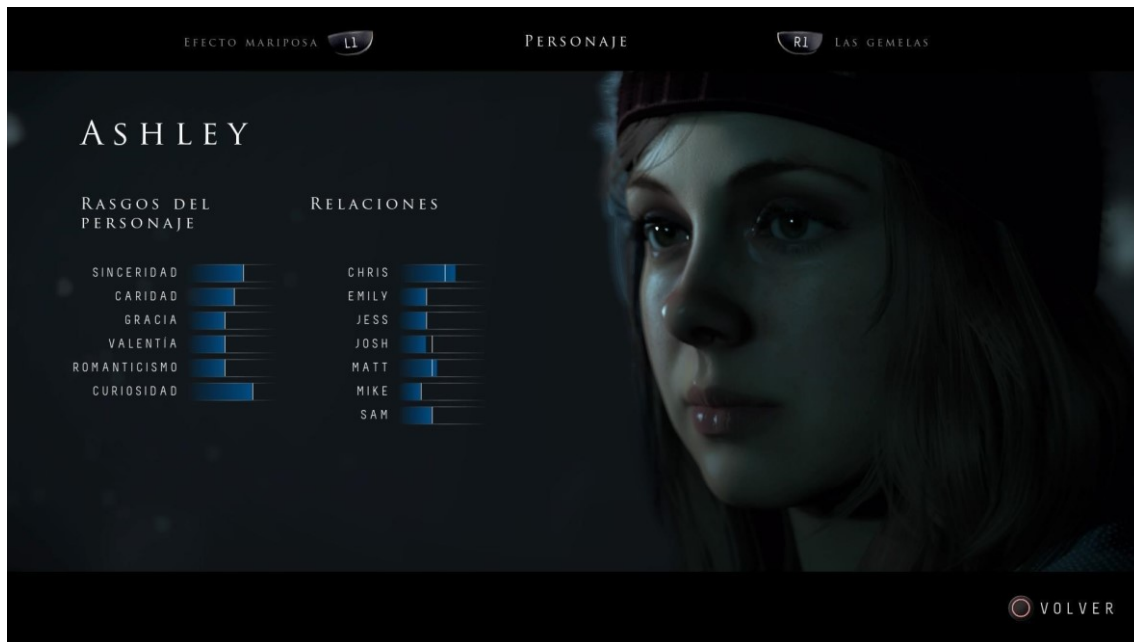


Tabla 51: Menú de personaje en *Until Dawn*

Los otros espacios de los menús están dedicados a las colecciones de decisiones tomadas y de tótems encontrados. Si nos fijamos en el diseño de esas páginas mantienen el mismo aspecto sin tener en cuenta el personaje que controlamos en ese momento. Mientras que en *Life is Strange* la historia es la de Max y todo en el mundo del juego va en consonancia con esa idea para darnos la mayor profundidad contextual posible. En *Until Dawn* los protagonistas somos nosotros, los jugadores, que controlamos ocho personajes con la vista puesta en la resolución del misterio que sobrevuela la cabaña en la nieve. Lo que vamos a encontrar, por tanto, son herramientas que nos ayuden a llegar de manera racional a la consecución de los objetivos: alcanzar el amanecer con el mayor número de personajes vivos.

El mejor ejemplo de esta idea lo encontramos en el menú de los tótems, en ellos se nos adelantan posibles finales para los personajes o se nos indican pistas en forma de

pequeños vídeos borrosos y descontextualizados. El color del tótem nos indicará si es algo que podemos evitar o que debemos hacerlo. La recolección de estas pistas no es personal, Josh no recogerá solamente tótems para él, iremos adquiriendo estas piezas mientras avanzamos en la trama y seremos nosotros, los jugadores, los que utilizaremos esas imágenes para construir un trazado u otro en la narración. El menú en este caso es en general, un lugar de racionalización de la información para hacer que el jugador pueda aproximarse a las siguientes decisiones como el director de una orquesta que se tiene que ir adaptando a sucesos inesperados.

5.3.1.4. Los nuevos canales de la ficción videolúdica y sus implicaciones narrativas.

La aparición de nuevas formas de producción y distribución de videojuegos ha provocado que ideas por las que los grandes estudios y distribuidoras no querían apostar se hayan convertido en realidades dentro del panorama actual de videojuegos. Por esta razón, la profundidad narrativa de las novelas hipertextuales o de los juegos de aventuras clásicos se han transformado en el siglo XXI en narraciones marcadas por una limitada capacidad de elección por parte del jugador, que ofrecen una profundidad a la que no se podría acceder a partir de lenguajes narrativos más tradicionales porque carecerían del factor interactivo. Las decisiones sobre quién somos y qué hacemos en consecuencia que aparecen en los diálogos de, por ejemplo, *Dragon Age*, se convierten aquí en un motor narrativo propio.

Life is Strange y *Until Dawn* se sitúan en los márgenes de lo que es considerado un videojuego por la crítica actual y las películas interactivas. Mientras que el juego de terror de Supermassive Games ahonda más en ese factor narratológico a partir de sus referencias de género y la manera en la que gestionamos a una serie de personajes para justificar una trama determinada, *Life Is Strange* narra una historia que no parece beber de manera clara de ningún género tradicional para construir una lectura en profundidad del personaje de Max Caulfield. Eso no significa que ciertas líneas se ajusten a los modelos del *thriller* o de las *teen movies*. *Until Dawn* pretende que juguemos una película de terror, *Life is Strange* quiere que construyamos a una Max que al final ha de tomar una decisión extremadamente importante. En los dos casos, las decisiones que articulemos van a

moldear un mundo ludoficcional que será el resultado de todo lo que hemos hecho hasta ese momento.

Para esa construcción, las referencias intertextuales serán imprescindibles. *Until Dawn* responde a decenas de tópicos de las películas de terror y, por tanto, si hemos hecho una lectura crítica previa de ese género sabremos que adentrarse en una mina mientras tus compañeros van por otro camino probablemente sea una mala idea o tomar el camino corto y arriesgado solo es una buena idea si realmente tienes una urgencia real. Esas informaciones que ya tenemos de lecturas anteriores nos servirán para tomar ciertas decisiones dentro del juego de una manera más profunda que los datos que vemos de cada uno de los personajes en los menús de pausa. *Life is strange*, por su parte, pretende que seamos nosotros los que generemos esa información intertextual a partir de las ingentes cantidades de personajes y elementos con los que podemos interactuar a lo largo de la partida y que nos darán información sobre el mundo.

El efecto mariposa con el que empezábamos este punto sirve en los dos casos como excusa, como materialización metafórica de su entramado interno de posibilidades narrativas, de mundos ludofccionales. La popularización a partir de otras obras de la cultura pop de la teoría del caos hace que la idea básica de organización llegue a todos los usuarios para que entiendan que las acciones tienen una serie de consecuencias y que para tomar la más acertada es necesario conocer de una manera u otra el mundo ludoficcional del que provienen las acciones y los personajes que puedes encontrarte. De esta forma, la simplificación de la idea a partir de la imagen de la mariposa hace que este género híbrido entre los juegos de aventuras y las películas interactivas tenga una idea a la que aferrarse.

La vinculación narratológica con ciertos géneros audiovisuales se hace muy evidente en la división por capítulos y en el intento de mantener un discurso cercano al lenguaje audiovisual. La selección de planos, el uso de los efectos sonoros o de la música, contribuyen a crear un discurso cercano y accesible a un tipo de jugador que puede no estar muy acostumbrado a otra manera de narrar que se puede dar desde el lenguaje videolúdico. Un caso muy interesante es el interés por el realismo en los gráficos de *Until Dawn*. Muchos de los personajes están contruidos a partir de la captura de movimientos de actores profesionales como Peter Stormare, Rami Malek o Hayden Panettiere y presentan un aspecto cohesionado con las posibilidades gráficas que ofrece el juego en su intento de inmersión narrativa. *Life is Strange* se aleja de ese tipo de realismo y busca que

entendamos a los personajes no por lo que vemos de ellos si no por lo que hemos visto que llevan a cabo o las interpretaciones que Max realiza a lo largo del juego.

En los dos casos estamos ante dos maneras muy próximas de generar un discurso narrativo en el que el punto de mira se fija en los distintos mundos ludoficcionales que se pueden crear a partir de nuestra interacción con el juego. La línea de relación histórica que nos lleva desde estas creaciones hasta las novelas hipertextuales de las que hablábamos en capítulos anteriores de este trabajo refuerza la idea de lectura hipertextual en la actualidad. El lector-jugador toma decisiones y construye una narración, un mundo a partir de esas interacciones. Da igual que esté buscando información en Internet a partir de lo que ha oído en un vídeo de un *youtuber* o dentro de un programa cerrado como un videojuego, él creará un discurso y en ese proceso establecerá las bases de la nueva información que amplía sus conocimientos previos. Poco importa aquí si estamos hablando de una película interactiva o de un videojuego narrativo, la mezcla de recursos de los dos lenguajes apunta hacia la misma dirección: es el jugador el que decide.

6. Propuestas didácticas

6.1. Escribir sobre videojuegos. Una propuesta para 4º de la ESO

6.1.1. Presentación y justificación de la propuesta

Tratar de introducir en el aula de secundaria un elemento que hasta ahora se ha mostrado ajeno a nuestro espacio educativo como son los videojuegos presenta ciertas dificultades. La primera es que, como viéramos en la definición de juego en los bloques anteriores de este trabajo, desde la primera sistematización de Huizinga, el juego se cataloga como una actividad a la que accedemos de manera libre y, por tanto, la obligatoriedad de la práctica no conseguirá nunca trasladar a la perfección la experiencia lúdica del jugador. Aún así, nos permitirá que esos conocimientos y sensaciones individuales lleguen hasta el aula a partir de la activación de la mirada crítica por parte de los estudiantes.

Los otros problemas que pueden condicionar la puesta en práctica de esta secuencia didáctica son los relacionados con la diversa alfabetización en el lenguaje videolúdico de nuestros estudiantes. Sabemos que el porcentaje de niños y adolescentes que juegan con videojuegos es muy alto, pero eso no significa que en nuestras aulas puedan darse situaciones que se correspondan con los datos nacionales. Para ello, como veremos a continuación, hemos decidido trabajar sobre una serie de videojuegos de mecánicas sencillas y repetitivas que no se escapan de la crítica más compleja del análisis videolúdico y narratológico.

El otro gran espacio que deberemos tener en cuenta a la hora de enfrentarnos a esta propuesta, es nuestra experiencia y nuestros conocimientos sobre los juegos que vamos a utilizar. Sería un acto de irresponsabilidad didáctica asumir que no necesitamos hacer una lectura profunda de las obras previa al trabajo en el aula. Hasta ahora, hemos trazado una línea teórica que nos permite a los profesores poner junto a nuestros conocimientos de narratología o tipologías lingüísticas el espacio de un nuevo lenguaje. Para ayudar a esa lectura, hemos resumido y contextualizado los tres juegos propuestos para que sean más accesibles para el profesorado a partir de los modelos de análisis que trabajamos en el bloque anterior.

Esta propuesta didáctica se construye, por tanto, integrando los elementos del lenguaje videolúdico dentro de las líneas de trabajo y su aplicación práctica del área de la

DLL y teniendo como espacio de actuación algunas de las consideraciones básicas marcadas por el currículo de secundaria. Profundizaremos en las destrezas básicas para utilizar las fuentes de información, especialmente las vinculadas con las nuevas tecnologías, para que los alumnos participen de manera crítica y activa en los nuevos tipos de discursos que están surgiendo en la actualidad. Para ello, necesitarán expresarse con corrección de manera oral y escrita en las lenguas oficiales de la comunidad valenciana y aprender a modular sus intervenciones dependiendo de la tarea solicitada.

En ese sentido, vamos a trabajar en la línea de la profundización en la interrelación entre las competencias básicas del aprendizaje y los nuevos elementos curriculares que permiten una actualización de las planificaciones por parte de los docentes. Trataremos, por tanto, de integrar la práctica de los contenidos declarativos en consonancia con las competencias básicas que definen el área de actuación en la que estamos trabajando. De esta forma, veremos cómo los conocimientos desarrollados por la lectura crítica del lenguaje videolúdico permitirán un desarrollo completo y complejo del resto de competencias que ya forman parte del diseño curricular del área.

Es necesario señalar, como apuntaba Carlos Lomas (1999), que los medios de comunicación, en su caso señalaba a los tradicionales, sirven para fomentar la adopción de diferentes propuestas, interacciones personales y el consumo vinculado a ciertos tipos de vida. En ese sentido, una parte de la cultura *gamer* está vinculada a la adquisición constante de nuevos equipos y juegos, y por tanto, es necesario conocer qué tipo de información se está utilizando en los medios de comunicación vinculados al lenguaje videolúdico. En relación con esto, Josefina Prado Aragonés ya apuntaba, refiriéndose a los medios de comunicación previos al cambio de paradigma que ha supuesto Internet, que el trabajo en el aula que buscara una alfabetización real del alumno respecto a estos códigos y lenguajes debía pasar por los siguientes objetivos (2001, págs.168-169):

- Conocer los mecanismos del lenguaje de los diferentes medios.
- Reconocer los diferentes géneros, sus tipologías y valorar su finalidad comunicativa.
- Reconocer variedades y recursos no lingüísticos utilizados en función del público al que van dirigidos.
- Desarrollar una actitud crítica hacia la manipulación y los estereotipos.

Bajo el prisma de estos objetivos, las propuestas que se realizan para el desarrollo de las competencias vinculadas a los medios de comunicación, pasan por una serie de pasos que implican la lectura crítica de textos relacionados con ese lenguaje y la creación de una serie de textos en el aula que les lleve hasta la lectura de los tiempos de producción y recepción del objeto videolúdico y la importancia de los medios de comunicación en ese proceso.

Nosotros vamos a seguir esa línea de trabajo aplicándola a la comunicación relacionada con los videojuegos. En ese sentido, vamos a trabajar en una secuencia didáctica que responde a la necesidad de aprender a leer de manera crítica en los códigos y lenguajes utilizados para informarse sobre videojuegos. Esta lectura crítica y la creación de textos sobre algunos títulos reforzarán los primeros pasos que van a dar a la hora de realizar una profundización guiada del lenguaje videolúdico.

Para poder integrar esta idea en el desarrollo de todo un curso académico, incluiremos un método de análisis y evaluación de nuestros alumnos que nos permita valorar tanto el trabajo final como el proceso en el que se han visto involucrados a lo largo de la secuencia didáctica. De esta manera, seremos capaces de situar a nuestros alumnos en un espacio en el que se tenga en cuenta la forma en la que han resuelto los planteamientos de la secuencia de una manera continua, formativa e integradora. Nuestro papel como docente será, por lo tanto, el de un gestor del desarrollo del conocimiento personal de cada uno de los alumnos y deberemos plantear un espacio de aprendizaje óptimo para las diferentes realidades que nos podamos encontrar.

En la creación de esta secuencia hemos partido de las bases que se plantean en el currículum de secundaria que pretende que se obtenga “un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículum, como en los contextos educativos no formales e informales” (BOE, 2014)⁹, y que ya en su introducción apuntan a la necesidad de que al final de la etapa las alumnas y los alumnos puedan ser capaces de obtener información, comunicarse y continuar con su proceso de aprendizaje. Por este motivo, a partir del trabajo con los canales de comunicación actuales

⁹https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37

que permiten la participación del nuevo perfil de consumidor de información se pretende plantear aprendizajes ligados a la realidad del mundo actual y sus procesos.

El diseño de la secuencia didáctica se realizará a partir de una pretendida visión interdisciplinar. Las competencias sobre las que trabajamos cada día tienen un espacio propio de actuación más limitado ya que forman parte de un conjunto más amplio unificado por cada uno de nuestros alumnos. La competencia textual, la literaria, la hipermedia o la hipertextual responden muchas veces a las mismas preguntas y se retroalimentan en un intercambio continuo de conocimientos y referencias imposibles de compartimentar en espacios estancos. Por eso, hemos trabajado a lo largo de este texto cruzando lenguajes narrativos y lúdicos y lo haremos también a la hora de plantear las actividades de la secuencia didáctica.

A pesar de esta interrelación entre las diferentes competencias, en esta secuencia didáctica trabajaremos sobre la línea de varias de las competencias básicas marcadas por el currículum de secundaria: comunicación lingüística, digital, aprender a aprender, sociales y cívicas y conciencia y expresiones culturales. Estos serán algunos de los ejes sobre los que construiremos el desarrollo de las actividades de la propuesta.

Los videojuegos se han convertido en un referente cultural de tal calibre que polémicas machistas como la del *gamergate*¹⁰ nos obligan a plantearnos la importancia de que nuestros alumnos vean este espacio de comunicación como un lugar complejo en el que se replican conocimientos y actitudes y para el que es necesario desarrollar una mirada crítica.

Seguir esta perspectiva nos permitirá realizar una aproximación didáctica completa al lenguaje videolúdico a partir de su integración con las líneas habituales del trabajo en el aula de lengua y literatura a través de las tipologías textuales. De esta forma, podremos introducir esta secuencia didáctica dentro del espacio académico en el que vayamos a trabajar sin salirnos de los esquemas de planificación que ya tuviéramos marcados para el curso. Hacemos esta vinculación con los textos expositivos argumentativos porque la cultura del videojuego ha crecido junto al desarrollo del cambio de paradigma cultural

¹⁰El caso *gamergate* tiene varias ramificaciones y una de ellas atañe al machismo más violento en el mundo de los videojuegos. A lo largo de 2013 y 2014 algunas diseñadoras y críticos de videojuegos como Zoe Quin o Anita Sarkeesian fueron atacadas verbalmente y amenazadas de muerte por falsos rumores y sus trabajos hasta el punto de tener que abandonar sus casas o cancelar conferencias.

que ha supuesto internet y en el que la opinión y la información se cruzan sin que los lectores, nuestros alumnos y alumnas, sepan diferenciar con libertad aquello que consumen.

Ejemplos como el de los dos *youtubers* relacionados con un escándalo de apuestas en videojuegos¹¹ ponen de manifiesto el volumen de horas que los adolescentes invierten en los videojuegos y la necesidad desde el sistema educativo de enseñarles a enfrentarse como ciudadanos libres a posibles manipulaciones por parte de los creadores de contenido. Para ello, trabajaremos la distinción entre argumento y opinión en diferentes lenguajes a partir de su propia experiencia.

Esta es la realidad que están viviendo nuestros alumnos fuera de la escuela. Leen artículos, ven vídeos de *youtubers*, comentan en foros y redes sociales en un espacio que tiene su punto de partida en una industria multimillonaria que quiere seguir ganando dinero. Si no les enseñamos a mirar con un punto de vista crítico aquello a lo que juegan y las recomendaciones que les llegan a través de Internet, no estaremos preparándolos para participar de manera completa e independiente en la sociedad en la que vivimos.

A lo largo del siglo XX apareció y se configuró el término prosumidor dentro de varias perspectivas de análisis: márketing, convergencia de medios o participación ciudadana (Aparici y García-Marín, 2018). La figura del consumidor-productor se encuadra desde una perspectiva capitalista y se ha potenciado a través de las posibilidades de interacción entre marca-producto-consumidor que nos ofrecen los canales de internet. En el caso de industrias casi exclusivamente digitales como la de los videojuegos es imprescindible entender esta idea porque las empresas están usando esta idea como manera de vincular al cliente de una manera personal con la marca.

En este punto, donde la figura del prosumidor (Sandoval y Aguaded, 2012; García Ruíz, Ramírez García y Rodríguez Rosell, 2014) que hemos expuesto en puntos anteriores de este trabajo cobra relevancia porque casi todos los canales de consumo de información relacionada con el ocio en el mundo actual permiten una vía de participación o creación por parte de los usuarios. Para conseguir que los alumnos participen en ese espacio deberemos ser conscientes que como señalan Luis González Nieto y Felipe Zayas (2008), el aprendizaje de la lengua ha de hacerse a partir de las destrezas y conocimientos

¹¹<http://es.ign.com/youtube/105467/news/youtubers-implicados-en-escandalo-de-apuestas-en-csgo>

en ámbitos sociales y que el trabajo en clase debería ser a partir de esos usos concretos. Por eso, planteamos un espacio multimedia para trabajar dos tipologías concretas, porque es así como se aparecen en los espacios de comunicación actuales.

Si pensamos en la figura del prosumidor o del consumidor de información en la actualidad, hemos de ser conscientes que sus competencias deben ir enfocadas hacia una participación crítica en la sociedad (Gracida y Lomas, 2008). Para eso, hemos de tener en cuenta que los textos visuales han de ser leídos como un discurso que se entrelaza con el discurso textual y el sonoro (IMAGO, 1997), y que el lector actual ha desarrollado una competencia muchas veces acrítica en esta interrelación multimedia al discurso del conocimiento actual.

Junto a este espacio de conocimientos y destrezas hemos de sumar un nuevo ámbito de estudio: el juego. El lector de discursos audiovisuales podría traspasar su competencia de una crítica en vídeo al texto que iba a consumir. En el caso de los videojuegos, ese vínculo ya no es directo: ver, escuchar o leer una crítica o un análisis y luego comprobar a partir de la experiencia si es así depende de una nueva alfabetización, la del lenguaje videolúdico.

En la parte central de la secuencia didáctica, los alumnos tendrán que jugar y analizar un videojuego por grupo. Como ya vimos en puntos anteriores de este trabajo, la utilización de los videojuegos en las aulas de secundaria se ha realizado principalmente con títulos comerciales como *Age of the empires* o *Sim City* por su vinculación directa con ciertos contenidos declarativos del área en el que se estaba utilizando. Nuestra decisión en esta secuencia es totalmente distinta porque el objetivo central es que trabajen cierto tipo de tipología textual, textos expositivos y argumentativos, en diferentes lenguajes y a partir de la reflexión sobre unos ejemplos concretos del lenguaje videolúdico. En este sentido, hemos creído conveniente utilizar varios títulos gratuitos disponibles para diferentes sistemas operativos lo que nos permitirá su utilización en casi cualquier dispositivo que tengamos en el aula.

Para la aproximación del alumnado a este trabajo, hemos de ser conscientes de que el videojuego ha sido introducido en nuestras aulas de una manera puntual en ciertos centros educativos y que la gran mayoría del alumnado y profesorado no ha trabajado de manera crítica ni con este lenguaje ni con los canales de comunicación vinculados a él. Por ello, será imprescindible un trabajo previo en el que se consigan activar los

conocimientos que nuestra clase tiene de este sector cultural, de sus opiniones, costumbres y actitudes, mientras ofrecemos la posibilidad de activar una mirada crítica ante esta realidad.

6.1.2. Objetivos y competencias

Los objetivos de esta secuencia didáctica y el diseño de sus sesiones se han confeccionado a partir del Decreto del currículum de la etapa de secundaria, *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*. A partir de la secuenciación de estos objetivos podremos asegurar que el diseño de nuestra secuencia se ajusta a lo dispuesto en las directrices del Decreto para asegurar su correcta aplicación en las aulas de secundaria a partir de sus objetivos generales:

- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Hemos de tener en cuenta los objetivos específicos de la asignatura a la hora de plantear todo el marco de la secuencia didáctica, aunque deberemos prestar atención a los objetivos específicos de cada una de las sesiones que la componen:

- a) Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones.
- b) Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.
- c) Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.
- d) Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.
- e) Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.
- f) Escribir textos en relación con el ámbito de uso.
- g) Identificar los distintos niveles de significado de palabras o expresiones en función de la intención comunicativa del discurso oral o escrito donde aparecen.
- h) Aplicar los conocimientos sobre la lengua para resolver problemas de comprensión y expresión de textos orales y escritos y para la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos.

- i) Identificar y explicar las estructuras de los diferentes géneros textuales con especial atención a las estructuras expositivas y argumentativas para utilizarlas en sus producciones orales y escritas.
- j) Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.

De igual manera que hemos trabajado los objetivos generales de la etapa y los específicos de la asignatura a la hora de confeccionar la secuencia didáctica hemos de concretarlos de una manera específica para esta propuesta:

- Conocer los elementos constitutivos de los textos expositivos y argumentativos en diferentes lenguajes para ser capaces de crear nuestros propios textos y enfrentarnos a los ajenos con una mirada crítica. A partir de estas tipologías textuales podremos realizar el trabajo en dos lenguajes distintos aprovechando los elementos comunes y reforzando los distintivos para llegar a una comprensión práctica del significado y usos de los textos.
- Realizar una aproximación transmedia y contextualizada de los conocimientos de los alumnos en un marco en el que se ve cómo los referentes culturales se cruzan de un lenguaje a otro. De esta manera, podremos aprovechar todo el intertexto lector en una propuesta que recoja propuestas de diferentes lenguajes.
- Crear una mirada crítica hacia los medios de comunicación especializados en videojuegos para fomentar un consumo responsable.
- Ayudar a realizar una lectura crítica del tiempo de ocio que invierten en los videojuegos. Ya hemos visto la manera en la que los videojuegos construyen el significado y los caminos que siguen para enseñar, educar o manipular. A partir de este trabajo podremos activar los resortes básicos para que el alumnado llegue a enfrentarse con otra mirada a esta herramienta de comunicación y llegue a plantearse la importancia de la capacidad crítica de los espacios en los que desarrolla su vida.
- Descubrir al alumnado las estructuras profundas que sirven para construir las historias y los sistemas que utilizan día a día y situarlos dentro de una tradición cultural que no solo afecta a los videojuegos, sino que es parte de una construcción histórica que afecta a todos los espacios de nuestra vida. Para ello, recorreremos tres géneros narrativos a partir de un videojuego y les propondremos una lectura transversal de sus elementos más básicos.

- Realizar una aproximación multimedia a los videojuegos para reforzar la importancia del conocimiento de los diferentes lenguajes que tienen una relación directa con el videolúdico, para pasar de una lectura independiente y pasiva a otra activa y relacionada con todos los elementos comunes.

Para poder desarrollar estos objetivos concretados en la propuesta será imprescindible tener en cuenta las siguientes competencias¹²:

Competencia en comunicación lingüística (CCL): a partir de la interacción en los diferentes espacios de comunicación de la vida actual, el alumno forma parte de un complejo sistema de comunicación en el que tienen cabida diferentes lenguajes y diferencias sociales. Será necesario para participar en ese mundo la correcta utilización del tiempo en el sistema educativo para llegar a que los alumnos sean capaces de participar junto con otros interlocutores en cualquier texto o formato posible.

Esta competencia tiene en cuenta el componente lingüístico en todos sus espacios como son; el léxico, el gramatical, el semántico, el fonológico y el ortográfico; de igual manera ha de tener en cuenta la pragmática en sus vertientes de la sociolingüística y la discursiva, en la que deberemos tener en cuenta los conocimientos y destrezas vinculados a los géneros discursivos; también formarán parte de esta competencia el componente estratégico y las posibilidades que brinda para ajustarse a diferentes actos de comunicación y lenguajes y soportes.

Competencia digital (CD): uno de los pilares básicos de nuestra sociedad actual es el acceso y uso de las tecnologías de la información. Los alumnos deben desarrollar una capacidad de interacción crítica con ese espacio para formar parte de la sociedad como ciudadanos. Esto implica el conocimiento del lenguaje escrito, del icónico, del audiovisual y del sonoro que les permitan leer y crear discursos. Para ello, será imprescindible saber acceder a las fuentes de información e interactuar con ellas a partir de las diferentes tecnologías que rigen el mundo actual.

De esta manera, serán necesarios conocimientos y destrezas que permitan acceder a la información para su posterior uso y comunicación a partir de los canales de comunicación

¹²<https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-secundaria/informacion-general/competencias-basicas.html>

pertinentes y las herramientas tecnológicas necesarias. El usuario deberá, por tanto, ver cómo diseña sus estrategias de acceso y creación para ajustarse a los objetivos marcados.

Competencia para aprender a aprender (CPAA): es la capacidad de cada ser humano para ajustar los procesos de aprendizajes personales a partir del conocimiento que tenemos de nuestras aptitudes. Como el resto de competencias, se desarrolla a lo largo de la vida y permite el aprendizaje en todo tipo de contextos para llegar a adaptarse a las demandas del día a día. Implica el conocimiento de los procesos necesarios del aprendizaje. En esta propuesta se busca que el alumnado vea la posibilidad de planificar la búsqueda de información en sus fuentes de búsqueda habituales desde un punto de vista crítico y pueda reforzar su capacidad de comprender diferentes tipos de textos.

Competencias sociales y cívicas (CSC): En estas competencias entrarían desde la comprensión crítica de los códigos de conducta de las sociedades y el respeto y no discriminación por etnia, cultura o sexo (competencia social); hasta el conocimiento práctico de los derechos humanos, las reglas que rigen la democracia y los conceptos de justicia, igualdad y ciudadanía (competencia cívica). Gracias a la interrelación de estas competencias, podremos interactuar en la esfera pública con plena conciencia de nuestra posición en la sociedad manteniendo el respeto necesario para reforzar la convivencia a partir de los valores y leyes de nuestra sociedad. En la parte final del proyecto se busca que los grupos observen en los juegos seleccionados el enfoque que le dan a temas como la violencia o el sexismo. De esa forma contextualizarán su experiencia desde un punto de vista más complejo.

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE): actuar de manera ética en las organizaciones y espacios de trabajo forma parte de esta competencia. Así, la definición personal sobre el qué hacer y el cómo hacerlo ha de conllevar un conocimiento de la sociedad y los elementos básicos de su organización empresarial y sindical. Para poder alcanzar los objetivos que cada ciudadano se marque será necesario un enfoque creativo y pro-activo.

Competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC): a partir del conocimiento de la historia de la expresión artística y cultural, el individuo ha de ser capaz de valorar de manera crítica las diferentes realidades de nuestra sociedad y poder participar a partir de ellas para comunicarse y realizarse personalmente. Esta competencia abarca desde los lenguajes narrativos a otras manifestaciones como el folclore, la gastronomía y la moda.

Los conocimientos conjuntos de todas estas áreas permitirán al individuo respetar y conservar la diversidad cultural.

Estas competencias se integran de manera transversal en el proyecto a partir del trabajo sobre el videojuego. El eje central, la lectura crítica del lenguaje videolúdico, se ve reforzado por el tratamiento integrado de las competencias. La Competencia en Comunicación Lingüística, vertebrada en los dos idiomas de la comunidad valenciana, se convierte en el vehículo necesario para sistematizar el resto de competencias. El uso de interfaces de los juegos, la búsqueda de información sobre el autor y sus obras, el hecho mismo de jugar a videojuegos entra en el campo de la competencia digital. Junto a esa lectura se propone una reflexión externa de la cultura videolúdica y su relación con ella que permite centrarnos en la forma en la que los códigos culturales de la actualidad conforman el punto de vista de los alumnos. No sólo eso, la misma estructura del proyecto refuerza esta idea a través de las Competencias Sociales y Cívicas y la Competencia para Aprender a Aprender. De esa forma todas y cada una de ellas representan una arista del camino de aprendizaje y formación que pretende este proyecto.

6.1.3. Contenidos

- Los textos informativos, expositivos y argumentativos: elementos comunes a sus diferentes

materializaciones y diferencias según el lenguaje y soporte utilizados.

- Los elementos básicos del lenguaje videolúdico.
- El uso de la información según los objetivos empresariales.
- El papel de los medios de comunicación en la sociedad actual.
- La relación de los elementos narratológicos en diferentes lenguajes.
- El uso de las fuentes de información como elemento de recepción y creación.
- Leer correctamente los textos argumentativos en los lenguajes textual y audiovisual.

- Reflexionar sobre la manipulación informativa en los espacios del ocio.
- Saber utilizar las herramientas de comunicación en Internet y redes sociales.
- Diferenciar entre información y opinión en los diferentes lenguajes.
- Curiosidad por el funcionamiento de los medios de comunicación.
- Valoración de las herramientas de comunicación en Internet.
- Respeto por las opiniones de los otros.
- Colaboración en la creación conjunta de información.
- Apreciación del trabajo del resto de compañeros.
- Interés por la manera en la que se construyen los canales de información.
- Participación activa y respetuosa en los trabajos en grupo.

6.1.4. Metodología

Para la confección de la secuencia didáctica nos hemos basado en los modelos de Camps (1994) y Dolz (1994) o Milian (2011) para la configuración, planificación, división y evaluación de las tareas. Partiendo de estos modelos de trabajo, consideramos imprescindible realizar el análisis de los videojuegos que vamos a utilizar en la secuencia a partir de los modelos sistematizados en bloques anteriores. Consideramos que con esta ampliación de los modelos se podrá alcanzar un análisis más profundo que nos ayudará en el desarrollo de la secuencia didáctica. De igual manera, la propuesta de Ambròs (2009) sobre la programación de competencias nos ha servido para plantear una secuencia en la que la interrelación de los contenidos está supeditada a la progresión del alumnado en las competencias básicas.

Durante el desarrollo de esta propuesta se trabajan dos líneas con los alumnos: una general que recorre toda la secuencia didáctica y que está relacionada con los objetivos y contenidos necesarios para poder desarrollar la tarea final, y una específica de cada una de las sesiones que nos permitirá compartimentar el trabajo en bloques de contenido independientes para llegar hasta los siguientes puntos:

- Reforzar su intertexto lector a partir de la lectura de textos videolúdicos.

- Comprender las relaciones narrativas entre el lenguaje videolúdico, el literario y el audiovisual a partir de los tres géneros tratados
- Ampliar sus conocimientos de los textos expositivos y argumentativos escritos a otros lenguajes como el audiovisual y videolúdico.
- Fijar las estructuras de composición de las dos tipologías textuales a partir de su utilización en clase.
- Relacionar los conocimientos adquiridos en clase con su experiencia personal como consumidores de información en los diferentes canales de comunicación.
- Potenciar la capacidad crítica del alumnado a la hora de enfrentarse al consumo de videojuegos fuera del aula.
- Promover el análisis en grupo y el trabajo cooperativo para mejorar la capacidad argumentativa del alumnado en el proceso de crear un trabajo común entre los integrantes de los grupos.
- Fijar de manera crítica los espacios de adquisición de información vinculados con el ocio videolúdico a partir de modelos que muestran una capacidad de profundidad alejada de las imposiciones mercantilistas de la industria.

Podremos alcanzar estos objetivos a partir de la correcta fragmentación de los contenidos a lo largo de la secuencia didáctica y para ello hemos de planificar las estructuras internas de cada una de las sesiones teniendo en cuenta las dos líneas de trabajo que planteamos. Para ello, el docente deberá realizar un estudio y análisis previo de las obras que se van a utilizar durante esta secuencia didáctica a partir de los elementos expuestos en los diferentes modelos de análisis del discurso videolúdico. Cualquiera de los tres sistemas puede ser válido para poder entender el verdadero significado de un juego, por lo que la decisión sobre cuál utilizar quedará en manos del docente. En esta secuencia, hemos trabajado el lenguaje videolúdico como medio para llegar hasta la utilización de estructuras textuales vinculadas a los medios de comunicación. Por esa razón, los rasgos del videojuego utilizados como herramienta de análisis son los centrales del trabajo de Óliver Pérez (2010): la definición del personaje, los elementos de interacción durante la partida y la configuración de la historia a partir de las acciones del jugador.

6.1.5. Análisis de los juegos empleados

A continuación vamos a hacer un pequeño análisis de los tres juegos a partir de los modelos que hemos sintetizado en el trabajo para que el profesorado pueda ver de manera rápida el significado de las herramientas que vamos a utilizar. Evidentemente, será imprescindible que todo aquel docente que vaya a poner en práctica esta secuencia didáctica realice su propia lectura crítica a partir de varias sesiones, pero este primer análisis puede servirnos para sentar unas bases que nos permitan llegar a un punto común para todos los docentes. Por ese motivo, es imprescindible una aproximación teórica al lenguaje videolúdico a partir de la sistematización de sus bases, para ser capaces de realizar una aproximación crítica a los materiales que vamos a utilizar en nuestras clases.

Los juegos seleccionados son todos creaciones del desarrollador español independiente *locomalito*. Este autor, lleva más de diez años creando títulos que utilizan las mecánicas más depuradas de los clásicos y su obra se centra en crear un entorno narrativo tradicional que se desarrolla a lo largo de la interacción del jugador con sus diferentes niveles. Hemos escogido su trabajo porque cada uno de los juegos representa las dos líneas sobre las que asentamos nuestra propuesta: por un lado, tienen un contexto narrativo común con el cine o la literatura y por el otro, son el resultado del estudio y puesta en práctica de determinadas mecánicas aparentemente sencillas y repetitivas que se ajustan en su escalado de dificultad a los retos que nos plantea el juego y su estructura narrativa.

6.1.5.1. *Maldita Castilla*

Este título lanzado en el año 2012 se convirtió rápidamente en el juego más reconocido de *locomalito*. Para la comunidad de jugadores su relación visual y lúdica con algunos clásicos como *Ghost 'n' Goblins* sirvió para que muchos ojos se fijaran en él. Esta

realidad lúdica, la utilización directa de mecánicas concretas de otro juego, se empleó en un nuevo entorno narrativo: los mitos de la España medieval¹³:

El lamento de una joven bruja ha sido transformado en una llave para que los demonios entren en este mundo. Sigue las órdenes del Rey Alfonso VI y guía a Don Ramiro a través de las condenadas tierras de Tolomera y expulsa el mal que ha invadido el Reino de Castilla.

De esa forma, *Maldita Castilla* supone la actualización en el siglo XXI de una imaginería medieval con más de diez siglos de tradición y las mecánicas videolúdicas de hace tres décadas.

El juego se presenta como una narración caballerescas adaptada a ciertas mecánicas. Así, estamos frente a dos códigos, uno narrativo y otro lúdico, ya conocidos y estructurados que nos simplifican su utilización en las clases. Sirva como ejemplo una de las acciones que podemos realizar que atraviesan los dos campos: si nos arrodillamos delante de una iglesia para mostrar nuestro respeto recibiremos una cierta cantidad de puntos de experiencia. De esta forma, la acción lúdica, agacharse-arrodillarse, cobra un sentido contextualmente narrativo porque lo realiza un caballero delante de una iglesia.

El resto de acciones que podemos llevar a cabo a lo largo del juego son las básicas de este tipo de género: moverse, saltar, atacar con el arma y agacharse. Estas acciones se pueden realizar solo siguiendo un ángulo de noventa grados, lo que lleva a un movimiento más tosco y complicado que en otros juegos que, por ejemplo, te permiten atacar en diagonal. Por esta razón, se realiza una vinculación directa de las condiciones de los títulos de la década de los ochenta del pasado siglo.

En su análisis, la revista electrónica *Anait Games* (Martínez, 2016) señala que en el juego se produce una falsa traducción como la parodiada en el Quijote y que sirvió de tropo narrativo en muchas ficciones. En este artículo se señala cómo *locomalito* utiliza recursos audiovisuales como el pixel art, la distorsión de la pantalla o el chip de audio utilizado para las composiciones, en un intento de disfrazar un juego del año 2012 en uno de 1985 para que no pierda una aparente verosimilitud que los mismos jugadores saben

¹³ https://www.locomalito.com/es/maldita_castilla_ex.php

que es falsa porque reconocen aquellos elementos que tienen tres décadas de antigüedad. Solo a partir de los conocimientos históricos del lenguaje videolúdico podremos saber el verdadero origen de una propuesta que pretende ser un producto creado en la década de los ochenta del siglo pasado. En el caso del Quijote, Cervantes trató de enmascarar su novela con los rasgos de la literatura caballeresca que, al igual que los recursos de *locomalito*, era vista por los lectores de su época como algo lejano en el tiempo.

En la definición de personaje también encontramos una transposición de la realidad videolúdica de hace tres décadas. El personaje tiene tres vidas y cada una de esas vidas está fraccionada en tres puntos de golpe. Cuando perdemos una regresamos a un punto determinado del desarrollo y al perder las tres tenemos la opción de continuar. Esta posibilidad es ilimitada como ocurría en las máquinas recreativas, aunque en ese espacio se realizaba a partir del gasto económico. Aquí podemos seguir la partida todas las veces que queramos, pero cuando lo hacemos por cuarta vez, un cartel nos avisa de que “si continuas lo harás a costa de tu alma”. Esta afirmación implica una irrupción directa del creador en forma de advertencia vinculada a la *gameplay* porque, aunque el sistema nos deja realizar la acción hay un juicio moral que condiciona nuestra partida obligándonos de manera indirecta a ser capaces de terminar la trama solamente con cuatro reintentos.

Una de las características principales del jugador y que modifica los patrones de interacción lúdica que hemos ido aprendiendo son los ítems que recogemos durante el juego. Nuestra manera de enfrentarnos a los enemigos que aparecen durante la partida es con las diferentes armas que vamos recogiendo y de las que solo una podrá estar activa en la partida. Nuestro ataque básico nos permite lanzar el arma en línea recta para derrotar a nuestros enemigos. Así como vayamos avanzando en la partida, podremos ampliar el rango de esta arma o lanzar objetos en una parábola. Estos ataques nos sirven para enfrentarnos a los enemigos que tienen movimientos cíclicos y repetitivos y a los que podremos derrotar con más facilidad con cada uno de los tipos de armas.

Durante nuestra experiencia, iremos aprendiendo a controlar los movimientos del personaje para adaptarnos a las mecánicas que el mundo nos pone delante de nosotros. Durante ese proceso de interiorización del control del personaje, nos encontraremos en numerosas ocasiones ante la muerte de nuestro avatar. La muerte del personaje que controlamos reincide en una estructura cíclica en la que a partir del control absoluto de sus características definitorias y del conocimiento del mundo y sus amenazas nos permitirá llegar a completar la historia.

El juego está distribuido en seis niveles que ha de recorrer el personaje principal de izquierda a derecha en busca de la solución para los problemas del reino. Estos seis bloques lúdicos están articulados visualmente a partir de un mapa que podemos ver en el paso entre uno a otro y que permiten al jugador trazar una línea narrativa con un principio y un final mientras explicitan qué hemos hecho y dejan abierta la posibilidad de nuevos espacios lúdicos en las zonas del mapa que no hemos recorrido. La función de este mapa no es otra que la de dotar de un marco narrativo, principio y fin, a la historia y generar en el jugador la duda de la cantidad de narración que queda por completar.

Esta función viene heredada de la tradición lúdica de los juegos de los años ochenta del pasado siglo en el que se incluía este recurso en el género del *beat 'em up* como uno de los pocos elementos narrativos que dotaban de coherencia espacial y narrativa a la historia. Al igual que las pantallas se desarrollan de izquierda a derecha, la lectura del mapa en este sentido permite al jugador, gracias al icono que nos sitúa en el lugar exacto en el que nos encontramos, hacer una aproximación de la duración total y situar nuestro proceso en esa partida concreta.

Las pantallas, como ocurre con el mapa, se desarrollan a partir del movimiento de Don Ramiro de izquierda a derecha. La actualización de los enemigos en pantalla está vinculada a nuestra capacidad para derrotarlos y para superar los obstáculos que nos proponen. Con algunas excepciones, este patrón se repite en casi todas las pantallas de *Maldita Castilla*. La primera de ellas se da en el episodio en el que estamos en una carreta que avanza a toda velocidad entre numerosas criaturas aladas que tratan de acabar con nosotros. En ese nivel, podremos desplazarnos en la parte del vehículo preparado para ello porque moriremos si caemos al suelo. En otros niveles, el desplazamiento no solo se produce de izquierda a derecha, también hay estructuras lúdicas construidas sobre el eje vertical en las que tendremos que subir hasta un punto sorteando los ataques y saltando con precisión de plataforma en plataforma. De esta manera, se introducen elementos de variación para reajustar los mecanismos que los jugadores ya han aprendido y para dotar de mayor variedad a sus posibilidades lúdicas.

A partir de este análisis, podemos concluir que *Maldita Castilla* se ajusta a todos los patrones lúdicos de finales de la década de los ochenta del pasado siglo. *locomalito*, trata de realizar una impostura, un engaño en la forma visual y sonora y en el fondo lúdico de un género que a día de hoy se ha transformado en otro tipo de narración pero que en este caso mantiene todos sus rasgos identificativos. Los movimientos limitados de Don

Ramiro, la facilidad con la que encontramos la muerte a lo largo de la partida y la utilización de enemigos diseñados a partir de mecánicas rígidas cuya combinación junto a las plataformas permite construir el diseño de los niveles, suponen un reto para los jugadores y exigen un dominio de las mecánicas y la memorización de las pruebas de cada uno de los niveles.

6.1.5.2. *Gaurodan*

Un año después del lanzamiento de *Maldita Castilla*, *locomalito* decidió continuar ambientando sus juegos en España. En este caso, las Islas Canarias se convirtieron en el escenario de una producción que tenía como principales referentes narrativos a las bestias protagonistas de las películas del género Kaiju como Godzilla o Gamera. El cambio de discurso respecto a su juego anterior es evidente aunque se mantienen las mismas líneas de análisis y actualización para la narración y la interacción videolúdica¹⁴:

Hace mucho tiempo que se olvidó la leyenda de Gaurodan, el pájaro del trueno y su lucha contra Guayota, la bestia de fuego. Pero ahora, los seres humanos han descubierto el huevo de Guayota dentro del Monte Teide y es cuestión de tiempo que Gaurodan regrese del cielo para combatir a la bestia y castigar a los hombres por despertar a su antiguo enemigo.

A nivel narrativo, *Gaurodan* se sitúa en el territorio español en una reincidencia que parece una reivindicación sobre el estado de abandono de nuestro imaginario y las posibilidades reales de adaptarlo a los discursos narrativos más actuales. Nosotros controlamos a Gaurodan, mientras destruimos edificios y nos defendemos de los ataques del ejército como las grandes bestias del cine Kaiju hacen en las películas. Como respuesta directa a ese espejo japonés en el que trata de mirarse *locomalito*, el título presenta la misma línea de interpretación de algunos de los clásicos más conocidos de este género: las horribles bestias protagonistas que destruyen ciudades no son malas *per se*, simplemente responden a una amenaza exterior, están defendiendo a sus crías o tratan de escapar del lugar en el que se encuentran. En este caso, los seres humanos hemos

¹⁴ <https://www.locomalito.com/es/gaurodan.php>

despertado a la bestia del trueno y en el monte Teide surge el juego de *Gaurodan* que se alza para derrotar a esta criatura y castigar a los humanos que han hecho que despertase.

A nivel lúdico, el rasgo más característico es que disponemos de una vida y que no hay forma de continuar la partida una vez muertos. Se potencia así la imagen de narración lineal sin vuelta atrás que genera en el jugador una marcada curva de estrés subrayada por la cantidad de elementos a los que enfrentarse. Dispararemos a todo mientras la bestia se mueve de manera continua por la pantalla sabiendo que si morimos nuestra historia acaba ahí y deberemos regresar al comienzo, al punto en el que la bestia se despierta para luchar contra su némesis y castigar a los seres humanos. Esa sensación de estrés está condicionada, como podemos ver, por la creación concreta de reglas de *locomalito* tanto las directas, el movimiento ininterrumpido de la bestia, como las indirectas, saber que solamente disponemos de una oportunidad para superar la historia.

Este grado de dificultad se ve reforzado por los escasos potenciadores de nuestras habilidades que encontramos repartidos en los escenarios. El principal es el que nos permite recuperar una fracción de nuestra vida para ayudarnos a completar la historia. Este objeto es clave para poder construir una experiencia que parte de la estresante premisa de no poder continuar la partida una vez perdamos toda nuestra energía. El otro objetivo que nos permite suavizar el desarrollo de los niveles es un potenciador del disparo que dura unos segundos y que simplificará la lucha contra los humanos. Estos dos objetos aparecerán en pantalla una vez destruyamos ciertos edificios, una planta de energía para el disparo y un hospital para el que permite recuperar vida.

Los escenarios se componen de un espacio horizontal en el que nos podemos mover de izquierda a derecha disparando a todas las amenazas que surgen, principalmente, de la parte inferior de la pantalla. En ese espacio también encontraremos los edificios que podremos destruir para generar el caos entre los humanos. El ataque de *Gaurodan* está enfocado justamente hacia abajo, lo que subraya la narración de la bestia que sobrevuela la civilización para destruirla.

De esta manera, el juego nos presenta dos sencillas líneas de análisis que nos servirán para encauzar el análisis que los alumnos realizarán a lo largo de la secuencia didáctica y que nos permiten vincular sus conocimientos propios tanto de los elementos narrativos como videolúdicos.

6.1.5.3. *The curse of Issyos*

Uno de los rasgos más característicos de las creaciones de *locomalito* son las frases que en los carteles de sus juegos sirven para contextualizar en una sola línea los elementos que los definen. Como cualquier otro elemento de la obra de este desarrollador, esas frases responden con precisión a sus rasgos constitutivos. En el caso de *Maldita Castilla* “*An arcade adventure of chivalry and horror*” señala tanto el género videolúdico, arcade, como las referencias narrativas más importantes, caballería y horror.

En el caso del tercer título que vamos a utilizar en esta secuencia didáctica *The curse of Issyos*, podemos leer en el cartel que se trata de “*The epic quest of a fisherman to save his daughter*”. Los términos de aventura épica que podemos ver en la carátula junto a la tipografía utilizada y los elementos gráficos que centran la composición nos sitúan en la tradición narrativa de la épica griega¹⁵:

Defkalion estaba pescando en un tranquilo mar azul cuando escuchó la voz de la Diosa Atenea. Date prisa, dijo, la isla de Issyos ha sido maldita por los dioses del Olimpo. Y así, temiendo por su hija Delia, la única familia que le queda, el pescador recoge las redes y pone rumbo de vuelta a su hogar, donde le espera toda una odisea.

La obra se construye a partir de ciertos tropos básicos de las narraciones épicas mediterráneas como son el mar, la búsqueda de la familia, los dioses griegos y el camino como estructura de búsqueda y aprendizaje. Esta definición básica de los elementos narrativos se conjuga con las referencias visuales de las películas ambientadas en la mitología griega del siglo XX que tuvieron a *Ray Harryhausen* como creador de una línea concreta de visualizar a las criaturas mitológicas. Junto a estos referentes, *locomalito* integra las mecánicas de los juegos *arcade* de *scroll* lateral para construir, como en los dos casos que hemos visto anteriormente, un juego que responde a diferentes capas de interpretación en una combinación en la que todos los elementos responden en conjunto.

6.1.6. Temporalización y material

¹⁵ https://www.locomalito.com/es/curse_of_issyos.php

Debido al recorrido que vamos a realizar sobre dos tipologías textuales y que el tema principal, los medios de comunicación especializados en videojuegos, no suele tratarse en las aulas de secundaria necesitaremos doce sesiones para trabajar todos los contenidos. Cada día de trabajo coincidirá con una sesión menos en las tres últimas que nos servirán para trabajar en la tarea final. De esta manera, compartimentamos los bloques de contenidos en el trabajo diario que tendrán continuidad a lo largo de una semana y un cierre final al final del mes y medio.

La primera semana será la de reflexión, en la que trabajaremos sobre las diferencias básicas entre exponer y argumentar y la posible manipulación de los medios de comunicación. La segunda semana la utilizaremos para centrarnos en la noticia, en la estructura de la pirámide invertida, para poder trabajar la relación de la industria con los medios de comunicación. En las tres semanas siguientes, trabajaremos el texto expositivo, el análisis, y el argumentativo, la crítica, a partir de la experiencia interactiva con las obras de *locomalito*. La última semana servirá para que hagan su tarea final sobre el juego que ellos elijan.

La división de los bloques de trabajo corresponderá con una semana de clases para que así se pueda controlar mejor el tiempo de realización y que los alumnos vean metas a corto plazo. En cada una de las semanas habremos trabajado uno de los elementos estructurales de las tipologías textuales, de esta manera el profesor también podrá aprovechar los momentos de mejor rendimiento de la clase y minimizar aquellos días en el que la motivación y el esfuerzo decaigan.

Semana	Sesiones	Contenidos
Primera	3	Introducción. Reflexión sobre los medios de comunicación y consumo de información.
Segunda	3	La noticia. Organización por equipos y redacción de análisis.
Tercera	3	Semana de análisis de los juegos sobre los que se basarán las sesiones siguientes.
Cuarta	3	Texto Expositivo. Explicación de la estructura textual y de los elementos de análisis del juego.
Quinta	3	Texto Argumentativo. Relación de los temas de análisis crítico y su vinculación con el juego.
Sexta	3	Creación de la tarea final y exposición en clase. Autoevaluación y puesta en común.

Esta distribución temporal podría ser utilizada en dos periodos del año concretos. Uno de ellos es el previo a las navidades porque es en ese momento cuando se producen la mayoría de compras relacionadas con el videojuego. Si tratamos de reforzar nuestros objetivos sobre el consumo crítico de videojuegos en el día a día de nuestros alumnos, ese sería el momento del año con mayor influencia real en la decisión de compra. El otro momento del año que también reforzaría este objetivo sería a finales de mayo o principios de junio durante la realización del E3 en los ángeles. Esta feria es el principal evento del mundo de los videojuegos y genera tal saturación de información sobre los nuevos títulos que estarán disponibles a lo largo del siguiente año que se convierte en una prueba perfecta para la capacidad crítica de todos aquellos que están pendientes de los canales de información.

La secuencia la centraremos en el periodo previo a las navidades con la intención de que la reflexión sobre el lenguaje videolúdico sirva como elemento crítico para las compras navideñas. Tanto el periodo de las fiestas navideñas como el de la feria de videojuegos E3 que se celebra en Los Ángeles son los más apropiados para tratar la influencia de los canales de información que utilizamos a día de hoy y que condicionan nuestra experiencia videolúdica vinculada a la adquisición de nuevos títulos. Durante esos periodos los periódicos, webs, radios, televisiones, *youtubers*, canales de Youtube, emisiones en directo en diversas plataformas o los blogs, se llenan de listas y opiniones sobre los mejores títulos que han aparecido a lo largo del año, los imprescindibles de cada una de las plataformas, las futuras ediciones de coleccionista, los nuevos modos de los juegos online o las nuevas videoconsolas que saldrán al mercado. La cantidad de información que llega desde la industria es abrumadora, satura los sentidos de los consumidores y, si no se tiene una mirada crítica, incapacita una toma racional de decisiones.

Debido al trabajo multimedia de toda la secuencia, necesitaremos hacer uso de recursos informáticos y audiovisuales a lo largo de las seis semanas. Para ello, trabajaremos con ordenadores, tabletas o teléfonos móviles y con el libro del alumno. En ese último documento tendremos la guía de los contenidos y actividades que vamos a trabajar y, sobre todo, el resumen de elementos imprescindibles para la realización de la tarea final. En ese sentido, el libro del alumno es una pieza clave porque en él se

sistematizarán los contenidos básicos sobre las tipologías textuales y se irán fijando todas las tareas intermedias que nos llevarán a la realización de la final.

6.1.7. Primera semana: contextualización a partir de Twitter

Las tres primeras sesiones de la secuencia nos han de servir para realizar una puesta en común de los conocimientos que la clase tiene sobre los videojuegos y su industria. Deberemos hablar sobre los títulos a los que juegan, las plataformas que utilizan, el tiempo que dedican, la piratería, la relación con los padres, el código PEGI... Cualquiera de los temas que están vinculados a su experiencia personal y que nos servirán para activar el interés en las siguientes sesiones.

Sesión 1

Como podemos ver en la tabla 53 disponemos de una serie de preguntas que nos permitirán articular las sesiones de introducción y su funcionamiento como punto de partida. En la primera página disponemos de cuatro líneas de debate que orbitan sobre cuatro elementos que forman parte del discurso alrededor de los videojuegos. En ellas, hablaremos sobre los gustos y canales de consumo de información, por eso sería recomendable disponer de acceso a Internet para que de una manera improvisada los alumnos se sintieran con la libertad de enseñar algún video que les guste especialmente o un texto que hayan leído en las últimas semanas.



Tabla 52: Páginas 1 y 3 del libro del alumno

El primer bloque de preguntas está encaminado hacia la información que suelen consultar del mundo de los videojuegos. Hay que tener claro que lo más habitual es que no lean de manera sistemática ninguna cabecera en concreto si no que sigan a alguna personalidad de Twitter que hable de juegos o directamente a alguien que tenga un canal en Youtube. Sería interesante que enseñen a la clase algún fragmento, texto o imagen del mundo de los videojuegos que les haya gustado para tratar de que sus conocimientos previos se unan al contexto de diálogo de la actividad. En ese sentido, el bloque tres de preguntas está relacionado con este punto porque muchas veces los círculos de información son las microcomunidades que creamos en el mundo real o en espacios como Whatsapp. La influencia de nuestras amistades es clave para ver a qué solemos jugar.

Las preguntas dos y cuatro nos permitirán avanzar los posibles juegos que se analizarán al final de la secuencia y sobre los que tendrán que preparar los textos. Como la configuración de los grupos de trabajo no está definida en esta secuencia didáctica, ver las preferencias de los miembros de la clase nos puede permitir crear equipos con intereses comunes más allá de las relaciones personales que se hayan formado en clase. Es muy importante tratar de que la conversación de gustos se centre en aquellos títulos menos propensos a la competición para conseguir análisis sobre títulos más narrativos y más próximos a los intereses de la asignatura.

Sesión 2

En la página dos tenemos el índice de la secuencia didáctica. En él explicaremos los pasos que vamos a llevar a cabo para acabar escribiendo nuestros textos sobre videojuegos. Es importante aquí recalcar cada uno de los trabajos previos a la tarea final porque se ha de contemplar todo como un conjunto, aunque sea un sumatorio de tareas independientes. Uno de los puntos a tratar será el de la información que suelen consultar, los canales que visitan o los *youtubers* a los que siguen. Para profundizar en este aspecto, proponemos la utilización de un hilo de Twitter en el que un jugador comenta su experiencia en proyecto hombre donde acudió pensando que podría superar su adicción a los videojuegos. Después de un tiempo en el proyecto, le demostraron que los ellos no eran realmente el problema y que simplemente eran una escapatoria de otros problemas. En el hilo nos cuenta que fue a una entrevista con Televisión Española intentando contar esa experiencia y redujeron sus frases a un discurso que no reflejaba esa idea.

A partir de este elemento, les propondremos que creen su propio hilo de Twitter con una doble intención: trabajar un lenguaje que suelen utilizar y que se ajusta a los sistemas de comunicación actuales y dar los primeros pasos para que vean la relación que tienen los videojuegos con los medios de comunicación. En el libro del alumno encontraremos un espacio para que puedan sistematizar las ideas que necesitan para crear su hilo y hacer un borrador del trabajo. Los alumnos tendrán que realizarla por parejas y no serán los mismos grupos que desarrollarán las actividades posteriores.

Sesión 3

La última sesión de la semana será la dedicada a la redacción del hilo de Twitter por las parejas que se definieron el día anterior. En la página 3, tenemos el modelo que nos servirá de guía y las preguntas que debemos usar para vehicular la conversación sobre la manera en la que reciben la información. Aprender a usar un hilo de Twitter les servirá para conocer que los nuevos sistemas tienen asociada una estructura que es necesaria conocer para poder realizar un proceso de comunicación completo. De igual manera, podremos usar otros textos que nos sirvan para ilustrar la conversación o ampliarla en el caso de que detectemos un interés especial en alguno de los temas propuestos. Para poder trabajar el hilo de Twitter, proponemos en la página 4 y 5 una plantilla y una serie de recomendaciones que permitirán escribir los textos a los grupos.

Tabla 53: Páginas 4 y 5 del libro del alumno

Una propuesta de ampliación sería la noticia sobre los youtubers implicados en un caso de amaño de apuestas¹⁶ y un artículo que resume toda la información más relevante sobre el *Gamergate*¹⁷. Este último texto debido a su extensión y complejidad debería ser adaptado para algunos niveles, pero es un resumen exhaustivo de todos los rasgos que han definido a una de las polémicas más importantes dentro de la cultura del videojuego.

El último paso de estas tres primeras sesiones será plantear la tarea final y dividir a la clase en grupos para que empiecen a probar en su casa los juegos que vamos a utilizar. Así, en esta primera semana trabajaremos la puesta en común de conocimientos y la utilización de una herramienta digital que es la habitual para la comunicación entre los alumnos fuera del aula. De esa manera, pondremos sobre la mesa los contenidos y los canales, las dos cosas sobre las que vamos a trabajar en esta secuencia didáctica.

6.1.8. Segunda semana: la noticia

¹⁶<http://es.ign.com/youtube/105467/news/youtubers-implicados-en-escandalo-de-apuestas-en-csgo>

¹⁷<https://www.caninomag.es/no-pienses-gamergate-silencio-complice-la-prensa-espanola-videojuegos/>

En la segunda semana nos enfrentaremos a una nueva estructura textual, la pirámide invertida. La elección de este modelo como punto de partida está relacionado con la noción misma de la información. El primer elemento de un medio de comunicación es informar de aquellas noticias relevantes para los consumidores y la forma más básica de hacerlo es a través de la noticia. Esta actividad también nos servirá para afianzar los grupos de trabajo en una tarea sencilla antes de redactar los textos expositivos y argumentativos.

Sesión 1

En las páginas 6 y 7 del libro del alumno tenemos un texto que responde al modelo de la pirámide invertida y la explicación básica para su comprensión. A partir de esta doble página tendremos la justificación teórica para sustentar la redacción de una noticia por parte de los alumnos. El ejemplo de noticia responde, paso a paso, al de la estructura que proponemos y servirá de ejemplo para el trabajo que queremos hacer. Esta sección de la secuencia servirá para enlazar con los temas planteados por el profesor en la semana de introducción y, si fuera necesario, buscar nuevos textos relacionados con alguno de los temas que surjan en clase.

¿Cómo se escribe una noticia?

Electronic Arts abre un nuevo estudio en Madrid para trabajar en NBA Live

Electronic Arts ha abierto un nuevo estudio en la capital de España, Madrid, que amplía la presencia de la compañía en la ciudad: hasta ahora, en Madrid se encontraba el principal estudio de localización de EA y otros equipos importantes, como el de franquias, IT o recursos humanos.

En La Vanguardia, Danyí Holt, vicepresidente y jefe de operaciones de EA Sports, ha dado más detalles sobre este nuevo equipo, que «empezará con una plantilla de entre 20 y 25 personas y se encargará de trabajar en las versiones de NBA Live para consolas». Este trabajo se realizará «en conjunción con nuestro equipo en Orlando y los roles de sus miembros irán desde desarrollos de software y diseñadores de interfaz de usuario, hasta managers de desarrollo. Se ocuparán de diferentes aspectos del juego dependiendo del talento que seamos capaces de captar».

Aunque su contribución a NBA Live 19, el próximo juego de la serie, será menor («Nuestra idea es que empiece a familiarizarse con la franquicia», dice Holt), el plan es que para NBA Live 20 «ya contribuya de forma plena». «Antes, sin embargo, queremos asegurarnos de tener un núcleo potente y ser muy selectivos con los primeros talentos que contrataremos»; la gran presencia de universidades impartiendo másters especializados en videojuegos parece uno de los motivos por los que EA ha decidido venir a buscar ese talento a España, unido a la familiaridad que la compañía tiene con Madrid desde hace mucho tiempo.

Hay una serie de vacantes abiertas en EA Madrid, tanto para desarrollo en el nuevo estudio como para otros puestos de localización o marketing.

<http://www.avalancha.com/noticias/ea-madrid-nuevo-estudio-electra-19-19>

¿Qué es la pirámide invertida?

La pirámide invertida es una estructura que se utiliza a lo largo de escribir noticias.

El titular sirve para llamar nuestra atención con los datos más importantes, llamativos o enigmáticos. Esa información se amplía en los siguientes párrafos teniendo en cuenta que hemos de hablar de las cosas más cercanas al titular en el primer párrafo.

Así como nos vamos alejando del titular veremos cosas relacionadas con la noticia pero que no están tan vinculadas a los elementos que se han destacado en el titular.

En la noticia de esta página podrás ver la estructura de la pirámide invertida.

El titular va seguido de un párrafo en el que se amplía la noticia.

En los dos siguientes bloques se da la información de contexto que permite entender el porqué.

El cierre es con una información poco relevante pero relacionada.

El primer paso para crear nuestro medio de comunicación será redactar una noticia sobre un videojuego. En las siguientes páginas tenéis la información de tres juegos creados por Losombrero. En grupos de tres elegid uno de ellas y buscad toda la información que necesitéis para redactar una noticia como si fuera a publicarse dentro de una semana

Escribiendo vuestra noticia

- Mirad la información de cada uno de los juegos. ¿Cuál es la fecha de salida? ¿Dónde se ha creado? ¿En qué plataformas va a salir?
- Haced un resumen de la historia del juego y de los elementos más llamativos.
- Redactor una noticia a partir del esquema de la pirámide invertida.
- ¡No os olvidéis de escribir un titular!

TITULAR

Corpo de la noticia. Los datos que justifican el titular

Ampliar la información del párrafo anterior

Datos relacionados

Tabla 54: Páginas 6 y 7 del libro del alumno

La importancia de esta primera sesión radica en la necesidad de evidenciar que todo en el discurso periodístico comienza con una noticia. Cuando queremos saber algo de un juego que va a publicarse se filtran características, diferencias con otros juegos del mismo género, fecha de salida, precio... Todos esos datos no forman parte de un análisis ni de una crítica hasta que no lo hayan probado, por lo que en un primer momento es información que hace la función de publicidad para las empresas distribuidoras.

Después de la lectura del texto y de que el profesor aclare las posibles dudas que hayan surgido les pediremos a los alumnos que, por grupos, redacten una noticia sobre un tema que les gustaría ver en el mundo de los videojuegos: la reedición de algún título antiguo, la publicación de alguna tecnología inimaginable, la participación de algún personaje famoso en alguna de las sagas que conocen, la creación de un juego de una temática que no se suele tratar en la actualidad... No importa tanto el tema como que traten de ajustarse al modelo que tienen que trabajar.

Sesión 2

El siguiente paso será confeccionar una noticia siguiendo el modelo que hemos desarrollado. Para ello, en las páginas 8 y 9 les ofrecemos la información básica sobre los tres juegos de *locomalito* propuestos en la secuencia. Aquí encontraremos un pequeño resumen de las características, un enlace para un vídeo en el que se puede ver el desarrollo de una partida completa y un código QR con el que podrán acceder a la página oficial del juego. Con esta información deberán redactar una noticia como si el juego fuera a publicarse en un día determinado en el futuro y para hacerlo dispondrán de una doble página (páginas 10 y 11) en la que está representada el esquema de la pirámide invertida.



Tabla 55: Páginas 8 y 9 del libro del alumno

Para esta sesión hemos de tener en cuenta que la información que encuentren sobre el juego será parte de los conocimientos que podrán usar a la hora de trabajar el análisis, por lo que debemos dejarles que a partir de las referencias propuestas busquen e investiguen todo lo que crean necesario. Al trabajar sobre tres juegos, muchos de estos datos se repetirán, pero las búsquedas independientes de cada grupo proporcionarán diferentes perspectivas por lo que en los últimos minutos de la sesión haremos una puesta en común de todo aquello que hemos encontrado.

Sesión 3

Toda esta sesión estará reservada para la redacción de la noticia. En las sesiones hemos visto y practicado la estructura y buscado la información necesaria. En las páginas 10 y 11 del libro del alumno tenemos los pasos para sistematizar el trabajo y para la redacción. Como el orden de los bloques de información es uno de los elementos básicos de la redacción de noticias, hemos dejado un apartado para que anoten aquellas informaciones que extrajeron de la sesión de investigación para poder ordenarlas de más a menos relevante.

NUESTRA NOTICIA Redacta la noticia

¿Qué destacaríais del juego?

! Ordena las ideas de más a menos importante

1.
2.
3.
4.
5.

Sigue la estructura de la pirámide invertida

- Un titular que llame la atención del lector
- Un primer párrafo en el que se desarrolle la información más importante
- Un segundo párrafo en el que contéis datos relacionados con el juego
- Un último párrafo en el que relacionar esta noticia con otros temas

10 11

Tabla 56: Páginas 10 y 11 del libro del alumno

Luego hay una serie de recomendaciones de planificación de escritura y una página entera en la que tienen ya distribuidas las partes e incluso los posibles párrafos del texto. No se ha indicado en esta actividad un número mínimo de palabras para poder adecuarlo a las necesidades específicas de cada clase e incluso de cada grupo de trabajo. Es recomendable que el profesor dedique los primeros quince minutos de la sesión a ver con cada grupo las ideas que han anotado para proporcionar los consejos y sugerencias necesarios para que la redacción de la noticia se ajuste a lo propuesto en la actividad.

6.1.9. Tercera semana: juego crítico

Esta tercera semana comienza con gran parte del recorrido teórico-práctico ya hecho: el contexto de trabajo se ha planteado, los objetivos están ya definidos y han empezado a trabajar en los textos. Después de este trabajo, deberemos centrar la atención en el juego porque a partir de ahora deberán trabajar los textos expositivos y argumentativos sobre un título concreto. Esta secuencia propone los tres juegos de *locomalito* sobre los que han hecho la noticia: *Maldita Castilla*, *The curse of Issyos* y *Gaurodan*. Los motivos artísticos y lúdicos que nos llevan a la selección de estas obras

se unen al pragmático, los tres juegos son gratuitos y pueden encontrarse para los tres sistemas operativos más difundidos: Windows, IOS y Ubuntu. Los grupos creados para la noticia deberán elegir uno de los tres títulos propuestos y jugarlo. Se recomienda tratar de equilibrar la selección de las obras para que, en el caso de que se produzca un debate sobre el juego, disponer de distintas voces para el diálogo.

Los juegos deberán estar ya instalados en los ordenadores del centro y dedicaremos toda la semana a jugarlos. Debido a su disponibilidad, los alumnos podrán probarlos también en casa, aunque se recomienda jugar bajo la supervisión del docente para poder resolver las dudas que puedan surgir. Debido a su corta duración, una vez dominados los niveles las partidas no se extienden más allá de media hora, podremos tener casi una experiencia completa durante las sesiones de clase. Hemos de tener en cuenta que el visionado de una partida en videos de Youtube puede servirnos para completar las partidas que realicen los alumnos.

En las páginas 12 y 13 del libro del alumno, los grupos disponen de una pequeña guía para rellenar el borrador de las páginas 14 y 15. En este apartado están definidos tres de los elementos básicos que hemos visto en los modelos de análisis del lenguaje videolúdico: la historia, el personaje principal y los elementos interactivos. A partir de la observación de la forma en la que estos bloques están tratados en el juego, los alumnos empezarán a entrenar su mirada para poder hacer una lectura crítica del discurso videolúdico. El texto de la página 12 ha de servir de introducción, de activación de conocimientos previos y ha de dirigirse desde la mirada del docente.

¿Y ESTO DE QUÉ VA?

1

EL PERSONAJE PRINCIPAL

- ¿Quién es? ¿Cómo se llama?
- ¿Qué le ha pasado para participar en la historia?
- ¿Qué acciones puede llevar a cabo? ¿Puede saltar, bucear, disparar, hablar...?
- ¿Podemos personalizarlo?
- ¿Puede morir? ¿Tiene un número limitado de "vidas"?

2

LA HISTORIA

- ¿Qué nos cuentan antes de que empecemos a jugar?
- ¿Cómo modifican nuestras acciones lo que ocurre en la pantalla?
- ¿Tenemos alguna escena de vídeo o de texto que nos vaya contextualizando la historia?
- ¿Podemos hablar con los personajes?
- ¿Conocer qué ha pasado en ese mundo?

3

LOS OBJETOS

- ¿Llevamos siempre los mismos objetos?
- ¿Hay elementos que mejoren las capacidades de nuestro protagonista?
- ¿Están con nosotros durante toda la partida o duran sólo un tiempo determinado?
- ¿Hay algún elemento perjudicial para el jugador?

Para poder hablar con propiedad de videojuegos debemos probarlos y analizar los elementos que los caracterizan.

¡VAMOS A JUGAR!
Ya hemos conocido tres de los juegos de Locomalito y los hemos tratado como si fuesen una novedad. Las noticias son el primer paso dentro del mundo de los videojuegos porque a través de ellas sabemos cuándo van a salir los títulos que nos interesan, de qué van a tratar sus historias o qué novedades tienen respecto a juegos anteriores. Ahora vamos a dar un paso más allá para profundizar en los juegos para aprender a saber lo que nos quieren comunicar.

¿CÓMO EMPEZAMOS?
Dentro de unas sesiones estaremos preparados para poder trabajar sobre ese juego que os gusta tanto, pero por ahora vamos a centrarnos en las tres propuestas sobre los que hemos escrito las noticias: Maldito Castillo, Clavorden y The Curse os kayos. Son juegos muy breves si los comparamos con los decenas o centenares de horas que soléis dedicar a otros juegos, pero necesitan que aprendáis muy bien lo que se puede hacer para poder superarlos.

PRIMEROS PASOS
Lo primero que tendréis que hacer es decidir a cuál de los tres juegos queréis jugar. Cada uno de ellos es de un género distinto aunque los tres son de acción. Una vez que lo hayáis podéis descargar el juego en vuestro caso, en el instituto o en el ordenador que queráis, son juegos grabitos preparados para instalarlos en ordenadores con Windows, iOs o Ubuntu.

¿QUÉ HACEMOS AHORA?
Pues jugar, tratar de sobrevivir a lo que nos aparece en pantalla y estar muy atentos a todo lo que ocurre. En las siguientes páginas os dejaremos un listado de elementos que debéis tener en cuenta a la hora de enfrentarnos a este reto.

12

13

Tabla 57: páginas 12 y 13 del libro del alumno

Es en este apartado donde el docente necesita haber jugado y entendido los títulos propuestos porque tendremos que ser nosotros los que guiemos la lectura para que puedan dotar de significado a las acciones que están realizando. Aunque no hay un apartado dedicado a la interrelación de conocimientos previos e intertextualidad podríamos, en el caso de que fuera pertinente, redirigir la atención de los alumnos hacia obras de ficción de otros lenguajes que pudieran conocer o que tuvieran a su disposición.

A partir del segundo día de clase los grupos deberían empezar a rellenar los apartados propuestos en las páginas 14 y 15 del libro del alumno porque es en ellas donde podrán sistematizar las lecturas críticas que están realizando. Los tres bloques son los tres marcados en la parte anterior del trabajo: el personaje principal, la historia y los objetos o elementos interactivos. Como se ha indicado ya en otro punto de este trabajo, es necesario dejar a los estudiantes que lleven estos puntos hasta los límites que consideren necesarios. Si prefieren centrarse en otros elementos, como la música, habría que dejarles hacerlo porque probablemente puedan realizar un análisis más cercano a sus preferencias. Lo importante es saber que cualquier elemento que decidan trabajar deberá ser revisado por el docente a partir de los modelos de análisis propuestos en el bloque anterior.

6.1.10. Cuarta semana: texto expositivo

En el siguiente bloque de contenidos nos vamos a centrar el trabajo en los textos expositivos y en su representación más habitual dentro del mundo de los videojuegos, el análisis. A diferencia de otras industrias, la del videojuego ha convivido desde su nacimiento con una estructura de análisis-nota en las revistas especializadas primero y en las webs y blogs en la actualidad. Uno de los motivos que han sustentado este modelo periodístico, es la creencia de que los elementos que forman parte del juego son cuantificables. La potencia de los gráficos, los canales de sonido, la duración, el número de jugadores que pueden participar... son elementos que podemos traspasar fácilmente a números y, por tanto, generar una nota que los analiza y engloba como resultado final.

Esta aparente objetividad ha resultado en una vara de medir qué vamos a comprar o qué vamos a dejar para las rebajas. Una buena nota implica, en muchos casos, buenas ventas y un resultado mediocre llevará a muchos compradores a pensárselo antes de hacer una inversión. Por este motivo, el trabajo de esta semana va enfocado a tratar de que comprendan que todo análisis forma parte de un proceso de selección-evaluación del redactor para presentar los rasgos más característicos de esa obra.

Sesión 1

En la página 16 del libro del alumno tenemos un texto adaptado de una página web en el que se analiza la remasterización del juego *Dark Souls Remastered* (From Software, 2018). En el texto, veremos cómo cada párrafo está enfocado a analizar un elemento identificativo hasta llegar a una conclusión final. Hemos eliminado la parte de la nota numérica para poder centrar nuestra atención en la construcción de un análisis a partir de una estructura textual. El texto está editado para reducir la extensión del artículo sin perder la estructura encuadrada. En él se puede ver perfectamente el titular, la introducción, el desarrollo y la conclusión.

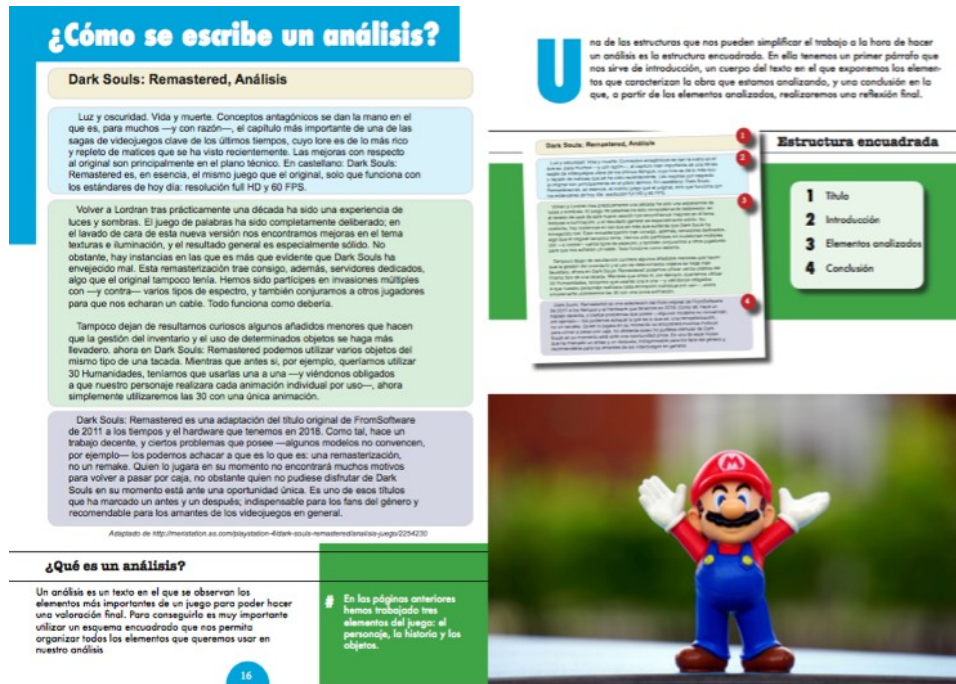


Tabla 58: Páginas 16 y 17 del libro del alumno

En la primera sesión, leeremos el texto y comenzaremos la conversación con la clase que nos llevará a conocer sus gustos respecto a los análisis y sus conocimientos previos respecto al tema. Esta conversación ya la comenzamos durante la primera semana del proyecto por lo que aquí veremos si se ha producido alguna modificación. Hay que tener en cuenta que durante la investigación para la redacción de la noticia y para la recogida de datos han tenido que consultar páginas o ver vídeos, por lo que contaremos con nuevos elementos de conversación.

Sesiones 2 y 3

A partir de la definición de estructura encuadrada, les mostraremos la doble página en la que deberán realizar el texto escrito sobre el que están trabajando. Los elementos de análisis serán, principalmente, los tres que han trabajado durante la semana anterior en el periodo de juego. Si quisieran añadir cualquier línea de análisis que consideren importante habría que dejarles la libertad de hacerlo siempre y cuando lo comenten antes con el docente para evitar posibles errores de lectura.

En este punto resulta imprescindible que realicen el trabajo a partir del esquema que se proporciona en las páginas 18 y 19 porque la cantidad de elementos que se pueden

analizar podría llevar a no centrarse en ninguna idea en concreto y que su análisis se quedara en un listado de elementos del juego. Nosotros hemos propuesto tres bloques de contenido, pero el docente podrá ampliarlo o reducirlo basándose en los elementos de los modelos de análisis que hemos visto en los puntos anteriores de este trabajo.

The worksheet is titled "NUESTRO ANÁLISIS" and is divided into four main sections: "Título", "Introducción", "Desarrollo", and "Conclusión". Each section has a corresponding text box for writing. There are also several blue boxes with instructions in Spanish: "El título tiene que resumir la idea general del análisis e ir que se vea una más idea debajo para el final", "Pensad en las ideas más características del juego y escribidlas en este espacio", "Analizad las ideas más importantes de la idea de desarrollo y guardad cada una de ellas en un lugar", and "Pensad de un tema o dos temas, resumid las ideas más importantes del juego".

Tabla 59: páginas 18 y 19 del libro del alumno

A diferencia del texto informativo, el análisis requiere una puesta en común de las ideas que se deben trabajar en él. Por eso dejaremos la segunda sesión de esta semana para que los grupos decidan qué van a hacer y cuál va a ser el orden de los temas que van a tratar. Al final de esa sesión, cada grupo expondrá delante de toda la clase un resumen de lo que están haciendo y cómo pretenden encarar la redacción del texto durante la siguiente sesión. El último día de la semana se invertirá en trabajar la redacción.

6.1.11. Quinta semana: el texto argumentativo

En la quinta semana nos centraremos en el último tipo de texto que forma parte de la secuencia, el argumentativo. El enfoque empleado en este apartado es el de relacionar las temáticas o las acciones de los juegos para vincularlos con temas sociales que nos permitan ampliar la lectura de lo que estamos jugando. Este tipo de discurso ha sido el

habitual en los medios de comunicación cuando trataban de acercarse a los videojuegos al hablar del consumo de drogas debido a que el protagonista de *Metal Gear Solid* las consumía para relajarse a la hora de disparar con el rifle de francotirador, o de la prostitución y la violencia en *Grand Thief Auto* a la hora de relacionarse con prostitutas o los problemas de adicción que refuerzan ciertas mecánicas y que están al alcance de menores.

Sesión 1

En el libro del alumno proponemos un texto en el que se explica una crítica y que nos ha de servir de inicio para la sesión. Junto a este texto, proponemos una serie de preguntas que nos podrían llevar a conversaciones sobre la violencia, la homofobia, la buena alimentación o la depresión en los videojuegos. Aunque no se explora la posibilidad en este trabajo, la colaboración entre los docentes de diferentes asignaturas podría dar lugar a un análisis interdisciplinar con otra asignatura que relacionara las mecánicas con algún tema de interés general.

Una buena forma de dar un paso adelante en este punto sería la búsqueda por parte de los grupos de alumnos de un videojuego que conozcan y que trate un tema que consideren importante o relevante. Durante la primera sesión de clase buscarían vídeos, artículos o imágenes que les permitieran realizar una breve exposición delante de toda la clase al final de la sesión haciendo hincapié en uno o dos temas tratando de justificarlos de la forma más clara y sencilla.

Sesión 2

En esta segunda sesión se trabajará la página 21 del libro del alumno. En ella tenemos una crítica en la que se analiza la representación de la cultura española en los videojuegos. Hemos de tener en cuenta, que hasta el siglo XXI los principales focos de creación de videojuegos eran Japón y Estados Unidos, por lo que muchos tópicos españoles se plasmaban en juegos comerciales sin tener en cuenta que respondieran a una correlación histórica con el momento que estaban narrando.

Después de la lectura del texto, preguntaremos a los alumnos si conocen algún título en el que haya representación española en la historia y les preguntaremos qué les parece.

Sería interesante que no impidiéramos la relación con otros lenguajes como el cinematográfico, por la representación en cine y televisión. Después de este diálogo, les pediremos que piensen en el título del que han hecho la noticia y que han analizado para ver los temas que configuran su narración.

¿Cómo se escribe una crítica?

¿Qué es una crítica?

La crítica no es una opinión personal es un punto de vista razonado sobre un videojuego teniendo en cuenta el contexto de esa obra. Por contexto entendemos otros videojuegos parecidos, temas de actualidad como el machismo o la violencia, referentes literarios o cinematográficos... Cualquier elemento o tema dentro del juego que se puedan relacionar con la realidad.

Para hacer la crítica debéis utilizar la misma estructura que vemos en el análisis: la estructura encuadrada

¿Qué temas sociales: machismo, homofobia, racismo, violencia... veis en los videojuegos a los que soléis jugar?

¿Qué es el contexto?
Cuándo hablamos del contexto de una persona nos referimos a la ropa que viste, la música que escucha, la gente con la que se relaciona, el mundo en el que vive, el tipo de relaciones en su vida... el contexto de un videojuego es lo mismo. Serían aquellos videojuegos en los que se ha inspirado, los temas sociales o personales que se tratan en su historia, el tipo de música que se tratan para contar la historia.
Como podéis ver hay muchos elementos que analizar. No os preocupéis vosotros sólo tendréis que elegir uno o dos, aquellos que más os gusten, para hacer vuestro crítico.



REPRESENTACIÓN DE ESPAÑA EN LOS VIDEOJUEGOS: OLE, TOROS, PABELLA

Si estás aquí es porque habéis sufrido lo mismo que nosotros. Mientras jugabais a aquel videojuego que tanto os gustaba y os entretenía, os encontrabais con algo inusual que os despertaba una sensación agríndole, por una parte lo conocíais pero por otra parte sentíais que no entendíais nada de lo que estaba pasando. Estos escenarios en los que no sabéis muy bien por qué hay flamencas bailando de fondo e iconografía del toro de Osborne en todas las esquinas, pero allí están, y estoy segurísima de que le has encontrado alguno de los que relacionas a continuación.

Señoras Españolas Enfadadas - Nich (por @gloomymondayzeke)

En el primer DLC de Nich, El Dragón del Norte, uno de los jefes es una mujer llamada Lady María, que Hattori Hanzo describe como una "hija española" (Joma yá!). Aunque en un principio esto parecía una pincelada histórica, no lo es tanto. Resulta que, entre finales del siglo XVI y principios del XVII, un señor feudal de Japón y uno de los implacables jefes de este DLC, Daito Masamune, le cogió bastante interés el tema del catolicismo e hizo amigos con España. Dentro de la historia de Nich, María se acerca a Japón para conseguir el poder de la amrita para refortificar el Imperio español, en decadencia total, y acaba enfrentándose con nuestro querido protagonista.

España Mal - Resident Evil 4 (por @dunkie1217)

Leon S. Kennedy protagoniza esta cuarta entrega adentrándose en un pueblo rural dejado de la mano de Dios en España, con la misión de rescatar a Ashley Graham, la hija del presidente de los Estados Unidos. Leon comienza su aventura acompañado de una pareja de policías mientras en la radio suena... música flamenca. ¿Quién lo hubiese sospechado? Los acontecimientos de esta cuarta entrega sitúan la historia en 2004 pero, curiosamente, los personajes que nos encontramos en el videojuego van vestidos más acorde al siglo XIX...

Está claro que en estos casos no se busca un rigor histórico, pero sí que es curioso conocer cómo te ven desde fuera y darte cuenta de que para nada está alejado de la típica España de toros y pabella, que ha sido y es nuestro estereotipo más clásico, incluso en este mundo.

Adaptado de:
<https://indagarem.com/2018/03/30/representacion-de-espana-en-los-videojuegos-de-toro-pabella/>

¿Vuestra crítica?

En las siguientes páginas tenéis el esquema para hacer vuestro texto. Antes de ponerlo a escribir tendréis que preguntaros qué temas son los que se tratan en el juego que habéis analizado. Recordad que podéis relacionarlo con juegos que ya habéis jugado o con películas, libro o comics que conocáis.

Hablad entre vosotros y tened en cuenta o lo hora de elegir los temas. Nada de que encontréis demonios en el juego

Tabla 60: páginas 20 y 21 del libro del alumno

Como podemos ver en la imagen, la estructura que proponemos para la redacción de la crítica es la encuadrada, como en el bloque del análisis. Pretendemos con esto fijar un modelo determinado en el proceso compositivo del alumno que le sirva para dos objetivos totalmente distintos. Es muy importante que la actividad se desarrolle en grupo para que sean ellos mismos los que equilibren los elementos que quieren usar en la crítica y cómo van a hacerlo.

Sesión 3

La última sesión la dejaremos para que terminen de realizar el análisis que comenzaron a planificar el día anterior y para la redacción del texto. Como en el resto de composiciones que han hecho hasta ahora en la secuencia didáctica deberán ceñirse a la estructura propuesta en las páginas 22 y 23. Las variaciones de contenido respecto al

bloque del análisis a la hora de la redacción las encontramos en las franjas azules que sirven de apoyo para el trabajo de los grupos.

En la del apartado del título les proponemos la posibilidad de realizarlo de manera menos objetiva que hasta ahora. Gracias a esta distinción podremos diferenciarlo del análisis con más facilidad y a ellos les dará una idea para la interpretación de sus lecturas posteriores. En la introducción se les señala que pueden hacer referencia a su experiencia, a sus lecturas anteriores, a cualquier cosa que forme parte de su intertexto personal respecto al tema que vayan a tratar y que pueda ser relacionado con el videojuego. Al final del texto, en la conclusión, se les pide que hagan una recomendación basada en todo lo que han propuesto hasta ese momento. De esta manera, como ocurriera con el título, diferenciamos la crítica del análisis, aunque usemos la misma estructura.

6.1.12. Sexta semana: tarea final

En la última semana del proyecto deberemos partir de la reflexión sobre lo que hemos hecho hasta ahora. Recordaremos que hemos trabajado sobre tres tipos de textos a partir de los juegos de *locomalito* mientras contextualizábamos con conversaciones que partían de sus experiencias previas. Esas experiencias serán las que les permitan seleccionar de manera voluntaria un juego entre todo el grupo y aplicar las estructuras para sus redacciones.

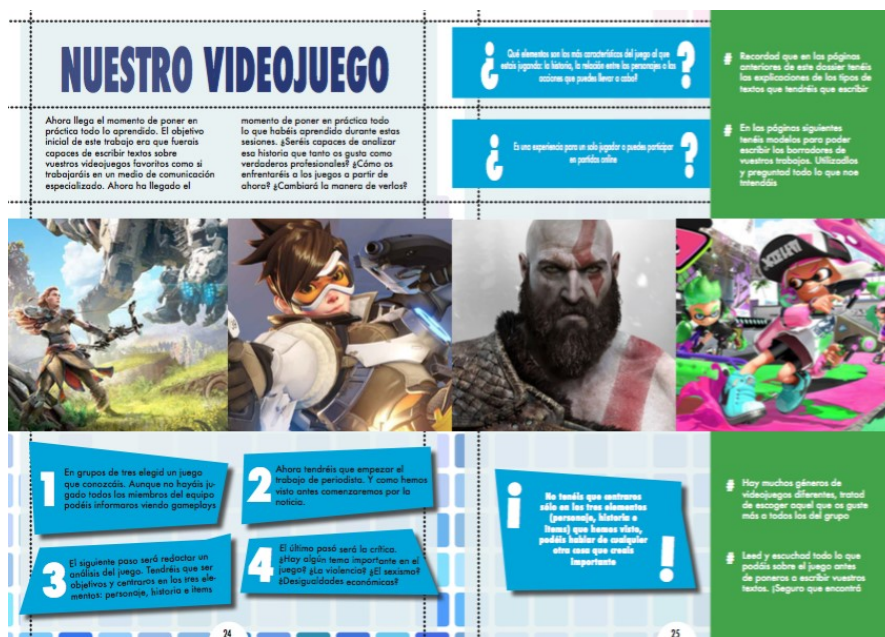


Tabla 61: páginas 24 y 25 del libro del alumno

En las páginas 22 y 23 del libro del alumno se incluyen las tareas que deben seguir para la redacción de su trabajo. En la columna de la derecha se hace mención a las secciones del libro en las que tienen sistematizada la teoría y los modelos prácticos que les han de ayudar a redactar los textos. En todo momento se les invita a que tengan en cuenta lo que han hecho como ejemplo del proyecto que están llevando a cabo. A la hora de la selección del juego que van a analizar hemos de tener en cuenta el código PEGI que regula la edad recomendada para el jugador y el contenido del título. Hemos de saber que hay ciertos títulos que podrían herir la sensibilidad del alumnado y que, aunque los hayan jugado, no sean pertinentes para su edad.

El siguiente paso será que los grupos de trabajo presenten ante toda la clase el título que van a trabajar para evitar repeticiones innecesarias y, principalmente, para que escuchen posibles ideas o comentarios. El docente deberá permitir el diálogo en este espacio de presentación para que los textos puedan incluir el mayor número de ideas. Después de la doble página de presentación y guía, los alumnos disponen de una nueva plantilla para que puedan redactar los borradores de los tres textos que se han confeccionado a lo largo de la secuencia.

Durante el resto de las sesiones redactarán la noticia, la crítica y el análisis del juego seleccionado apoyándose en el libro del alumno y en la dirección del docente. En la última sesión se expondrán los trabajos delante de toda la clase. Los alumnos deberán resumir las ideas principales de cada uno de los textos, qué ha sido lo más difícil de escribir y

elegir un párrafo de cada escrito para leerlo delante de toda la clase. De esa forma, podremos ver todas las líneas de trabajo que se han desarrollado a lo largo de la semana.

6.1.13. Temas transversales y atención a la diversidad

En la propuesta didáctica trabajaremos los siguientes temas transversales:

- Educación moral y cívica. A partir de la relación entre los personajes, las historias y la interpretación de las mecánicas llegaremos a una mejor comprensión de las relaciones que se producen en la interacción. Al analizar los motivos que llevan a un personaje a desarrollar un punto de vista activo frente a diversos tipos de temas de relevancia, podremos interpretar las consecuencias de la toma de acciones y llevar esa reflexión al apartado personal de cada uno de los alumnos.
- Educación del consumidor. La adquisición de videojuegos y plataformas supone un gasto continuo para los aficionados. Debido al volumen de negocio que mueve la industria del videojuego, las compañías distribuidoras mantienen una presión mediática continua con todas sus novedades por lo que la mejora interpretación de los textos relacionados ayudará al alumnado a saber discernir información y publicidad y, por tanto, participar como consumidores críticos.
- Educación para la paz. Uno de los temas principales de los videojuegos es la violencia. En esta propuesta vamos a trabajar las consecuencias directas de la acción del jugador sobre el mundo y cómo la violencia se representa en el discurso videolúdico y las consecuencias que tiene. Las narraciones utilizadas mostrarán al alumno diferentes caminos para la resolución de problemas.

Respecto a la atención a la diversidad, hemos de ser conscientes que en el aula vamos a tener que trabajar con una amplia diversidad respecto a los conocimientos e intereses sobre el videojuego y también en los diferentes ritmos de aprendizaje. En la propuesta, estos dos niveles de trabajo pueden suponer un refuerzo inicial en los conocimientos previos o una adaptación de los materiales de trabajo que permitan adaptar las diferentes tareas abordadas. El libro del alumno se ha planteado a partir de preguntas muy abiertas que permitan introducirse en la conversación a partir de los conocimientos previos que tengan. De igual manera, las páginas dedicadas a los esquemas de trabajo para las redacciones de los diferentes tipos de textos están pensadas para facilitar la

utilización con los alumnos que por algún motivo (procedencia de origen, dificultad de comprensión y creación de textos...) han de apoyarse en materiales más visuales y esquemáticos que permitan una mejor comprensión.

6.1.14. Evaluación

La propuesta didáctica está construida a partir de la redacción de cuatro textos concretos: el hilo de twitter, la noticia, el análisis y la crítica. Estos cuatro elementos los tenemos diferenciados en el libro del alumno y disponen de un espacio para su redacción, por lo que podremos llevar un control de la actividad final de los alumnos. Hemos de tener en cuenta que la primera vez que redactan los textos a partir de la experiencia de las obras de *locomalito*, lo hacen en su proceso de aprendizaje y que es en la tarea final en la que se muestra si han comprendido y dominado las estructuras de las diferentes tipologías textuales propuestas.

Gracias a la redacción de los textos en el libro del alumno, disponemos de una herramienta que nos muestra el proceso que han seguido los grupos a la hora de dominar los mecanismos de escritura que hemos preparado. Eso nos permitirá a los docentes ver si han adaptado los contenidos a la estructura y si el orden responde al objeto planteado en el texto. Para realizar este seguimiento proponemos un cuadro (Anexo I: Hoja de seguimiento de las sesiones para el docente) que nos permita controlar semana a semana el trabajo de los grupos de una manera escalonada y sumativa.

Los elementos que hemos de tener en cuenta para la evaluación no deben ser los conocimientos declarativos que los alumnos tienen sobre el lenguaje videolúdico o la industria del videojuego, si no que hemos de centrar nuestra atención en el interés, la motivación y la capacidad de trabajar en grupo. Hemos de tener en cuenta que esta propuesta exige un amplio espacio de tiempo para ser puesta en práctica por lo que la observación continua es nuestra única manera de realizar una evaluación que realmente tenga en cuenta el camino que han realizado durante el proceso de aprendizaje. Los elementos que analizaremos serán aquellos relativos al trabajo en equipo, la motivación, el interés y la aplicación en sus textos de las ideas y conclusiones que hemos realizado en las primeras sesiones de cada semana en las que explicamos y contextualizamos el bloque de trabajo. Al disponer de un espacio en el libro del alumno en el que redactarán los textos,

podremos seguir sin problemas la evolución de los conocimientos de los alumnos respecto a la actividad propuesta.

De esta manera, dispondremos de diferentes materiales de evaluación que responden tanto a los trabajos escritos como a las contextualizaciones orales, como al interés e interacción de los alumnos en clase. Para la evaluación tendremos en cuenta:

- Participación en las sesiones de introducción de manera individual aportando conocimientos y puntos de vista que enriquezcan el diálogo en la clase.
- El respeto a las diferentes opiniones y puntos de vista planteados por sus compañeros en el desarrollo de los temas de análisis de los videojuegos.
- Adquisición escalonada de los conocimientos necesarios para la redacción de las tipologías textuales propuestas en clase.
- La capacidad de relación de rasgos culturales que sobrepasan al mundo del videojuego y que definen un interés general por una problemática, tema o característica narrativa.

Por nuestra parte, el sistema de evaluación deberá realizar el seguimiento de los alumnos desde el primer al último día para comprobar que, de manera continua, se han producido los hitos de aprendizaje marcados en la propuesta. Para ello, hemos de evaluar a partir de los siguientes criterios:

- Comprobar que entienden la importancia de una alfabetización en el lenguaje videolúdico para su día a día.
- Verificar que el alumnado ha adquirido unos elementos básicos de análisis para la lectura del discurso videolúdico.
- Analizar si han trazado las relaciones entre los diferentes géneros narrativos marcados en la propuesta.
- Comprobar si han ampliado su intertexto lector a partir del análisis de los videojuegos
- Confirmar que son capaces de diferenciar entre las tres tipologías textuales propuestas y las implicaciones del uso de cada uno de ellas.
- Asegurar que los alumnos pueden participar de una manera autónoma en la creación de contenido textual relacionado con videojuegos.

- Comprobar que a partir de la redacción de las tipologías textuales han llegado a una mayor comprensión de los elementos estructurales del lenguaje videolúdico.
- Verificar que el alumnado ha integrado en su discurso las opiniones y puntos de vista que se han propuesto en clase.

El último paso en la evaluación será ver cómo se ha realizado la tarea final dentro del proceso de la unidad didáctica. Para ello proponemos una ficha de evaluación (Anexo II: Ficha de análisis de la tarea final por parte del docente) que se complementa con los rasgos trabajados en la observación continua de los grupos de trabajo. En este último paso se valorará la capacidad para integrar los elementos propuestos de manera personal a través de un hilo conductor. Junto a ello también proponemos que el alumno sea consciente del recorrido que ha llevado a cabo en una ficha de autoevaluación (Anexo III: Ficha de autoevaluación para el alumnado). A través de ella se pone punto y final a una propuesta que enlaza diferentes espacios de actuación: la alfabetización videolúdica, la competencia comunicativa y el vínculo entre lo trabajado en el aula y la industria del videojuego.

6.2. El viaje de *Pilgrims*. El lenguaje videolúdico en la formación literaria de los futuros docentes en el grado de Maestro/a en Educación Infantil.

6.2.1. Presentación y justificación de la propuesta

La siguiente propuesta didáctica está pensada para llevarse a cabo en el Grados de Maestro/a en Educación Infantil en la asignatura de *Formación literaria en el aula de infantil* (Anexo V). Esta materia es común para todos los alumnos en el segundo curso y tiene como objetivo trabajar conceptos como el intertexto, el canon literario y la competencia literaria. La asignatura equivale a cuatro créditos y medio. Para muchos alumnos es la primera experiencia con la literatura enfocada para su práctica docente ya que es la única asignatura en la que se trata la formación literaria de manera específica en los dos grados.

Con este enfoque se pretende que el docente tenga una experiencia y unas referencias ficcionales amplias para poder fomentar la afición por la lectura a través de su trabajo. Para ello se recorren las líneas de investigación de la literatura infantil junto con posibles propuestas y recursos que permitan llevar al aula los conocimientos relacionados a la didáctica de la literatura. Es por ello que la asignatura no se presenta solo como un espacio de adquisición de conocimientos, es el lugar en el que se establecen las estrategias didácticas vinculadas a la formación literaria.

Debido la materia se imparte en el primer cuatrimestre del segundo curso esta asignatura supone la base teórica para las prácticas docentes del grado y para la *Programación de la Lengua y la Literatura*. La asignatura de formación literaria condicionará, por tanto, el enfoque crítico de los estudiantes a lo largo de su formación docente y es necesario un planteamiento que integre los diferentes lenguajes que forman el corpus narrativo en la actualidad.

La utilización de *Pilgrims* (Amanita Design, 2019) como resumen de un proyecto enfocado a la reflexión sobre las ficciones que usamos en el aula tiene que ver con su estrecha relación con el análisis narratológico de los tropos tradicionales y su puesta en práctica de la construcción de los personajes. Pretendemos usar este videojuego como experiencia que permita abrir las posibilidades didácticas del lenguaje en cualquier tipo

de aula ya que *Pilgrims* parte de unos requisitos interactivos mínimos entre el jugador y la ficción y puede ser leído e interpretado con facilidad.

6.2.2. Metodología

La metodología en este caso será la del Aprendizaje Basado en Proyectos porque esta propuesta pretende ampliar de forma profunda la percepción que tienen los futuros docentes sobre el ecosistema de la ficción infantil y juvenil a través de sus experiencias como consumidores y su capacidad crítica. El trabajo por grupos se equilibrará con la reflexión individual teniendo siempre claro el objetivo de crear una biblioteca de aula. Es por ello, que en este proyecto hay una serie de criterios de evaluación que desarrollaremos en el apartado pertinente y que deberán ser tenidos en cuenta para la evaluación del mismo. Esos criterios responden a las pausas de reflexión necesarias para la comprensión de los conceptos trabajados e investigados por parte de los grupos.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) forma parte de las prácticas didácticas de aula desde hace varias décadas. En los últimos años se ha producido un corpus teórico en el área que ha permitido utilizar esta metodología en diferentes espacios didácticos (LaCueva, 1998; Hernández, 2002; Pozuelos, 2007; Galeana, 2014) con la intención de recrear un espacio en el que los alumnos son protagonistas de su proceso de aprendizaje. El ABP permite la creación de un discurso por parte del aula en la que son los mismos estudiantes los que marcan las metas y el ritmo de aprendizaje. El trabajo colaborativo permite la creación de grupos donde las diferentes aptitudes individuales fomentan un espacio de aprendizaje competencial. Las diferencias culturales o actitudinales de un grupo de trabajo permiten que sus diferentes conocimientos se integren en un discurso múltiple en el que todos tienen algo que aportar.

Las actividades y procesos que rigen este tipo de aprendizaje son de carácter eminentemente interdisciplinar y permiten integrar en el discurso personal fuera del aula lo que se ha trabajado dentro de ella (Galeana, 2014). Este enfoque es el mismo que desde el cognitivismo justificaba Gee (2004) para explicar la manera en la que los videojuegos funcionan como máquinas de aprendizaje porque integran en un mismo discurso un conocimiento que parte del jugador para aplicarlo a un proceso de aprendizaje en un

mundo concreto. De esa forma, se produce una relación en cómo el ABP dispone una manera concreta de aprender que se asemeja a la forma en la que lo hacen los videojuegos.

Los proyectos de trabajo permiten crear un espacio en el aula que lleve hasta el aprendizaje de forma globalizadora ya que implica la suma de conocimientos en la misma persona, relaciones entre los conocimientos y destrezas, y la planificación de estrategias (Isbert y Muñoz, 1993). Por esta razón, se pretende romper la separación entre vida escolar y vida real a partir de una pregunta o duda que de forma colaborativa han de realizar los estudiantes. Este punto llevará a la elaboración de un esquema y a la creación de una rutina de trabajo colaborativa. Todo esto cobra relevancia en el momento en el que los alumnos son conscientes del proceso que les ha llevado hasta la creación de un determinado conocimiento.

Este modelo permite un cambio en el rol de los estudiantes y en la resignificación del aula del que depende el éxito de estos procesos de aprendizaje. En el amplio trabajo de Francesc Rodrigo en su tesis doctoral sobre el aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario, están organizadas las características y ventajas didácticas relacionadas con este modelo (2016, págs. 301-306):

Trabajo colaborativo: el diseño de los grupos permite la creación de una serie de estrategias que permiten optimizar el tiempo invertido por cada miembro a la hora de trabajar en el proyecto. Esto permite el desarrollo competencial en diferentes ámbitos durante un proceso de relación interpersonal. Así, el grupo buscará maneras de encontrar la información necesaria a través de los diferentes canales (biblioteca de centro TIC) que les lleven a acceder a las metas que se han planteado.

Tipo de aprendizaje: una de las bases sobre las que se trabaja con ABP es el planteamiento de un problema real que se ha de solucionar a través de la interacción de los diferentes miembros del grupo. Para poder realizar el proyecto, será necesaria la creación de un plan de trabajo y el cumplimiento de los pasos y procesos planteados por el grupo.

Cambio de paradigma didáctico: el rol de los estudiantes y el docente lleva en el aprendizaje basado en proyectos a la autonomía por parte del discente. De esta forma, se crean relaciones de responsabilidad entre la materia y los estudiantes al ser ellos los que buscan soluciones a los problemas planteados. Esta idea se ve reforzada por las redes de

aprendizaje que se crean en cada grupo y que llevan al establecimiento de una forma de trabajo compleja e interactiva.

Nuevas posibilidades de aprendizaje: el ABP permite un enfoque globalizador en el que los procedimientos de acceso a la información dibujan nuevos roles para el docente y discente. Todo el mundo debe encontrar su espacio en este proceso y de esa manera sentirse integrados a lo largo del proyecto. Así, se pretende hacer efectiva una relación significativa entre enseñar y aprender. Para ello, se plantea una nueva división del aula como espacio de trabajo en el que solucionar el problema planteado al principio del proyecto.

Beneficios del ABP: el principal beneficio es que el desarrollo de competencias y habilidades por parte del estudiante se produce de forma natural a partir de la misma estructura del proyecto. Es así cómo se produce una integración aula-realidad en el proceso de aprendizaje ya que se plantean problemas del mundo real que deben llevar a la motivación y, por tanto, a la interrelación de los aprendizajes. Esta idea, junto a la posibilidad por parte del alumnado de encontrar un rol en el grupo con el que sentirse cómodo, permiten un desarrollo de la autoestima por parte de los estudiantes

6.2.3. Competencias, resultados de aprendizaje y contenidos

Como hemos visto en puntos anteriores de este trabajo el canon de la literatura y el de la infantil y juvenil especialmente está marcado por una serie de estructuras que validan la necesidad e importancia de ciertas obras a lo largo de la historia. Aunque hay posturas enfrentadas parece claro que sí que podemos hablar del canon de aula y de su importancia a la hora de formar la competencia literaria y el intertexto de los alumnos. Es por eso que la asignatura del grado de Magisterio sobre las que estamos trabajando en este punto son imprescindibles a la hora de crear una selección y una capacidad crítica en los futuros docentes.

Es por ese motivo que vamos a tratar los objetivos, competencias y resultados de aprendizaje de la asignatura en un mismo bloque a partir de su guía docente (Anexo V). Resulta esclarecedor que una de las primeras competencias de la asignatura sea la

capacidad del alumnado para incorporar de forma crítica las cuestiones que influyen en la vida escolar y familiar, especialmente las pantallas y los diferentes lenguajes audiovisuales. Junto a ella también se subraya la importancia de estos medios de comunicación y de las tecnologías de la información y comunicación para desarrollar los contenidos curriculares.

Esta muestra consciente de la importancia de la tecnología y de los lenguajes audiovisuales se contextualiza a partir de tres líneas: el refuerzo y adquisición de la competencia literaria por parte de los docentes, el descubrimiento de las tradiciones ficcionales vinculadas a la literatura infantil y juvenil, y la transformación de ese aprendizaje en propuestas didácticas ajustadas a las diferentes etapas educativas. Todo ello marcado por el desarrollo de las capacidades de trabajo en grupo que nosotros reforzaremos a través de la metodología con la que hemos desarrollado esta propuesta.

En esa dirección vamos a trabajar las siguientes competencias siguiendo la guía docente de la asignatura:

1. Adquirir formación literaria y, en especial conocer la literatura infantil.
2. Analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y las pantallas.
3. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individual
4. Conocer las fuentes básicas de la investigación en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura e identificar en ellas el objeto y la metodología utilizados.

En el caso de los resultados de aprendizaje podemos ver que en la guía docente se continúa con la línea marcada en las competencias más relevantes de la asignatura. Es por ello que resulta imprescindible para el desarrollo de esta materia el análisis crítico de los materiales curriculares de literatura de las dos etapas. Gran parte del resto de los resultados de aprendizaje están supeditados a que el docente sea capaz de entender el significado de una obra determinada y poder contextualizarla dentro de la tradición y en el ámbito cultural actual. Gracias a ese análisis se podrán alcanzar otros resultados como la capacidad de plantear proyectos de innovación educativa que tengan como punto de partida la ficción y que refuercen la formación literaria en el aula en la que se esté trabajando.

Respecto a los contenidos de la asignatura podemos observar que se realiza un recorrido desde el hecho literario hasta la utilización de otros lenguajes narrativos en el aula. En ese trayecto se trabajan los conceptos de literatura o fomento lector junto con el análisis de los diferentes géneros y tipologías textuales que marcan la producción literaria. La poesía, el teatro, la literatura oral o la narrativa son algunos de los puntos que sirven para articular el cómo la ficción infantil se puede desarrollar en diferentes ámbitos. El último bloque está reservado para la literatura actual.

Es en este bloque en el que se puede hacer un especial hincapié desde esta propuesta didáctica. Aunque se trabaja desde los conceptos teóricos de la formación literaria y del desarrollo del canon de aula creemos que es necesaria una ampliación del corpus ficcional que permita la introducción de obras videolúdicas que permitan ese desarrollo de la lectura crítica que hemos visto en las competencias de las asignaturas.

En el caso concreto de esta propuesta desarrollaremos en profundidad los siguientes contenidos:

La literatura infantil y juvenil: temas, tendencias y características.

La biblioteca de aula como espacio abierto al mundo.

Las nuevas tecnologías de la comunicación aplicadas a la enseñanza literaria y la formación de lectores.

El texto narrativo, características básicas y métodos interpretativos.

La prensa, el cómic y el álbum ilustrado en la ficción infantil y juvenil contemporánea.

El cine y otros medios audiovisuales en la ficción infantil y juvenil contemporánea.

A partir de estas competencias, resultados de aprendizaje y contenidos hemos diseñado los siguientes objetivos para nuestra propuesta. Nuestra intención es que atraviesen de manera transversal la asignatura para poder hacer una reflexión crítica de la ficción infantil y juvenil que sirva de base para el posterior desarrollo personal del docente:

- a. Conocer un corpus ficcional de la literatura infantil y juvenil amplio y en diversos lenguajes narrativos.
- b. Desarrollar la capacidad crítica en diversos lenguajes narrativos para poder analizar las obras que se van a utilizar durante su experiencia docente.

- c. Adquirir la formación literaria específica de la literatura infantil y juvenil de forma teórica.
- d. Reflexionar de forma crítica sobre el intertexto lector para su posterior aplicación en el aula.
- e. Crear un canon ficcional propio a partir de las experiencias narrativas previas y de su reflexión crítica.
- f. Analizar obras de ficción de diferentes lenguajes narrativos buscando los elementos comunes entre ellas.
- g. Conocer los elementos básicos del lenguaje videolúdico para su futura utilización en el aula.
- h. Reconocer los elementos básicos de los mundos transmedia y aplicarlos a la creación de prácticas didácticas.
- i. Diseñar una biblioteca de aula pensando en la diversidad narrativa y en el desarrollo del intertexto lector del alumnado.

6.2.4. Análisis del juego empleado: Pilgrims

La aproximación de la cultura videolúdica a otros lenguajes narrativos ha sido constante a lo largo de su historia. Las fuentes audiovisuales han condicionado al medio hasta tal punto que obras de las que hemos hablado en este trabajo como *Until Dawn* son una reinterpretación a través de las posibilidades discursivas de videojuegos de géneros que hasta ese momento eran exclusivos del lenguaje cinematográfico. La breve línea argumental que sustenta el universo de los títulos de *Super Mario Bros*, rescata a la princesa, o la parodia a las historias de piratas de *The Secret of Monkey Island* son un ejemplo de que el ecosistema narrativo videolúdico se ha visto influenciado por estas ficciones.

Uno de los espacios que hasta ahora no se había tratado en profundidad de manera crítica o profunda en los videojuegos había sido el de las narraciones tradicionales. Evidentemente, las repercusiones de los tropos narrativos, las formas y los moldes de personajes forman parte de su estructura básica, pero no han sido habituales los títulos que de manera autoconsciente jueguen con los moldes narrativos haciendo

participe al lector de una manera explícita de las posibilidades de la combinatoria de las historias. *Pilgrims* se sitúa justamente en ese espacio de reflexión narrativa a partir de la interacción del jugador con unos elementos mínimos en la pantalla.



Tabla 62: Menú de inicio en *Pilgrims*

El artefacto narrativo de *Pilgrims* está definido desde la misma escena introductoria, la única sobre la que como jugadores no tenemos ningún tipo de control. En ella, vemos a un peregrino, un diablo, un cura, un cazador y una anciana jugando en una taberna a las cartas. Durante esa partida, los personajes tienen una conversación que podemos seguir a través de los bocadillos habituales en el lenguaje secuencial en los que se representan de forma icónica las peticiones y conversaciones. La escena se resuelve a favor del diablo que acaba quedándose con el dinero de todos.

La simbología está clara desde el comienzo. Los personajes están dispuestos alrededor de una mesa y es la mano invisible del azar la que va a regir su destino. La situación evoca a los bloques básicos de la narratología tradicional sin esquivar los espacios de interpretación o crítica religiosos. El menú de inicio no solo nos deja ver esa imagen como punto de partida, también reutiliza la simbología de los naipes para organizar las pocas opciones que, como lectores, tenemos disponibles antes de la partida. Esa representación de las cartas de juego será un elemento constante en la partida posterior ya que la interacción con el mundo pasa justamente por ellas.

Una vez que observamos como espectadores esta escena, comienza nuestra capacidad de interacción con el juego. Comenzaremos con una escena en la que uno de los personajes de la introducción, el peregrino con sombrero y bigote, se despierta en una tienda de campaña. Como jugadores, observamos dos bloques de información-interacción: el superior que corresponde a la escena narrativa y el inferior donde iremos almacenando en forma de cartas los personajes y objetos con los que interactuaremos. Al arrastrar al peregrino a la parte inferior se convierte en una carta y sale del escenario, al arrastrar la carta desde abajo a la parte superior el personaje vuelve a aparecer. Con esa acción ya conoceremos todas las acciones que como jugadores podemos realizar.

Las cartas son los bloques narrativos a través de los cuales vamos desarrollando la historia. Como ya hemos comentado, son de dos tipos: personajes y objetos. Las cartas de objeto simplemente muestran aquello que representarán en la parte superior mientras que las de personaje tienen cuatro iconos en las cuatro esquinas de la carta. Estos iconos nos muestran los intereses y acciones que representa cada jugador. Por ejemplo, la carta del peregrino con el que comenzamos la partida tiene representadas una tienda de campaña, un bocadillo de conversación, unos zapatos y una barca en la que está viajando. A partir de esas indicaciones podremos, una vez que salgamos de la escena inicial en la que está la tienda de campaña, orientar nuestra partida.

Una vez en el mapa del juego, tendremos disponibles una serie de puntos a los que poder acceder. Al principio serán muy reducidos, pero al final de la partida podremos viajar hasta un bosque, una taberna, una iglesia, un castillo, un lago, una zona de acampada, una cueva, un escondite en las montañas, un embarcadero y un desierto sulfuroso en el que se esconde el diablo. Esos espacios están vinculados a una nueva serie de personajes secundarios y a alguno de los principales que hemos visto en la escena de introducción. Al comienzo de la partida podremos viajar hasta el bosque, un sitio en el que hay patatas plantadas y un embarcadero. En el bosque veremos al cazador borracho que no nos dejará pasar hasta que no le consigamos comida y en el embarcadero estará el lugar en el que se marcará el objetivo final de la partida.

Si recordamos, uno de los iconos de la carta del personaje principal es una barca. Evidentemente, en el embarcadero encontraremos una, pero está ocupada por un personaje cubierto por una túnica negra que nos dice, mediante bocadillos de conversación, que echa de menos a un pajarito azul y que si lo recuperamos podremos subirnos a su barca. De esta forma, tenemos ya marcado el objetivo final de nuestra

partida y, por tanto, el del personaje. El resto de la narración se construirá a partir de las aventuras y experiencias que ese peregrino va a vivir a partir de su interacción con los demás personajes de la escena de introducción: el cura, el diablo, el cazador, y la anciana. El desarrollo de cada una de esas historias hasta su final nos llevará hacia una escena en la que aparece el pájaro azul que nos han solicitado en el embarcadero. Una vez que hayamos realizado las cuatro historias atraparemos al pájaro, lo llevaremos hasta el personaje de la túnica que nos permitirá subirnos a la barca y nos iremos navegando los tres por el río.

A partir de nuestro deambular, accederemos a cada uno de los personajes y con ellos, a su carta. Esa carta nos permitirá colocarla en los diferentes escenarios que nos encontremos y ver así cómo interactúan con ellos. No se desencadenarán las mismas acciones si colocamos al cazador, violento y maleducado, frente a la casa del cura que si colocamos a la anciana pedigüeña. En el primer caso acabarán a golpes y en el segundo, el sacerdote le cerrará la puerta porque no quiere saber nada de dar limosna. De esta manera, iremos construyendo la historia del peregrino, y por extensión la nuestra como jugadora, generando un mundo ludonarrativo concreto que dependerá de la combinatoria de acciones, escenarios y objetos. Esas posibilidades narrativas, la cantidad de acciones que definirán al personaje en concreto, están controladas por una tabla de logros a las que se puede acceder desde el menú inicial y que nos dirán a los jugadores hasta dónde llegan las interacciones entre los diferentes elementos narrativos.



Tabla 63: Escenario e interacción en *Pilgrims*

Tomemos como ejemplo la historia de la señora mayor. Este personaje aparece en una encrucijada de caminos y lo primero que podemos hacer con ella es darle limosna. En cuanto lo hacemos se pone a hacer malabares con la moneda y su carta pasa a estar en nuestro inventario. Justo después de este encuentro, podemos acceder a una casa en la que vive otra señora mayor con una escoba. Si colocamos nuestra carta ahí, veremos cómo las dos ancianas empiezan a discutir. A partir de un diálogo, descubrimos que la señora que nosotros controlamos le dejó la escoba a la otra y esa mujer la tiró de casa a escobazos. Ahora ya disponemos de un objetivo, recuperar la casa. Con esos dos personajes, un espacio y un objeto se construye una historia en la que la buena voluntad de la anciana que controlamos la ha llevado a la indigencia. A partir del encuentro con el peregrino podrá llegar a recuperar la casa ya que va a necesitar una serie de objetos que ella sola no puede conseguir. Así, su historia personal se entrelaza con la de los otros personajes que controlamos para llegar a la resolución del problema o situación inicial en la que nos la encontramos.

De esta manera, *Pilgrims* limita las acciones que el jugador puede llevar a cabo para reducir la tensión lúdica y poder centrarse en las posibilidades narrativas. Ese distanciamiento en la necesidad interactiva permite la reflexión y la aparición de preguntas desde la perspectiva del jugador. ¿Qué ocurrirá si usamos a este personaje en

este escenario concreto? ¿Y si le damos este objeto? *Pilgrims* posibilita la reflexión narrativa a partir de nuestro intertexto lector. Presuponemos que el diablo y el cura son enemigos, por lo que podemos planificar que cualquier actuación entre ellos va a acabar mal así que si queremos que, por ejemplo, el cura salga de la iglesia, deberemos poner en el escenario a un personaje que no sea el diablo.

En ese plano, el juego se convierte en un espacio sobre el que volcar nuestros conocimientos narrativos para jugar con ellos de una manera acotada. Los diferentes logros nos marcan una serie de acciones que casi nunca tienen influencia narrativa sobre los personajes pero que dibujan todo el plano de posibilidades de creación de discursos a partir de nuevos mundos ludonarrativos. Cada uno de esos mundos se insertan dentro de la experiencia principal, la historia del peregrino que quiere conseguir al pájaro azul para subirse a la barca. Esa historia principal puede ser algo anecdótico, cambiar a un nuevo lugar, o puede interpretarse de manera alegórica, al fin y al cabo es una barca conducida por un personaje con una túnica negra, como el camino hacia la muerte.



Tabla 64: El final del viaje en *Pilgrims*

El artefacto ludonarrativo de *Pilgrims* reduce las variables interactivas para centrarse solamente en la historia. Los microescenarios sobre los que se va desarrollando la historia son espacios de juego, de prueba, de ensayo y error. En ellos vamos buscando

las opciones que permitan completar la historia de los cuatro personajes secundarios que, a su vez, será lo que abra el camino al principal. La narración del peregrino no se puede entender sin las historias de los otros personajes que estaban sentados en la partida de cartas en la escena de introducción.

Esas historias que se insertan en la narración principal dependen del jugador, del orden en el que decida resolverlas, de las acciones e interacciones que lleve a cabo. Cada uno de esos personajes plantean una necesidad inicial, recuperar la casa en el caso de la anciana o quedarse con el alma del cura en el diablo, que realizaremos a partir de una serie de variables. Los personajes secundarios se presentan como personajes redondos que parten de un estado inicial y llegan hasta una meta marcada por su personalidad y necesidades. Aunque son el apoyo sobre el que vamos a desarrollar la narración personal, estas pequeñas historias son, a su vez, historias completas. Este juego de construcción narrativa permite interpretar la narración de *Pilgrims* como un viaje en el que podemos aprender los motivos que llevan a los otros a tomar las decisiones que toman o entender mejor el porqué de la situación en la que se encuentran.

La ficción de Amanita Design parte de los tropos narrativos tradicionales y de la reducción de las variables interactivas para centrarse en el mensaje. Ese mensaje surge de la exposición previa del jugador a modelos narrativos y de su interacción con la propuesta del juego. Todos los personajes carecen de nombre identificativo y somos nosotros los que a partir de nuestra experiencia de juego los definimos mediante los rasgos identificativos de su aspecto físico y las conclusiones a las que llegamos a partir de nuestra experiencia ficcional previa.

Junto a esta idea, la reducción de las acciones que llevamos a cabo con la pantalla reduce la dificultad de acceso al juego al mínimo y se genera así un espacio muchísimo más amplio en el que más jugadores pueden acceder a este videojuego. *Pilgrims* permite la experimentación narrativa de una manera crítica y profunda sin importar los conocimientos previos del jugador ni su destreza con los dispositivos de juego. Es por eso que se convierte en una herramienta perfecta para su utilización en las aulas de todos los niveles.

6.2.5. Fases del proyecto

Este proyecto está marcado por los contenidos de la asignatura y los objetivos propios que hemos marcado en los bloques anteriores. A través de ellos queremos desarrollar la capacidad de los docentes para analizar de forma crítica las obras que conforman el ecosistema ficcional actual para que de esa manera se enriquezca su práctica docente futura. Por ello partimos de un texto como *Pilgrims* que debido a su concepción narrativa se puede vincular directamente con los códigos de las narraciones tradicionales y las características básicas del lenguaje videolúdico. La propuesta se desarrollará a lo largo de ocho sesiones y requerirá del trabajo fuera del aula del alumnado. De esta forma se conjugará tanto el trabajo individual como el grupal a la hora de reforzar el intertexto de los discentes y diseñar las herramientas de análisis que les permitan alcanzar una interpretación crítica de la ficción infantil y juvenil.

El objetivo final del proyecto para cada uno de los grupos será crear una biblioteca de aula que tenga en cuenta la diversidad narrativa y la utilización de varios lenguajes ficcionales, entre ellos el videolúdico. De esa forma se podrá poner en práctica tanto el trabajo teórico sobre las tipologías textuales y los códigos narrativos, como la importancia del canon en la práctica educativa. Esta biblioteca servirá para que los discentes fijen en un espacio concreto y real su experiencia y reflexión a lo largo del cuatrimestre. El lenguaje del videojuego se convierte aquí en el epicentro de la reflexión y en la muestra de cómo la ficción infantil y juvenil ha de ser contemplada desde la perspectiva del intertexto actual en el que convergen una multitud de lenguajes que hasta ahora no se tenían en cuenta.

	Sesión	Contenido
Fase 1	1	Puesta en común de referentes ficcionales
	2	Aplicaciones didácticas de la sesión anterior y presentación de mundos transmedia.
Fase 2	3	Reflexión sobre géneros narrativos y creación de modelos de análisis.
	4	Canon de aula y selección de la obra de análisis.

Fase 3	5	Presentación del proyecto de la biblioteca de aula.
	6	Trabajo en grupo sobre las obras que han de integrar su biblioteca.
Fase 4	7	Presentación de los proyectos.
	8	Presentación de los proyectos y reflexión final.

Fase 1: Presentación del proyecto, creación de los grupos de trabajo y explicación del resultado final del proyecto

El primer paso dentro de este proyecto, será una conversación previa en la que los alumnos ponen en común sus experiencias previas con la ficción infantil. En esta conversación, el docente tendrá que animar las diferentes ficciones planteadas por el aula para tratar de ver cuales son los puntos en común entre todas ellas. A partir de esta conversación, se diseñarán los grupos de trabajo con la premisa del proyecto final: crear una biblioteca de aula. El primer paso por parte de los grupos será que pongan en común aquellas ficciones que recuerdan de su infancia y que reflexiones sobre si, a día de hoy, formarían parte de su canon como herramientas docentes.

La primera sesión comenzará con el aviso de que ese día comienza un proyecto que se alargará en las siguientes ocho sesiones a través del cual se organizarán los contenidos tratados en la asignatura en una tarea final práctica que tiene como objetivo crear una biblioteca de aula. Después se iniciará la conversación con la clase a partir de una pregunta por parte del docente como la siguiente: ¿Qué películas, cuentos, series de televisión, juegos o videojuegos recordáis de vuestra infancia? La dinámica de esta conversación es que de manera libre los alumnos y alumnas participen en la conversación. Al realizarse al final del cuatrimestre no debería existir la dificultad de romper el hielo por parte del alumnado.

El docente podrá ir anotando en la pizarra las diferentes obras que la clase va comentando tratando de separarlas en libros, películas, series de televisión... De esta forma se podrá ver qué lenguaje ha sido el más representativo y qué obras son las que, de forma más generalizada, son comunes para toda la clase. A partir de ahí se indagará en los motivos por los que siguen recordando esas ficciones comunes y se les preguntará si creen que podrían usarlas hoy en día en sus clases como parte de una programación

didáctica. Para cerrar la primera sesión se les pedirá que hagan en casa un pequeño esquema sobre esta última cuestión para poder comentarlo en la siguiente clase.

La segunda sesión comenzará con las aplicaciones didácticas de las obras que comentamos al final del último día. Una vez hecha esta reflexión y tras su puesta en común se les pedirá que creen grupos de cuatro personas. Si el docente no ha advertido en los primeros meses del curso que haya ningún tipo de división interna entre los alumnos se permitirá que sean ellos los que realicen las agrupaciones. Si no fuera así se prepararían con antelación los grupos.

El siguiente paso será hacer una breve explicación de lo que es un universo transmedia basándose principalmente en ejemplos prácticos a partir de algunas de las obras más conocidas de esos mundos. Hemos de tener en cuenta que los mundos transmedia parten de una multiplicidad formal que los hace difícil de catalogar más allá de sus características comunes mínimas (Jenkins, 2014):

La narración transmediática representa un proceso en el que los elementos integrales de una obra de ficción se esparcen sistemáticamente a través de muchos canales de distribución con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada. Lo ideal es que cada medio proporcione su propia contribución original al desarrollo de la historia.

Jenkins evita hablar en su definición de lenguajes debido a que su trabajo está vinculado al marketing y utiliza el término canales de distribución, pero en esencia está concretando que cada ficción ha de aprovechar sus características estructurales para contar una parte de la historia que permita una comprensión más profunda del mundo transmedia al que pertenece.

Una vez realizada la explicación se les planteará la siguiente tarea: han de pensar en un universo que esté definido por ficciones literarias, audiovisuales, secuenciales y videolúdicas. Una vez hayan seleccionado uno y hayan hecho el listado de obras, deberán buscar y sistematizar las diferencias entre ellas. La intención de esta última parte de la primera fase del proyecto es que empiecen a ver qué elementos definen a cada lenguaje a partir de los conocimientos sobre los géneros y las tipologías textuales que se han trabajado en la asignatura.

Aunque será en el siguiente bloque de sesiones en las que se concretará la ficha de análisis con las diferencias básicas a la hora de ver las diferentes obras aquí se les indicará que trabajen sobre las siguientes cuestiones: creador o creadores de la obra; extensión o duración; historia; personaje principal y su definición; caracterización del mundo en el que se desarrolla la historia y género narrativo. Esas indicaciones activarán los conocimientos previos de los diferentes grupos y permitirán que empiecen a ver cómo las diferentes ficciones crean un mundo. Se les recordará que deberán incluir un videojuego en la propuesta y que tal vez sea más fácil empezar con él para poder llegar al resto de obras.

La tarea se realizará fuera del aula y pretende que se activen los mecanismos apropiados para acercarse a la ficción teniendo en cuenta las diferencias constitutivas de los lenguajes narrativos. Las historias, tratándose de un mismo mundo transmedia, serán muy parecidas por lo que no tendrán que centrarse en qué cuentan, su objetivo será llegar al cómo lo hacen. Hemos de tener en cuenta que podría darse la situación que se presenten como mundos transmedia adaptaciones de una misma obra a diferentes lenguajes. Si esto ocurriera deberemos centrarnos en aprovechar esta situación para que los grupos reflexionen sobre qué diferencia a esos textos.

Fase 2: Presentación del mundo transmedia y creación de la ficha de análisis.

Los diferentes grupos presentarán su mundo transmedia y las diferentes ficciones que han seleccionado. No importa si los mundos se repiten entre los grupos porque lo importante aquí es que respondan a la pregunta: ¿qué diferencia narrativa hay entre las obras? La presentación se realizará a partir de un portavoz que resumirá y presentará los elementos que han trabajado. Deberán seleccionar aquellas características que son más relevantes en cada una de las ficciones trabajadas.

Esa reflexión llevará a la creación de un listado de características básicas de los lenguajes narrativos y con ellas a una guía de análisis (Anexo VII: Ficha de análisis del lenguaje literario). Estos análisis que se proporcionan en los anexos son modelos de aquellos rasgos más generales que se pueden trabajar en clase, pero no son en ningún caso una guía cerrada. Cada docente o cada alumno podrá modificar estas tablas para incluir aquellos elementos que consideren apropiado.

Esta guía tiene en común la parte final en la que se pretende explicitar el vinculadas entre el significado de la obra y las decisiones creativas vinculadas al lenguaje narrativo que estén trabajando. Para ello han de realizar antes un pequeño análisis de los puntos más característicos y que de forma más sencilla evidencian las herramientas interpretativas de la ficción. Este será el primer paso para comprender la importancia del conocimiento narratológico a la hora de plantearse el porqué del aprovechamiento didáctica de una obra de ficción.

A partir de este trabajo y en la segunda sesión de este bloque haremos una selección de obras literarias, audiovisuales, secuenciales y videolúdicas para toda la clase. Será un canon de aula decidido entre todos que ha de servir de punto de partida para la siguiente fase. Cada alumno deberá analizar una de las obras propuestas utilizando la ficha que se ha diseñado en el aula. El punto más importante de ese análisis es que analicen el significado de la obra y piensen cómo los elementos constitutivos del lenguaje que se ha usado ayudan a llegar a ese significado.

Fase 3: La biblioteca de aula

En esta tercera fase, cada grupo de trabajo deberá diseñar una biblioteca de aula atendiendo a la diversidad narrativa que se ha trabajado en las fases anteriores. Como la extensión de una partida o viaje en *Pilgrims* no excede de los cuarenta y cinco minutos, en la primera sesión de esta fase se realizará en clase una presentación y una experiencia de juego común a través del ordenador de aula y el proyector. Con esta lectura compartida se manifestarán las relaciones de *Pilgrims* con la construcción tradicional de las ficciones orales y de la literatura infantil y juvenil. De igual modo se subrayará la importancia de los elementos que lo definen como texto videolúdico: la interacción y la creación de diferentes mundos videoficcionales. Con esta explicación se pretende que revisen aquellos argumentos que usaron en la presentación de sus mundos transmedia y observen una lectura crítica de un videojuego para poder aplicar esas líneas de análisis en textos posteriores.

El eje central de la biblioteca de aula será la aplicación de los contenidos y las aptitudes de análisis trabajadas durante el curso. Para ello cada alumno tendrá que pensar en un centro concreto, se les puede sugerir aquellos en los que hicieron las prácticas

durante el primer curso del grado, y en un aula concreta. La idea es que el análisis y la selección de obras se ajuste a esa realidad en concreto para que les sirva de experiencia didáctica previa a su incorporación al mercado laboral

A partir de aquí se les recuerda la idea de este proyecto, crear una biblioteca de aula, y se les pide que hagan una selección compuesta por un texto audiovisual (película o serie de televisión), secuencial (tebeo o álbum ilustrado), literario y lúdico o videolúdico (juego de mesa narrativo o videojuego). Para realizar esta selección deberán llevar un análisis de cada obra seleccionada y realizar una reflexión sobre el porqué de las obras escogidas. De esta forma, podrán surgir reflexiones en torno a un tema transversal que se quiera tratar o las necesidades específicas de un centro educativo que puedan desarrollarse a través de la ficción.

El resto de la primera sesión de esta fase y de la siguiente servirá para que los grupos centren la temática de su biblioteca y hagan una selección de las obras que consideren necesarias. El docente estará en el aula para reconducir las ideas que puedan plantearse y para ayudar con la selección de obras. Hemos de recordar que el análisis de las obras se deberá realizar fuera del aula para aprovechar el tiempo en ella en la reflexión crítica.

Fase 4: Presentación de los proyectos.

Las últimas dos sesiones del proyecto se dedicarán a la presentación en clase de los diferentes proyectos de biblioteca. En esas sesiones se hará especial hincapié en los hilos conductores de los proyectos y en la manera en la que las diferentes obras permiten crear un corpus ficcional que apoye la programación anual del aula. De esa manera se conjugan en una experiencia didáctica los aprendizajes declarativos de la asignatura y se introduce el lenguaje videolúdico como uno más de la configuración cultural en la actualidad.

Esta presentación no sólo tiene en cuenta el desarrollo competencial de la puesta en común de manera oral del trabajo de reflexión que han ido realizando durante el proyecto, también pretende que el resto del aula escuche y vea las diferentes formas en las que los grupos han hilvanado sus bibliotecas. Este tipo de propuestas les permitirán no solo reflexionar sobre lo que han hecho bien o mal en sus trabajos, también han de ser

útiles para ampliar aún más las fronteras de las obras que han ido trabajando durante el proyecto.

6.2.6. Evaluación del proyecto

A lo largo del desarrollo del proyecto se han realizado actividades individuales como en grupo, tanto escritas como orales. Por esta razón, se pretende ofrecer un espectro amplio para que los estudiantes puedan demostrar sus destrezas en todas las áreas marcadas en los objetivos de la propuesta. Los cuatro grandes hitos para la evaluación por parte del docente serán:

- La ficha de análisis individual de una de las ficciones.
- El proyecto grupal escrito de la biblioteca de aula.
- La presentación y defensa de la biblioteca de aula.
- El trabajo y participación del alumnado.

Cada una de estas tareas está pensada como una ampliación de la anterior con la intención de que el alumno sea consciente de que todos los contenidos que han trabajado se van solapando uno a uno hasta llegar al final del proyecto. Para la evaluación por parte del docente se tendrá en cuenta el seguimiento en las sesiones de trabajo por parte del alumno (Anexo VIII), el trabajo individual a la hora de analizar las obras de ficción (Anexo X), la exposición grupal de la biblioteca de aula (Anexo IX) y su trabajo escrito (Anexo XI). Este seguimiento de la evaluación se ha realizado a partir de las competencias y resultados de aprendizaje marcados en la guía docente de las dos asignaturas y que hemos contextualizado para este proyecto.

La primera fase del proyecto, teniendo en cuenta su carácter introductorio, servirá de puente entre la primera parte de la asignatura en la que se habrán trabajado los contenidos de los bloques correspondientes a las tipologías textuales y el contexto general de la asignatura. De esa forma el docente tratará de encauzar lo visto hasta ese momento a partir de la experiencia del alumnado. El único elemento que podemos evaluar en esta etapa es la participación en la puesta en común de los alumnos y el trabajo que van a llevar a cabo en grupos a la hora de plantear sus mundos transmedia. Esta evaluación

continua del alumnado se alargará a lo largo de todo el proyecto como se puede ver a continuación:

Fase 1: Presentación e introducción del proyecto	
Tipología de actividades	Trabajo en grupo. Participación individual en clase.
Competencias	Promover el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula
Resultados de aprendizaje	Usar con solvencia las tecnologías de la información y la comunicación. Trabajar de forma cooperativa y el esfuerzo individual. Caracterizar los diversos géneros de literatura infantil.
Porcentaje de la nota	10%: seguimiento individual de la asignatura.

Fase 2: Mundo transmedia y análisis	
Tipología de actividades	Trabajo en grupo Participación en clase Interpretación y redacción individual
Competencias	Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil. Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad. Desarrollar contenidos del currículo mediante recursos de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información y comunicación.
Resultados de aprendizaje	Expresarse correctamente de forma oral y por escrito en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma. Valorar las competencias esenciales que el niño adquiere a través de la literatura infantil. Reconocer las distintas etapas históricas en la producción de literatura infantil y juvenil.

Porcentaje de la nota	30%: análisis individual de una obra de ficción 10%: seguimiento individual de la asignatura
------------------------------	---

Fase 3: Biblioteca de aula	
Tipología de actividades	Trabajo escrito en grupo
Competencias	Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula en contextos multiculturales y de coeducación. Fomentar la lectura y conocer la literatura infantil. Saber trabajar en equipo.
Resultados de aprendizaje	Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación y de identificar indicadores de evaluación. Tener nociones de investigación e innovación en literatura. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. Ser capaz de aplicar en el aula estrategias y métodos activos.
Porcentaje de la nota	30%: trabajo de la biblioteca de aula

Fase 4: Exposición de los proyectos	
Tipología de actividades	Exposición oral Trabajo escrito en grupo
Competencias	Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula en contextos multiculturales y de coeducación. Fomentar la lectura y conocer la literatura infantil. Saber trabajar en equipo.
	Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación y de identificar indicadores de evaluación.

Resultados de aprendizaje	Tener nociones de investigación e innovación en literatura. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. Ser capaz de aplicar en el aula estrategias y métodos activos.
Porcentaje de la nota	20%: exposición de la biblioteca de aula 10%: seguimiento individual de la asignatura

Los porcentajes del valor de los trabajos están pensados para tener en cuenta su relación con los diferentes resultados de aprendizaje y las competencias planteadas en la asignatura. De esa forma el trabajo individual estará valorado con un 30% a través del análisis de la obra de ficción y un 10% en el seguimiento activo por parte del docente. De esa forma el 60% de la nota restante está vinculado a la manera en la que los alumnos van a generar el conocimiento a partir de la interacción entre iguales y la puesta en común de unos intereses a la hora de crear una biblioteca de aula.

Debido a cómo se integran los diferentes bloques teóricos de la asignatura en este proyecto final su valor para la nota final de la asignatura debe de ser mínimo del 60%. Debido al número de sesiones y a su localización al final del cuatrimestre es fácilmente contextualizable como una práctica final en la que se han de tener en cuenta todos esos elementos que forman parte de la asignatura a nivel teórico y práctico. Crear una biblioteca de aula propia demuestra los conocimientos sobre la tradición, las estructuras narrativas y la capacidad de análisis crítico en el contexto actual.

En esta propuesta resulta especialmente relevante tener en cuenta la evaluación de los alumnos. Es por ello que al final de la asignatura se planteará una ficha de autoevaluación (Anexo XII: Autoevaluación del alumnado) en la que los alumnos podrán poner en perspectiva los conocimientos adquiridos dentro su proceso de formación literaria. Gracias a ellas el docente tendrá una herramienta más para comprobar los resultados de la propuesta y podrá cerrar el curso con una reflexión conjunta a partir de los ítems trabajados en este esquema.

7. Conclusiones

La irrupción del videojuego en la cultura actual ha superado todos los límites que se podían vislumbrar en sus orígenes como industria. Su relevancia económica, superando a la industria del cine y la música, es un ejemplo de hasta dónde está llegando en su expansión como lenguaje narrativo. Desde el prisma del docente, esta realidad presenta una serie de escenarios que debemos observar de manera teórica para poder actuar a partir de ciertas propuestas didácticas en nuestras aulas.

Pero para llegar a ese punto debemos recorrer un camino teórico que nos permita entender las peculiaridades de los videojuegos no en comparación con las ficciones que hemos trabajado en nuestra formación hasta ahora. Para usar el lenguaje videolúdico de manera crítica en las clases debemos conocer cómo funciona, las características que lo definen. Es por ello que hemos presentado un modelo de análisis que resulta de entremezclar los puntos en común que tenían los análisis semióticos y filosóficos de Ó.Pérez y J.Planells. Ese esquema nos ha permitido acercarnos al videojuego con una herramienta capaz de abarcar sus espacios de significación.

Este recorrido de aprendizaje es la guía para que los futuros docentes que quieran aprovechar didácticamente los videojuegos en sus clases de literatura puedan hacerlo. Además lo harán conociendo el significado de las obras que introducen en el aula y no quedándose con una interpretación basada en la competencia adquirida por unas lecturas no orientadas de esos juegos. Este camino es el mismo que deberán hacer los alumnos en su proceso de alfabetización ficcional.

Hemos visto las diferentes maneras en las que la interacción están redefiniendo las narraciones en la actualidad y cómo es necesario tener en cuenta los hilos interpretativos que se crean al tener ese factor en cuenta. Desde la perspectiva de los conceptos de lectura y formación literaria que se definen y trabajan desde la DLL se puede recorrer un camino que lleve hasta la inclusión de estos nuevos significantes en su marco teórico. Ampliar el concepto de lectura teniendo en cuenta la capacidad del lector para modificar el mundo narrativo permite comprender desde los presupuestos teóricos que ya se han establecido en el área la importancia de esta forma de construir la ficción en la actualidad.

Esta perspectiva solo puede tenerse en cuenta si los docentes trabajamos en nuestra alfabetización videolúdica en la dirección de la lectura crítica de textos. La necesidad de plantear de forma sistematizada un análisis de aquellas obras que

pretendemos usar en nuestras clases nos permitirá ver con perspectiva su idoneidad. Conceptos como el de la disonancia ludonarrativa son imprescindibles para entender que las dos partes que configuran un videojuego, la lúdica y la narrativa, pueden no estar coordinadas en la búsqueda del significado de la obra. Los modelos y ejemplos propuestos en este trabajo están pensados para que los docentes vean sus posibilidades comunicativas y las capacidades de tejer estructuras que se desarrollan en las obras de una manera distinta a cómo lo hacen las ficciones en otros lenguajes.

A lo largo de este trabajo, hemos tratado de acercar estos dos campos desde la ampliación de los conceptos que ya forman parte de la didáctica de la lengua y la literatura centrándonos en la formación literaria. Y lo hemos hecho no porque creamos que el concepto de literatura sea un concepto caduco, hemos profundizado en esa dirección porque los pilares teóricos que se han desarrollado en todos los años de trabajo en este campo son compatibles con las investigaciones del lenguaje videolúdico realizadas especialmente en los últimos veinte años.

Si creemos que la formación literaria concretada en las diferentes etapas del sistema educativo es una manera para ayudar a nuestros alumnos a ser ciudadanos que puedan participar de forma activa y crítica en la sociedad hemos de tratar de que esos aprendizajes lleguen a todos los espacios vinculados. Y el videojuego hasta ahora no había sido un lugar a tener en cuenta en esa formación y después de ver los vasos comunicantes entre los dos campos de investigación y sus respectivos objetos de trabajo estamos convencidos de que esta línea de trabajo ha de ser explotada en el futuro.

En esta investigación hemos alcanzado los objetivos marcados al comienzo del trabajo. El estudio conjunto del concepto de lectura de la investigación didáctica, junto a la de las nuevas textualidades y la que se propone desde los *game studies*, permiten una visión completa y actualizada de los diferentes caminos que configuran la lectura, y en especial la ficcional, en la actualidad. Centrar la creación de materiales didácticos desde esta perspectiva permite profundizar en la manera en la que las diferentes lecturas multimodales refuerzan una alfabetización vinculada a los códigos interpretativos contemporáneos.

Uno de nuestros objetivos era observar la nueva ficción infantil y juvenil a través de la irrupción de las nuevas tecnologías. La nueva concepción de lector que se ha introducido en el corpus teórico de la didáctica de la lengua y la literatura y que tiene en

cuenta las posibilidades de interpretación que ofrecen las narraciones hipertextuales, los mundos transmedia y las nuevas narraciones que hacen uso de la tecnología y los nuevos soportes.

Estas obras suponen en muchos casos un puente entre lo que socialmente se considera un videojuego y lo que no. Las ficciones audiovisuales repletas de guiños referenciales a las obras videolúdicas son una muestra de la importancia que tienen en la creación del intertexto lector en las generaciones actuales. No solo eso, también hemos visto a partir del análisis de algunos títulos estructuralmente narrativos que su relación mecánica con los libro-juegos es casi perfecta.

La diferencia entre cualquier libro de la serie *Elige tu propia aventura* o *Her Story* es puramente tecnológica. La obra de Sam Barlow permite navegar entre los diferentes textos audiovisuales que forman parte de su historia desde una interfaz porque dispone de la tecnología apropiada para hacerlo, pero la respuesta del lector es, en esencia, la misma que en ficciones hipertextuales más próximas al libro tradicional.

Ver esta relación nos ha permitido entender mejor las líneas que en los últimos cuarenta años se han trazado entre los diferentes textos narrativos que, independientemente del soporte en el que se desarrollaran, han trabajado la interacción entre lector y ficción permitiendo que se modifique el significado de la obra. Y no solo eso, la capacidad de decisión a la hora de elegir entronca con la búsqueda de información en internet y es parte orgánica del lector actual, por lo que la literatura infantil y juvenil reflejan una característica de nuestros días.

Vinculado con el objetivo anterior, creemos que hemos realizado una exposición de dos campos teóricos que no se han desarrollado conjuntamente de manera profunda, la DLL y los *game studies*, y que, gracias a eso se pueden abrir nuevas aplicaciones didácticas. El nuevo concepto de lector, el intertexto multimodal y la asimilación de las reglas como parte imprescindible de la ficción en el siglo XXI necesitan una actualización de los límites de la DLL que ha de tener al videojuego como uno de los elementos clave.

En ningún momento se ha planteado esta nueva realidad como una separación tajante entre las obras tradicionales y las actuales. Siempre se ha enfocado este espacio narrativo como una línea paralela a la de las obras que ya se tratan desde la didáctica de la literatura como el discurso literario, el secuencial o el audiovisual. Hemos de comprender que en las últimas dos décadas se ha desarrollado casi todo el corpus teórico

vinculado a los videojuegos y que solo a partir de esos conceptos se podía relacionar el lenguaje videolúdico con los intereses de nuestra área.

Para poder ampliar ese corpus de la DLL era necesario sistematizar un modelo de análisis que permita al docente enfrentarse a los textos videolúdicos. Hemos sintetizado dos modelos que parten de espacios teóricos distintos pero que al ser utilizados conjuntamente permiten acceder con eficacia a la significación del videojuego a partir de la interacción del jugador. Este enfoque en tres partes se ha llevado a cabo porque permite enfocar el análisis desde unas perspectivas complementarias y útiles para el docente: la manera en la que los videojuegos cuentan historias, los elementos básicos del lenguaje y la particularidad de los mundos videolúdicos.

Con esta triple perspectiva el docente puede comprender qué significa una obra concreta, cómo se ha planteado y cuáles son las intenciones de sus creadores. Este paso es imprescindible para poder plantearnos su utilización en las aulas de secundaria. No podemos quedarnos solo en el aspecto motivador de los videojuegos. Si pensamos que este tipo de discursos debe formar parte de la formación literaria de los lectores actuales debemos enfrentarnos a ellos desde esta triple perspectiva ya que sólo a través de ella entenderemos su verdadero significado y podremos vincularlo con otras experiencias narrativas de nuestros alumnos y, por tanto, con su intertexto lector.

Habíamos definido la investigación sobre las estructuras básicas del lenguaje videolúdico y lo hemos realizado a partir de las definiciones teóricas que se han desarrollado en las últimas dos décadas y especialmente a través de las teorías confrontadas de la ludología y la narratología. Aunque en estos momentos esas dos líneas de investigación ya no se consideran incompatibles ese enfrentamiento provocó un desarrollo teórico y conceptual que amplió enormemente los límites del lenguaje videolúdico y su relación con otros lenguajes narrativos.

Para ello hemos recorrido los principales ejes teóricos de los dos marcos y hemos visto que los dos son compatibles y necesarios para el análisis del videojuego y su integración en el intertexto lector: de la narratología se observa cómo los elementos que definen la historia, los personajes y los entornos, se integran dentro de tradiciones literarias más amplias e interconectadas con diferentes lenguajes; de la ludología hemos extraído la posibilidad de que las reglas, el elemento interactivo, proporcionan un tipo de

significación distinta a la tradicional ya que implica la reflexión por parte del jugador de lo que se está haciendo, las consecuencias en el mundo y en él como parte de la narración.

Estos dos ejes son los principales elementos que definen la investigación videolúdica y debían de ser tratados desde el prisma de la didáctica de la literatura. Evidentemente la relación con la narratología es más directa y estrecha pero al no poder disociar el aspecto lúdico del videojuego hemos de comprender que solo a través de un nuevo prisma de lo que es el intertexto narrativo de los jugadores podremos reforzar la formación literaria y la capacidad lectora crítica.

Habíamos propuesto el análisis de varios videojuegos para probar la eficacia de esta aplicación conjunta de los dos modelos y lo hemos realizado a partir de tres campos temáticos: el personaje y el jugador, la definición de mundo y las elecciones como motor de la narración. Observar cómo algunas de las obras que configuran el corpus actual de la cultura videolúdica se articulan a través de esos ejes nos ha servido para afianzar las posibilidades interpretativas de los modelos de análisis y comprobar su relevancia en el ecosistema ficcional que estamos viviendo.

La selección del corpus de juegos que se han usado responden a varios de los grandes géneros más importantes: rol, plataformas, acción y aventura. Estos títulos forman parte del canon de las dos últimas décadas y sus análisis pueden servir para futuros trabajos ya que en sus rasgos constitutivos se pueden observar algunos elementos narrativos o interactivos que siguen estando presentes en la actualidad. Experiencias más específicas como *Her Story* o clásicas como *The curse of Monkey Island* se han usado como ejemplos del camino discursivo y teórico que hemos seguido en el trabajo.

Otro de los objetivos planteados era la creación de materiales didácticos que puedan ser llevados a la práctica en secundaria y para ello hemos diseñado una unidad didáctica que parte de tres de las tipologías textuales que se trabajan en esa etapa: noticia, la crítica y el análisis. Junto con estos contenidos curriculares hemos integrado el análisis crítico del videojuego como primer paso para que los discentes piensen en las implicaciones narrativas de esas obras.

Los títulos de *locomalito* nos han permitido vincular la propuesta con tres géneros narrativos que se pueden encontrar en diferentes lenguajes y que, por tanto, nos abren la puerta a un análisis narratológico e intertextual. Este enfoque permite que la unidad

didáctica trabaje de manera integrada todos los aspectos que el curso y la etapa requieren mientras se refuerza la formación literaria a través de la experiencia de juego.

Nos habíamos marcado crear una propuesta para el grado de Magisterio y lo hemos hecho a partir de *Pilgrims* y del Aprendizaje Basado en Proyectos. De esta forma, podemos integrar en la formación docente la alfabetización videolúdica dentro del contexto de la formación docente. A través de este trabajo reflexivo, los futuros maestros podrán tener en cuenta al videojuego en su práctica docente de manera conjunta con el resto de lenguajes narrativos que ya forman parte de los currículums académicos.

Este proyecto se vincula directamente con la principal idea del trabajo: la introducción del lenguaje videolúdico en la formación literaria a partir del docente. Es por eso que es imprescindible crear nuevos caminos que permitan trabajar un canon de la literatura infantil y juvenil que tenga en cuenta los elementos interactivos que, como hemos visto, forman parte de la ficción actual. La elección de *Pilgrims* está motivada por su vinculación con la tradición oral y algunos de los tropos básicos de la literatura universal. De esta manera los futuros docentes pueden experimentar los diferentes caminos que le lleven hasta un corpus ficcional propio que tenga en cuenta todas las realidades narrativas de la actualidad.

La consecución de estos objetivos son uno de los primeros pasos que se han de dar para crear un camino de ampliación y cambio en la formación docente relacionada con el lenguaje videolúdico. El campo de estudio de la didáctica de la literatura se puede nutrir de la capacidad que está demostrando los videojuegos a la hora de adaptarse a nuevas realidades narrativas. No hemos de olvidar que la historia de este lenguaje es aún muy corta y está vinculada a una tecnología cambiante. Nunca antes habíamos estado ante un cambio cultural de esta magnitud y con estas implicaciones en la configuración del lector. Es por ello que la única manera de poder seguir la estela de esta realidad es conocer los cimientos de una realidad que no debemos ignorar.

Aunque debido a la manera en la que la tecnología genera nuevas maneras de contar historias los rasgos básicos de la interacción y su significado se mantienen inalterados desde su origen. Es por eso que las futuras investigaciones y producciones didácticas que busquen reforzar o ampliar la formación literaria a partir de los videojuegos deben hacerlo teniendo muy en cuenta las mecánicas. Sólo a partir de ese enfoque se podrán crear materiales didácticos para los diferentes niveles del sistema educativo. Este

sería el primer paso para ampliar los caminos planteados en esta tesis ya que permitiría normalizar estas narraciones en nuestras aulas. El siguiente paso tendrá que pasar por una formación docente estructurada. Es por ello que la segunda propuesta didáctica se centra en el grado de Magisterio y pretende la ampliación orgánica del corpus ficcional.

Estas dos líneas, la creación de materiales y la formación docente, adaptadas a los diferentes niveles educativos, espacios de trabajo y aulas tienen que ser el camino que debe seguir la didáctica de la literatura para ampliar su espacio de trabajo al lenguaje videolúdico. Si no tenemos en cuenta esta doble vía el trabajo no modificará de manera estructural su consideración dentro del campo de estudio y serán intervenciones puntuales que no llevarán a una modificación generalizada de los límites de nuestra área de trabajo.

Ver al videojuego como un accesorio de la literatura nos lleva a cometer el mismo error que pensar el cómic como el paso previo a leer novelas. Hemos de observarlo como lo que es, la principal industria cultural del mundo y un lenguaje que está creciendo y cambiando constantemente. Negar su capacidad comunicativa solo lleva a seguir discutiendo a partir de errores adquiridos con los años. Hemos de situar al lenguaje videolúdico en el espacio que le corresponde por sus implicaciones sociales, culturales y económicas. Aprender a leer videojuegos es una forma de reforzar la formación literaria desde el siglo XXI y uno de los caminos que los docentes hemos de seguir para lograr que nuestros alumnos puedan acceder a la cultura con independencia y libertad.

8. Referencias bibliográficas

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. The Johns Hopkins University Press.
- Aarseth, E. (2007). I fought the Law: Transgressive Play and the Implied Player. En *DiGRA 07 – Proceeding of the 2007 DIGRA International Conference: Situated Play* (pp. 130-133). Universidad de Tokyo. <https://bit.ly/2HeIXKm>
- Abbott, S. y Haney, C. (1981). *Trivial Pursuit* [juego de mesa]. Hasbro Games/Parker Brothers.
- Abrams, J. J. (director) (2009). *Star Trek* [cinta cinematográfica]. Bad Robot Productions. Spyness Entertainment.
- Aguaded, J. I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*. 16 (32), 7-8. <https://bit.ly/3kEOF5H>
- Aguar e Silva, V. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Gredos.
- Aguilar Ródenas, C. (2016). La DLL en la universidad pública. Una aproximación al estado de la cuestión en la formación inicial de maestros y maestras. *Lenguaje y textos*, 44, 39-59. <https://bit.ly/2UEIIBN>
- Álvarez, J. (1998). Didáctica general y didáctica específica. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos claves en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 23-32). Horsori.
- Amanita Design. (2019). *Pilgrims* (iOS) [Videojuego].
- Ambròs, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 180, 26-32. <https://bit.ly/2UHnDQN>
- Aparici, R. y García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(55), 71-79. <https://bit.ly/3pA6Eho>

Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 13-20. <https://bit.ly/2UHmetv>

Armenteros, M. (2006). Aprendizaje Hipermedia. *Icono 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 4(1), 320-220. <https://bit.ly/35Ivrbi>

Atlus. (2011). *Catherine* (PlayStation 3) [Videojuego].

Ballester, J. (1998). Teorías literarias y su aplicación didáctica. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 297-322). ICE/Horsori.

Ballester, J. (1999). *L'educació literaria*. Universitat de València.

Ballester, J. (2007). La educación literaria, el canon y la interculturalidad. *Primeras noticias*, 224, 15-19.

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *OCNOS*, 5, 25-36. <https://bit.ly/3kGVeEP>

Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *OCNOS*, 10, 7-26. <https://bit.ly/35IN8HR>

Ballester, J. e Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Universitaria*, 27, 161-183. <https://bit.ly/2J1DaYQ>

- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, 94, 147-171. <https://bit.ly/3nG137l>
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo*, 29, 31-66. <https://bit.ly/3lMtP5J>
- Barlow, S. (diseñador y desarrollador) (2015). *Her Story* (macOs) [Videojuego]. Sam Barlow.
- Bartual, M. (director). (2014). *Todos tus secretos* [cinta cinematográfica]. España. Caramba Films.
- Battaner, M. P. (Mayo – Agosto, 2002). Investigación en la “Didáctica de la Lengua y la Literatura” y la consolidación del área de conocimiento. *Revista de educación*, 328, 59-80. <https://bit.ly/32TMt4k>
- Bethesda Game Studios. (2006). *The Elder Scrolls IV: Oblivion* (PlayStation 3) [Videojuego]. Bethesda Softworks/Take-Two Games Interactive.
- Bethesda Game Studios. (2008). *Fallout 3* (PlayStation 3) [Videojuego]. Bethesda Softworks.
- BioWare. (1998). *Baldur's Gate* (Windows) [Videojuego].
- BioWare. (2009). *Dragon Age: Origins* (PlayStation 3) [Videojuego].
- BioWare. (2014). *Dragon Age: Inquisition* (PlayStation 4) [Videojuegos].
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blizzard. (2005). *World of Warcraft* (Windows) [Videojuego].
- Bloom, H. (1996). *El canon occidental*. Anagrama.

- Bogost, I. (2007). *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. MIT Press.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Miño y Dávila.
- Bordons, G. (Julio, 1994). Visió sincrònica sobre didàctica de la literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 1, 27-36. <https://bit.ly/31L3cyg>
- Boris, P. (2018). El caso Bioware. En M. Amores (Ed.), *¡Protesto!* (pp. 191-221). AnaitGames.
- Borrás, L. (2011). Nuevos lectores, nuevos modos de lectura en la era digital. En S. Montesa (Ed.), *Literatura e internet. Nuevos textos, nuevos lectores* (pp. 41-66). Universidad de Málaga.
- Borrás, L. (2012). Territorio hipertextual: lectura y enseñanza 2.0. En A. Mendoza (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 33-52). Octaedro.
- Borrull, M. (2019). Her Story, el fin de los relatos. *Start. Videojuegos en perspectiva. Revista independiente y atemporal*. <https://bit.ly/2UzVqvd>
- Bronckart, J. P. y Scheneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna. El nacimiento de una utopía imprescindible. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 9, 61-79.
- Burdine, R. y Castuciano, J. (directores). (2017). *El Gato con Botas: Atrapado en un cuento épico* [cortometraje de animación]. Estados Unidos. DreamWorks Animation Television y Netflix.
- Cabañes, E. y Rubio M. (2013). *Gamestar[t]. Pedagogías libres en la intersección entre el arte, la tecnología y los videojuegos*. Arsgames.

- Calvo, A., y Rojas, S. (2007). Exclusión social y tecnología. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29, 143-148. <https://bit.ly/35HFTQ7>
- Campás, J. (2007). *El Hipertexto*. UOC.
- Camps, A. (1994). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57. <https://bit.ly/2IQKgzC>
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos claves en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 33-47). Horsori.
- Capcom. (1989). *Final Fight* (Super Nintendo Entertainment System) [Videojuego].
- Capcom. (1991). *Street Fighter II: Hyper Fighting* (Super Nintendo Entertainment System) [Videojuego].
- Capcom. (1996). *Resident Evil* (PlayStation) [Videojuego].
- Capcom. (2005). *Resident Evil 4* (PlayStation 2) [Videojuego].
- Carpenter, J. (director). (1978). *La noche de Halloween* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos. Compass International Pictures.
- Carter, C. (creador). (1993-2018). *Expediente X* [serie de televisión]. Estados Unidos. 20th Century Fox Television y Ten Thirteen Productions.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2011). *En_linia. Llegir i escriure a la xarxa*. Graó.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Graó.

Cavanagh, T. (diseñador). (2009). *Don't Look Back* (Windows) [Videojuego]. Omicron Games/Catbull.

Ceccherelli, A. e Ilardi, E. (2019). Videojuegos y aprendizaje: Cuatro perspectivas para un replanteamiento de la didáctica. En D. Ferragut y A. García (eds.), *Ensayos y errores. Arte, ciencia y filosofía en los videojuegos* (pp. 195-214). AnaitGames.

Cerrillo Torremocha, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 17-30. <https://bit.ly/2KmuJZ3>

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31. <https://bit.ly/2KbUn2r>

Colomer, T. (1994). L'adquisició de la competència literària. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 1, 37-50.

Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria* (pp. 123-142). Universitat de Barcelona.

Colomer, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcanova.

Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. y Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.

Colomer, T., Ribas, T., Utset, M. (2003). La escritura por proyectos: "Tú eres el autor". En A. Camps (coord.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 69-81). Barcelona.

- Contín, S. (Abril – Junio, 2000). Internautas del idioma: ¿Cómo desarrollar la competencia hipertextual en adolescentes? *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 24, 59-72.
- Costa, S., Cuzzocrea, F. y Nuzzaci, A. (2014). Usos de internet en contextos educativos informales: implicaciones para la educación formal. *Comunicar*, 43, 163-171. <https://bit.ly/3kOEhIB>
- Daniel Mullins Games. (2016). *Pony Island* (Windows) [Videojuego].
- Darnell, E. y McGrath, T. (directores). (2008). *Madagascar 2: Escape de África* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos. DreamWorks Animation.
- Darley, A. (2002). *Cultura visual digital: Espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*. Paidós.
- Delmiro, B. (1992). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Graó.
- Del Olmo, D. (2013). Acercamiento al aprendizaje conductual bajo el mundo 1-1 de Super Mario Bros. *LifePlay*, 1, 86-100. <https://bit.ly/2UHGOtO>
- Delphine Software. (1992). *Flashback: The Quest for Identity* (Windows) [Videojuego].
- Dennaton Games. (2013). *Hotline Miami* (PlayStation 3) [Videojuego].
- Díez Mediavilla, A. (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo*, 29, 105-130. <https://bit.ly/2ITetxH>
- Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2, 21-34.

Dontnod Entertainment. (2015). *Life is Strange* (macOS) [Videojuego].

Dorio, I., Sabariego, M y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En r. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.275-292), La Muralla.

Douglas, J. (2003). Vacíos, mapas y percepción: Lo que (no) hacen los lectores de hipertextos. En M. Vega (coord.), *Literatura hipertextual y teoría literaria* (pp. 159-180). Marenostrom.

Dueñas, J. (2007). Literatura juvenil actual: receptor modelo, literatura popular y canon estético. *Lenguaje y textos*, 26, 105-117. <https://bit.ly/3kKJaCP>

Dueñas, J., Tabernero, R., Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. <https://bit.ly/3lLhfUu>

Electronic Arts. (2008). *Dead Space* (PlayStation 3) [Videojuego].

Ensemble Studios. (1999). *Age of Empires* (Windows) [Videojuego].

Farca, G. (2016). The emancipated player. *Digital Games Research Association and Society of Advancement of the Science of Digital*, 13(1). <https://bit.ly/3kG56ic>

Fernández, A. (2012). Exploring translation strategies in video game localization. *MonTi*, 4, 385-408. <https://bit.ly/3lLnK9T>

Fernández, A. (2014). Video game localisation: Adapting superhéroes to different cultures. *Quaderns. Revista de traducció*, 21, 225-239. <https://bit.ly/3kMHfxr>

Fernández, G. (2017). Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político. *Catalejos*, 2(4), 152-172. <https://bit.ly/38X2hr1>

- Ferrer, J. (2011). La transformación del paisaje comunicativo. *Lenguaje y Textos*, 34, 9-15. <https://bit.ly/2IOpWPd>
- Fish, S. (1989). La literatura en el lector: estilística afectiva. En R. Warning (coord.), *Estética de la recepción* (pp. 111-132). Visor.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fowler, A. (1988). Género y canon literario. En M. Garrido (Ed.), *Teoría de los géneros literarios* (pp. 95-127). Arco.
- Frasca, G. (1999). *Ludology meets narratology: Similitude and differences between (video)games and narrative*. Recuperado 20 marzo de 2020 de <https://bit.ly/32UidGy>
- Frasca, G. (2003). *Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology*. Recuperado 20 marzo de 2020 de <https://bit.ly/2HcKiBp>
- Fuentes, M. y Silva, J. (2011). Lectura de textos, lectura de hipertextos. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 57, 23-29.
- Galeana, L. (2014). *Aprendizaje basado en proyectos*. Biblioteca Eduardo Mundet. Colección Digital. Repositorio Institucional Siglo 21. <https://bit.ly/3kMGPaa>
- Galera, F. (2003). El currículum de lengua y literatura. En A. Mendoza (Ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 125-171). Prentice Hall.
- Game Freak. *Pokémon XY* (Nintendo 3DS) [Videojuego].
- García, G. (1995). *Didáctica de la Literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal.

García Canclini, N. (2008). Libros, pantallas y audiencias. ¿Qué está cambiando? *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(15), 27-32. <https://bit.ly/35KqPBj>

García Guardia, M. y Menéndez Hevia, T. (2006). Mímesis en el paradigma del llamado "cine contemporáneo" y la narración hipermedia. *ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 4(2), 87-98. <https://bit.ly/3pSEOgG>

García Lapeña, A. (2019). ¿Qué es un videojuego? D. Ferragut y A. García (Eds), *Ensayos y errores. Arte, ciencia y filosofía en los videojuegos* (pp. 29-48). AnaitGames.

García Ruiz, R., Ramírez García A. y Rodríguez Rosell M. M. (2014). Educación en la alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(43), 15-23. <https://bit.ly/36J9jwG>

Garin, M. y Pérez Latorre, Ó. (2009). Entre mundos e historias: Ciencia ficción y experiencia de juego. *Formats: revista de comunicación audiovisual*, 5. <https://bit.ly/38R2vQb>

Gearbox Software. (2009). *Borderlands* (PlayStation 3) [Videojuego].

Gearbox Software. (2012). *Borderlands 2* (PlayStation 3) [Videojuego].

Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre la educación y el aprendizaje*. Aljibe.

Gibney, A. (director). (2015). *Going Clear: Scientology, Hollywood and the Prison of Belief* [documental]. Estados Unidos. HBO Films.

- Gimeno Sacristán, J. (1989). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, 166-187.
- Goddard, D. (director). (2012). *La cabaña en el bosque* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos. Metro-Goldwyn-Mayer. United Artists. Mutant Enemy Productions. Universal Pictures.
- Gómez Alonso, J. (2004). Metodología comunicativa crítica. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 395-423). La Muralla.
- González Álvarez, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas. *Lenguaje y textos*, 21, 115-128. <https://bit.ly/36VyAUG>
- González Fernández-Villavicencio, N. (2012). Alfabetización para un cultura social, digital, mediática y en red. *Revista española de Documentación Científica*, N° Monográfico, 17-42. <https://bit.ly/33fyoyz>
- González Nieto, L. (1993). La literatura en la enseñanza obligatoria. *Aula de innovación educativa*, 14, 15-21.
- González Nieto, L. y Zayas, F. (2008). El currículo de lengua y literatura en la LOE. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 48, 16-36.
- Gracida, M. Y. (2005). Cine y literatura en la educación secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 40, 48-57.
- Gracida, M. Y. y Lomas, C. (2008). Currículo y educación lingüística. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 48, 9-15.

- Groening, M., Simon, S. y Brooks, J. L. (creadores). (1989 – actualidad). *Los Simpson* [serie de televisión]. Estados Unidos. Gracie Films, 20th Century Fox Television y Film Roman.
- Gros, B. (2008). Juegos digitales y aprendizaje. En B. Gros (coord.), *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 9-29). Graó.
- GRUPO IMAGO. (1997). El discurso audiovisual. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 14, 53-64.
- Grylls, B., Buchta, R. y Shoopman D. (creadores). (2019). Sobrevivir es el reto [serie de televisión]. Estados Unidos. Bear Grylls Ventures y Electus.
- Guerrouache, A. (director). (2014 - actualidad). *Marcus Level* [serie de televisión]. Francia. Mondo TV France, Pictanovo Nord-Pas-de-Calais y TF1.
- Gutiérrez Ángel, N. (2020). El videojuego y la lectura literaria: Nuevo espacio para los nativos digitales. *Contextos educativos*, 25, 145-159.
- Harmonix. (2005). *Guitar Hero* (PlayStation 2) [Videojuego].
- Harris, W. (1998). La canonicidad. En E. Sullá (coord.), *El Canon Literario* (pp. 37-60). Arco.
- HBO. (2002 – 2008). *The Wire* [serie de televisión]. Estados Unidos.
- Hello Games. (2016). *No Man's Sky* (PlayStation 4) [Videojuego].
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de pedagogía*, 310, 78-82.
- Hernández Mendo, R. D. (2014). El videojuego minimalista. *Bit y aparte. Revista interdisciplinar de estudios videolúdicos*, 2, 71–81.

- Hitchcock, A. (director). (1960). *Psicosis* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos. Shamley Productions.
- Hocking, C. (2007). *Ludonarrative dissonance in Bioshock*. Recuperado 15 de abril de 2017 de <https://bit.ly/2UCm2f1>
- Hooper, T. (director). (1974). *La matanza de Texas* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos. Vortex.
- Huizinga, J. (1998). *Homoludens*. Alianza Editorial.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016a). La literatura en la formación universitaria desde el espacio europeo de educación superior. *Alpha*, 43, 303-317. <https://bit.ly/3fft9yU>
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016b). Booktrailer en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de las competencias comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 30, 76-93. <https://bit.ly/38RBTyG>
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2017). Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(3), 41-52. <https://bit.ly/3pHkfUf>
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2018). Diversidad, educación literaria y formación del profesorado ante la globalización. *Aula de Encuentro*, 20(2), 35-54. <https://bit.ly/36lhfl1e>
- Ibarra, N. y Ballester, J. e Ibarra, N. (2019). En torno a la lectura literaria en tiempos de globalización y diversidad(es). *SIPS – Pedagogía social. Revista universitaria*, 33, 55-65. <https://bit.ly/2UGJgk0>
- ID Software. (1992). *Wolfenstein 3D* (PlayStation 3) [Videojuego].

Isbert, M. y Muñoz, D. (1993). Proyectos de trabajo: Organización y aventura. La globalización en la escuela. *Signos*, 8/9, 190-197.

Jenkins, H. (2009). The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling (Well, Two Actually. Five More on Friday). *Henry Jenkins*. <https://bit.ly/3IKFPER>

Jenkins, H. (2014). Transmedia 202: Reflexiones adicionales. *Henry Jenkins*. <https://bit.ly/3379fWq>

Juul, J. (2001). Games Telling stories? *Game Studies. The international journal of computer*, 1(1). <https://bit.ly/2IOOmrS>

King. (2012). *Candy Crush Saga* (iOS) [Videojuego].

King, S. (2016). *It*. Debolsillo. (Trabajo original publicado en 1986).

Konami. (1999). *Silent Hill* (PlayStation) [Videojuego].

Konami. (2001). *Silent Hill 2* (PlayStation 2) [Videojuego].

Konami. (2007). *Silent Hill Origins* (PlayStation 2) [Videojuego].

Konami. (2008). *Metal Gear Solid 4: Guns of the Patriots* (PlayStation 3) [Videojuego].

LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de educación*, 16, 165-190. <https://bit.ly/3ffYjKV>

Bethesda. (2011). *The Elder Scrolls V: Skyrim* (PlayStation 3) [Videojuego].

Lamorisse, A. (1958). *Risk* [juego de mesa]. Hasbro Games/Parker Brothers.

- Landow, P. (1992). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Paidós.
- Lara, T. (2009). Alfabetizar en la cultura digital. En E. Larequi García, F. Zayas Hernando, N. Alonso Arrukero y T. Lara. (Eds.), *La competencia digital en el área de Lengua* (pp. 9-39). Octaedro.
- Lara, T. (2011). Cultura digital. Cómo reinventar la Educación Superior desde lo abierto. *Telos*, 88, 110-112. <https://bit.ly/32WhV1K>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Leacock, M. (2010). *La Isla Prohibida* [juego de mesa]. Devir Iberia.
- Level-5. (2007). *El profesor Layton y la villa misteriosa* (Nintendo DS) [Videojuego].
- Lomas, C. (1999). Alfabetización mediática y educación crítica. Los medios de comunicación de masas y la construcción social del conocimiento. En F. Carvajal Pérez y J. Ramos García (coords.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* (pp. 157-168). Publicaciones de MCEP.
- Lomas, C. y Vera, M. (2005). Cine y literatura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 40, 9-18.
- Lomas, C. y Mata, J. (2014). La formación de lectores literarios. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 66, 5-7.
- Lopetegui, G. (2008). Retórica y artes liberales en la edad media. En G. Lopetegui (ed.), *Retórica y educación: la enseñanza del arte retórica a lo largo de la historia* (pp. 211–246). Adolf M. Hakkert.

- López Redondo, I. (2014). *¿Qué es un videojuego? Claves para entender el mayor fenómeno cultural del siglo XXI*. Héroes de papel.
- López Valero, A. (1998). Hacia una conformación histórica de la didáctica de la lengua y la literatura. *Didáctica*, 10, 215-231. <https://bit.ly/2Hfhxnw>
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*. Octaedro.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- Lucasfilm Games. (1987). *Maniac Mansion* (Windows) [Videojuego].
- Lucasfilm Games. (1990). *The Secret of Monkey Island* (Windows) [Videojuego].
- Manresa, M., Duran, T. y Ramada, L. (2012). Les TIC en les seqüències didàctiques de llengua i literatura. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 57, 38-48.
- Margallo, A. M. (2012a). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 139-156. <https://bit.ly/2UIZadI>
- Margallo, A. M. (2012b). La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projecte, *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 57, 22-35.
- Marín, V. (2012). El ayer y hoy de los videojuegos y juegos digitales. En V. Marín (coord.), *Los videojuegos y juegos digitales como materiales educativos* (pp. 17-33). Síntesis.
- Martínez, V. (2016). Análisis de Maldita Castilla EX. AnaitGames. <https://bit.ly/3IL8Ssb>

- Martínez González, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia - Dirección General de Educación, Formación profesional e innovación educativa – Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Martos, A. (2009). Sagas y fan fiction, escritura literaria y cultura juvenil. *Lenguaje y textos*, 29, 167-175. <https://bit.ly/3nEWQ44>
- Martos, E. y Campos, M. (2012). La lectura y la escritura en el s.XXI: Cultura letrada y modernidad. *Álabe*, 5. <https://bit.ly/36Pnhgz>
- Martos, E. y Campos, M. (2016). La naturaleza poliédrica de la lectura (a propósito del *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* de Red Internacional de Universidades Lectoras). *Revista Chilena de Literatura*, 94, 259-267. <https://bit.ly/3lMpOhU>
- Maton, K. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Education Technology*, 34, 775-786.
- Maxis. (2000). *Los Sims* (Windows) [Videojuego].
- Medina, P. y Maseda, J. (2014). Colonialismo digital, atención y lectura en tiempos de cambio. *ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 12(1), 244-266. <https://bit.ly/2HeGkbh>
- Meix, F. (1994). Teorías literarias y enseñanza de la literatura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 1, 53–64.
- Mendoza, A. (1998). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 169-189). Horsori.

- Mendoza, A. (2001) *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. UCLM.
- Mendoza, A. (2002). El proceso lector. La interacción entre competencias y experiencias lectoras. En A. Mendoza (coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 101-137). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto- Literaria*. Aljibe.
- Mendoza, A. (2007). El proceso lector. Proceso y metacognición. En P. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (coords.), *Literatura infantil: Nuevas lecturas, nuevos lectores* (págs. 69-82). UCLM.
- Mendoza, A. (2010a). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y textos*, 32, 21-33. <https://bit.ly/2UHJSGg>
- Mendoza, A. (2010b). La recepción lectora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya*, 41, 53-69. <https://bit.ly/3kLnSon>
- Mendoza, A. (2011). La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29, 31-80
- Mendoza, A. (2012). Del marco hipertextual a la formación del lector literario. En A. Mendoza (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 9-32). Octaedro.
- Mendoza, A. y Cantero, F. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. .33-79). Pearson educación.
- Mendoza, A., López Valero, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la Educación Primaria y Secundaria*. Akal.

- Mignolo, W. (1998). Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos?). En E. Sullà (Ed.), *El Canon Literario* (pp. 237-270). Arco.
- Milian, M. (2011). Com treballem a l'aula: les seqüències didàctiques per aprendre llengua i ensenyar-ne. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 54, 77-85.
- Miller, G. (director). (1979). *Mad Max* [cinta cinematogràfica]. Australia. Kennedy Miller Productions. Mad Max Films.
- Miyazaki, T. (director). (2015). *Bloodborne* (PlayStation 4) [Videojuego].
- Mora, J. (2009). Interacciones hipermedia y videojuegos: inmersión comunicativa interfacial y narrativa. *ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 7(1), 218-241. <https://bit.ly/31M5RI1>
- Murray, J. (1999). *Hamlet en la holocubierta: El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Paidós.
- Nasser, R. (2017). *Dialogue 3D* (itch.io) [Videojuego]. <https://bit.ly/3nI62Va>
- Naughty Dog. (2007). *Uncharted* (PlayStation 3) [Videojuego].
- Navarro Remesal, V. (2012). *Libertad dirigida: análisis formal del videojuego como sistema, su estructura y avataridad* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Rovira i Virgili. <https://bit.ly/2Hk8jqe>
- Newman, J. (2005). *Videogames*. Routledge.
- Nintendo. (1985). *Super Mario Bros* (Nintendo Entertainment System) [Videojuego].
- Nintendo. (2008). *Rhythm Paradise* (Nintendo DS) [Videojuego].

Nintendo. (2013). *Super Mario 3D World* (Nintendo Wii U). [Videojuego].

Nintendo. (2013). *NES Remix* (Nintendo Wii U) [Videojuego].

Nintendo. (2014). *Mario Kart 8* (Nintendo Wii U) [Videojuego].

Noguerol, A. (1998). Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura. En A.Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 61-74). Horsori.

Núñez, G. (1998). Antecedentes históricos: teoría literaria y didáctica de la literatura. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 287–296). Horsori.

Núñez, G. (2014). Las historias de la literatura y la canonización de autores y obras en el sistema educativo español. *Revista de literatura*, 151, 39-55.

Obsidian Entertainment. (2015). *Pillars of Eternity* (Windows) [Videojuego].

Ohman, R. (1987). Los actos de habla y la definición de Literatura. En J. A. Mayoral (coord.), *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 11-34). Arco.

O'Reilly, D. (2014). *Mountain* (macOS) [Videojuego].

Ovelar, R., Benito, M. y Romo, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje. Una aproximación a la evolución de este concepto. *ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 7(1), 31-53. <https://bit.ly/32YJKXq>

Pérez Latorre, Ó. (2010). *Análisis de la significación del videojuego. Fundamentos teóricos del juego, el mundo narrativo y la enunciación itneractica como perspectivas de estudio del discurso* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Pompeu Fabra. <https://bit.ly/2UEUXaS>

- Pérez Latorre, Ó. (2012). *El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Laertes.
- Pérez Rodríguez, M. A. (2011). Presentación: La competencia comunicativa, mediática, digital... enseñar comunicación en el siglo XXI. *Lenguaje y textos*, 34, 5-8.
<https://bit.ly/3pCGhrj>
- Pérez Rodríguez, M. A. (2020). Homo sapiens, homo videns, homo fabulators. La competencia mediática en los relatos del universo transmedia, *ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 18(2), 16-34.
<https://bit.ly/2IOrZTB>
- Pérez Rodríguez, M. A. y Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34.
<https://bit.ly/35JPPIS>
- Planells, A. (2015). *Videojuegos y mundos de ficción. De Super Mario a Portal*. Cátedra.
- Playdead. (2016). *Inside* (PlayStation 4) [Videojuego].
- Pozuelos, J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Cooperación Educativa.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1992). *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2004). I. Lotman y el canon literario. *Entretextos: Revista electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, 3.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.

Prado Aragonés, J. (2011). Hacia un nuevo concepto de alfabetización: el lenguaje de los medios. *Comunicar*, 16, 161-170. <https://bit.ly/35L32Bm>

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://bit.ly/38Z3fCQ>

Propp, V. (1977). *Morfología del cuento*. Fundamento. (Trabajo original publicado en 1928).

Quantic Dream. (2010). *Heavy Rain* (PlayStation 3) [Videojuego].

Raimi, S. (director). (1981). *Posesión Infernal* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos. Renaissance Pictures.

Ramada, L. (2017). *Esto no va de libros. Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/3nEwWx9>

Ramada, L. (2018). Juegos que enseñan a jugar. Una aproximación a la didáctica del videojuego infantil. *AnaitGames*. <https://bit.ly/2IWM61C>

Ramírez, A. (2012). Posibilidades educativas de los videojuegos y juegos digitales en educación secundaria obligatoria. En V. Marín (coord.), *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos* (pp. 133-174). Síntesis.

Ramos, M. Y Pérez Latorre, Ó. (2009). Hacia el horizonte comunicativo en los estudios del videojuego. *Comunicación*, 1(7), 1-5. <https://bit.ly/3pN4QC2>

Reiner, R. (director). (1984). *This Is Spinal Tap* [documental]. Estados Unidos. Embassy Pictures.

- Reyzabal, M^a V. y Tenorio, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla.
- Rodrigo, F. (2016). *La formació literaria i la metodologia de projectes de treball en batxillerat i en els graus de mestre/a d'educació infantil i primària* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de València. <https://bit.ly/2ISJoul>
- Romea, C. (1998). La narración audiovisual. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 347-367). Horsori.
- Romea, C. (2011). Cine de literatura. Poderoso binomio educativo y cultural. *Lenguaje y textos*, 34, 29-38. <https://bit.ly/2UH3qdJ>
- Romea, C. (2016). Narración literaria y animación seriada en el aula. *Textos*, 74, 41-46.
- Rovira-Collado, J. (2016). Del blog de LIJ al booktuber en la promoción del hábito lector. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 37-51. <https://bit.ly/3nD7c4d>
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailers y Booktuber como herramientas LIJ 2.0. para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre lectura*, 7, 55-72. <https://bit.ly/2IWtf6T>
- Ruiz Collantes, X. (2013). Juegos y videojuegos. Formas de vivencias narrativas. En C. Scolari (Ed.), *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification* (pp. 20-50). Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/35Q3qPf>
- Ryan, M-L. (2004). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y los medios electrónicos*. Paidós. Citado por O.Pérez, 2010.
- Sabariego Puig, M. y Bisquerra Alzina, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-48). La Muralla.

- Sampedro Requena, B. (2012). La perspectiva psicológica del videojuego en la infancia y adolescencia. En V. Marín (coord.), *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos* (pp. 35-60). Síntesis.
- Sánchez Corral, L. (2003). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto. En A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 291-318). Pearson Educación.
- Sánchez Coterón, L. (Septiembre, 2014) El videojuego como paradigma de creación procedural: ventajas e inconvenientes. *LifePlay*, 3, 17-32. <https://bit.ly/3fdlITYZ>
- Sánchez, J. y Rincón, F. (1988). *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Montesinos.
- Sandoval, Y. y Aguaded, I. (2012). Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. La competencia mediática en la era de la convergencia. *ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 10(3), 8-22. <https://bit.ly/3nESVUR>
- Scolari, C. (2018). Narrativas transmedia, nuevos alfabetismos y prácticas de creación textual. Conflictos y tensiones en la nueva ecología de la comunicación. En Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Lectoescritura digital* (pp. 45-52). <https://bit.ly/3317jPo>
- Sega. (1992). *Streets of Rage 2* (Mega Drive) [Videojuego].
- Serna, R. y Rovira, J. (2016). Aportaciones de los videojuegos a la Educación Literaria. Tortosa Ybáñez, María Teresa; Grau Company, Salvador; Álvarez Teruel, José Daniel (coords.). XIV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Investigació, innovació i ensenyament universitari: enfocaments pluridisciplinaris. Alacant: Universitat d'Alacant, Institut de Ciències de l'Educació
- Servén, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *OCNOS. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 4, 7-20. <https://bit.ly/36Pk1AG>

- Sicart, M. (2003). Family Values: Ideology, Computer Games & Sims. *DiGRA'03 – Proceedings of the 2003 DiGRA International Conference: Level Up*, 2. <https://bit.ly/3fdyco2>
- Sicart, M. (2011). Against Procedurality. *Game Studies. The International Journal of Computer Game Reserach*, 11(3). <https://bit.ly/3nJjJ6t>
- Slade, D. (director). (2018). *Black Mirror: Bandersnatch* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos. Netflix.
- Sony. (2005). *God of War* (PlayStation 2) [Videojuego].
- Sotomayor, M. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y textos*, 38, 29-35. <https://bit.ly/332j8oi>
- Spielberg, S. y Brodzki, M. (directores). (1993). *La lista de Schindler* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos. Amblin Entertainment.
- Star Madi Games. (2015). *Cibele* (macOS) [Videojuego].
- Sullà, E. (1998): El debate sobre el canon literario. En E. Sullà (coord.), *El Canon Literario* (pp. 11-34). Arco.
- Supermassive Games. (2015). *Until Dawn* (PlayStation 4) [Videojuego].
- Tango Gameworks. (2014). *The Evil Within* (PlayStation 4) [Videojuego].
- Tarantino, Q. (director). (1992). *Reservoir Dogs* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos. Live America Inc. Dog Eat Dog Productions.
- Tarantino, Q. (director). (1994). *Pulp Fiction* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos. A Band Apart. Jersey Films.

Tarsier Studios. (2017). *Little Nightmares* (PlayStation 4) [Videojuego]. Bandai Namco Entertainment.

Team ICO. (2001). *Ico* (PlayStation 2) [Videojuego].

Team ICO. *Shadow of the Colossus* (PlayStation 2) [Videojuego].

Telltale Games. (2013). *The Wolf Among Us* (PlayStation 3) [Videojuego]. Warner Bros. Interactive.

Teuber, K. (1995). *Los colonos de Catan* [juego de mesa]. Devir Iberia.

The Creative Assembly. (2014). *Alien: Isolation* (PlayStation 3) [Videojuego].

THQ. (2011). *Space Marine*. (PlayStation 3) [Videojuego].

Turrión, C. (2014). *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/3IHvqdb>

Tyldum, M. (director). (2014). *Descifrando Enigma* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos. Black Bear Pictures. Bristol Automotive.

Valenzuela, S. (2001 – 2018). *Las aventuras del Capitán Torrezno*. Panini Comics.

Warlick, D. (2008). Literacy & Learning in the 21st Century. *After iDave. Seeking my next focus of play, passion & purpose*. <https://bit.ly/2IHHayd>

Wolf, M. J. P. y Perron, B. (2005). Introducción a la teoría del videojuego. *Formats. Revista de Comunicació Audiovisual*, 4. <https://bit.ly/3326fuv>

Yellowless, D. (2006). La red intencional. En M. T. Vilariño y A. Albuín (coord.), *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica* (pp. 209-242). Arco libros.

YOCTOBIT. (2011). *Homeward Journeys* [representación teatral]. Madrid: Matadero Madrid.

Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Octaedro.

Zunzunegui. (1996). El texto de la imagen. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 7, 19-30.

9. Anexos

Anexo I: Hoja de seguimiento de las sesiones para el docente

Grupo y semana: _____		Excelente	Satisfactorio	Mejorable	Insuficiente
Contenidos: ¿Han entendido el objetivo final de la tarea en relación al proyecto?					
Objetivos: ¿Han alcanzado los objetivos marcados para las sesiones?					
Adquisición de conocimientos: ¿Se puede ver un conocimiento integrado de los nuevos contenidos?					
Aprovechamiento: ¿Han dedicado el tiempo al trabajo en el proyecto?					
Respeto y participación en clase: ¿Se han distribuido el trabajo y han respetado al resto de miembros del grupo?					
Observaciones					

Grupo y semana: _____		Excelente	Satisfactorio	Mejorable	Insuficiente
Contenidos: ¿Han entendido el objetivo final de la tarea en relación al proyecto?					
Objetivos: ¿Han alcanzado los objetivos marcados para las sesiones?					
Adquisición de conocimientos: ¿Se puede ver un conocimiento integrado de los nuevos contenidos?					
Aprovechamiento: ¿Han dedicado el tiempo al trabajo en el proyecto?					
Respeto y participación en clase: ¿Se han distribuido el trabajo y han respetado al resto de miembros del grupo?					
Observaciones					

Anexo II: Ficha de análisis de la tarea final por parte del docente

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Grupo: _____				
¿Han demostrado haber analizado el juego a partir de los elementos trabajados del lenguaje videolúdico?				
¿Se han realizado las entregas de las tareas respetando las fechas?				
¿El texto informativo responde a las características trabajadas en el libro del alumno?				
¿Han escrito el texto expositivo a partir de la teoría sistematizada en clase?				
¿El texto argumentativo está realizado a partir del esquema en el libro del alumno?				
¿Se ha trabajado el proyecto a partir de un tema social como se plantea en el libro del alumno?				
¿Han sido respetuosos con el resto de la clase durante la realización del proyecto?				
Aprovechamiento: ¿Han dedicado el tiempo de clase al trabajo en el proyecto?				
Observaciones				

Anexo III: Ficha de autoevaluación para el alumnado

Nombre:

¿Has aprendido algo sobre el funcionamiento interno de los videojuegos?
¿Ha cambiado tu manera de ver cómo te informan en internet sobre videojuegos?
¿Crees que ahora vas a disfrutar más de tus juegos favoritos? ¿Por qué?
¿Has aprendido cómo se escriben los textos argumentativos? ¿Crees que podrías aplicar ese conocimiento para hablar de cine, literatura, fútbol...?
¿Crees que has aprendido lo que el proyecto pretendía enseñar?
¿Trabajar en grupo ha sido provechoso para ti?
¿Los juegos seleccionados han sido útiles para entender cómo funciona un videojuego?
¿Qué te hubiera gustado trabajar más en profundidad?
¿Se han cumplido los objetivos que el profesor os planteó al principio del proyecto?

Anexo IV: Índice de tablas

Tabla 1: Marco epistemológico de la DLL (Ballester, 2015, p. 18).....	28
Tabla 2:El punto de vista del espectador en <i>Todos tus secretos</i>	70
Tabla 3: La multiplicidad de pantallas en <i>Open Windows</i>	71
Tabla 4: Referentes videolúdicos en <i>Marcus Level</i>	72
Tabla 5: La selección de caminos narrativos en <i>Puss in book</i>	83
Tabla 6: Esquema de los librojuegos – Elaboración propia.....	84
Tabla 7: Esquema de las narraciones tradicionales – Elaboración propia.....	85
Tabla 8: Esquema de las narraciones ergódicas – Elaboración propia.....	86
Tabla 9: Escenario y acciones en <i>The secret of Monkey Island</i>	87
Tabla 10: El teatro jugable en <i>Homeward Journey</i>	89
Tabla 11: Interfaz en <i>Her Story</i>	90
Tabla 12: Búsquedas en <i>Her Story</i>	91
Tabla 13: El objetivo del juego.....	92
Tabla 14: Pasos de la planificación cognitiva ante un nuevo reto – Elaboración propia.....	101
Tabla 15: El mundo de <i>Inside</i>	124
Tabla 16: Las cuestiones morales en <i>Dialogue 3D</i>	126
Tabla 17: <i>Gameplay</i> (Pérez Latorre, 2010, p. 143)	132
Tabla 18: La montaña en <i>Mountain</i>	138
Tabla 19: El inventario en <i>Resident Evil 4</i>	140
Tabla 20: Reglas transformacionales (Pérez Latorre, 2010, p. 104)	143
Tabla 21: Los cuatro personajes en <i>Borderlands</i>	144
Tabla 22: Los elementos de juego en <i>Don't look Back</i>	146
Tabla 23: Jugador y aprendizaje (Pérez, 2010, p. 329).....	150
Tabla 25: : Configuración de los niveles en <i>Flashback</i>	162
Tabla 26: Argumento lineal-ramificado (Pérez, 2010, p. 239).....	166
Tabla 27: Argumento arbóreo (Pérez, 2010, p. 240)	167
Tabla 28: Argumento de red simple (Pérez, 2010, p. 240).....	168
Tabla 29: Bases teóricas del estudio de Planells – Fuente: Elaboración propia	174
Tabla 30: Esquemmatización en <i>Don't look Back</i>	176
Tabla 31: Construcción narrativa de los mundos de ficción – Fuente: elaboración propia.....	180
Tabla 32: Selección de personajes en <i>Street Fighter II</i>	189

Tabla 33: Personaje y escenario en <i>Little Nightmares</i>	207
Tabla 34: El escenario como elemento intertextual en <i>Little Nightmares</i>	210
Tabla 35: La combinación de acciones simples para superar acciones complejas en <i>Little Nigtmares</i>	212
Tabla 36: El punto de vista de Isaac al comienzo del juego	216
Tabla 37: La comunicación con nuestros compañeros	219
Tabla 38: El combate en <i>Dead Space</i>	221
Tabla 39: Ítems y menú en <i>Dead Space</i>	223
Tabla 40: Reparación de elementos en <i>World of Warcraft</i>	233
Tabla 41: Bombardeando objetivos en <i>World of Warcraft</i>	234
Tabla 42: La situación neutral de los pandaren en <i>World of Warcraft</i>	237
Tabla 43: Distribución de misiones en <i>World of Warcraft</i>	239
Tabla 44: Reputación en <i>World of Warcraft</i>	240
Tabla 45: El efecto mariposa en el menú de <i>Until Dawn</i>	245
Tabla 46: Significado de los totems en <i>Until Dawn</i>	246
Tabla 47: El menú de selección de capítulos en <i>Life is Strange</i>	252
Tabla 48: Menú de los lugares a los que podemos acceder en <i>Life is Strange</i> .	253
Tabla 49: El menú de inicio en <i>Super Mario 3D World</i>	257
Tabla 50: El uso contextual del teléfono en <i>Life is Strange</i>	259
Tabla 51: Los diálogos a través del chat en <i>Cibele</i>	261
Tabla 52: Menú de personaje en <i>Until Dawn</i>	262
Tabla 53: Páginas 1 y 3 del libro del alumno	293
Tabla 54: Páginas 4 y 5 del libro del alumno	295
Tabla 55: Páginas 6 y 7 del libro del alumno	296
Tabla 56: Páginas 8 y 9 del libro del alumno	298
Tabla 57: Páginas 10 y 11 del libro del alumno	299
Tabla 58: páginas 12 y 13 del libro del alumno.....	301
Tabla 59: Páginas 16 y 17 del libro del alumno	303
Tabla 60: páginas 18 y 19 del libro del alumno.....	304
Tabla 61: páginas 20 y 21 del libro del alumno.....	306
Tabla 62: páginas 24 y 25 del libro del alumno.....	308
Tabla 63: Menú de inicio en <i>Pilgrims</i>	320
Tabla 64: Escenario e interacción en <i>Pilgrims</i>	323
Tabla 65: El final del viaje en <i>Pilgrims</i>	324

Anexo V: Formación literaria en el aula de infantil



FICHA IDENTIFICATIVA

Datos de la Asignatura

Código	33616
Nombre	Formación Literaria en el Aula de Educación Infantil
Ciclo	Grado
Créditos ECTS	4.5
Curso académico	2019 - 2020

Titulación(es)

Titulación	Centro	Curso	Periodo
1304 - Grado de Maestro/a en Educación Infantil	Facultad de Magisterio	2	Primer cuatrimestre
1324 - Grado de Maestro/a en Educación Infantil -Ontinyent-	Facultad de Magisterio	2	Primer cuatrimestre

Materias

Titulación	Materia	Carácter
1304 - Grado de Maestro/a en Educación Infantil	13 - Aprendizaje de lenguas y lectoescritura	Obligatoria
1324 - Grado de Maestro/a en Educación Infantil -Ontinyent-	13 - APRENDIZAJE DE LENGUAS Y LECTOESCRITURA	Obligatoria

Coordinación

Nombre	Departamento
BALLESTER ROCA, JOSEP	80 - Didáctica de la Lengua y la Literatura
IBARRA RIUS, NOELIA	80 - Didáctica de la Lengua y la Literatura

RESUMEN

La materia pretende facilitar al estudiante la adquisición de conocimientos y estrategias en torno a la formación literaria en Educación Infantil, así como los recursos didácticos necesarios. Asimismo, pretende dar a conocer la Literatura y, sobre todo la literatura Infantil y Juvenil, tanto de tipo tradicional como de autor, sus tendencias y las obras clásicas universales más representativas.

Es necesario que los futuros maestros de Educación Infantil tengan amplias referencias literarias para promover y fomentar el gusto y la afición por la lectura.



CONOCIMIENTOS PREVIOS

Relación con otras asignaturas de la misma titulación

No se han especificado restricciones de matrícula con otras asignaturas del plan de estudios.

Otros tipos de requisitos

- Los estudiantes han de demostrar una competencia lingüística y comunicativa, oral y escrita en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana, correspondiente al C1 del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas.
- Los estudiantes han de ser capaces de elaborar discursos orales y escritos, de forma coherente y adecuada en el ámbito académico.

COMPETENCIAS

1324 - Grado de Maestro/a en Educación Infantil -Ontinyent-

- Expresarse oralmente y por escrito correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.
- Utilizar con solvencia las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de trabajo habituales.
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergénero; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible; y también promover acciones educativas orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática, comprometida con la igualdad, especialmente entre hombres y mujeres.
- Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individual.
- Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.
- Reconocer la identidad de cada etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas.
- Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula en contextos multiculturales y de coeducación.
- Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego.
- Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
- Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación.
- Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje, así como adquirir recursos para favorecer su integración.
- Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.
- Conocer la tradición oral y el folclore.
- Adquirir formación literaria y, en especial, conocer la literatura infantil.
- Conocer las fuentes básicas de la investigación en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura e identificar en ellas el objeto y la metodología utilizados.



RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Al finalizar esta materia el alumno ha de ser capaz de:

- **Expresarse correcta** y adecuadamente de forma oral y por escrito en las lenguas **oficiales de la Comunidad Autónoma**.
- **Utilizar con solvencia** las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de trabajo habituales.
- **Trabajar de forma cooperativa y el esfuerzo individual**.
- **Analizar críticamente los materiales curriculares de literatura de los diversos ciclos de la Educación Infantil**.
- **Valorar las competencias esenciales que el niño adquiere a través de la literatura infantil**.
- Ser capaz de **aplicar en el aula estrategias y métodos activos en la Educación Infantil**.
- **Caracterizar los diversos géneros de literatura infantil, tanto de autor como de tradición oral**.
- **Reconocer las distintas etapas históricas en la producción de literatura infantil y juvenil**.
- **Tener nociones de investigación e innovación en literatura infantil y juvenil**.

DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS

1. Introducción a los conceptos generales de la Educación Literaria

- 1.1 El hecho literario y la lectura.
- 1.2 Objetivos **generales** de la enseñanza literaria: **La competencia literaria**.
- 1.3 La literatura para niños: concepto y **relación con la literatura** en general.

2. El foment lector

- 2.1 **Plan** de fomento de la lectura.
- 2.2 La **biblioteca: un espacio abierto al mundo**.
- 2.3 **Las nuevas tecnologías de la comunicación aplicadas a la enseñanza literaria y a la formación de lectores**.
- 2.4 **Otros recursos y fuentes de documentación**.

3. Análisis de los diversos géneros y de las diversas tipologías

- 3.1 **Los géneros: definición y caracterización**.
- 3.2 **El texto poético**.
- 3.3 **El texto narrativo**.
- 3.4 **El texto teatral y la dramatización**.
- 3.5 **La prensa, el cómic y el álbum ilustrado**.
- 3.6 **El cine y otros medios audiovisuales**.

4. La tradición oral literaria



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

33616 Formación Literaria en el Aula de Educación Infantil

Guía Docente Infantil

- 4.1 Los géneros de la literatura oral.
 4.2 El universo del relato.
 4.3 La diversidad cultural.
 4.4 El aprovechamiento de la tradición popular en el aula de infantil.

5. La Literatura actual para niños y jóvenes

- 5.1 Un recorrido histórico por la literatura infantil y juvenil universal.
 5.2 La literatura infantil y juvenil: temas, tendencias y características.

VOLUMEN DE TRABAJO

ACTIVIDAD	Horas	% Presencial
Clases teórico-prácticas	45.00	100
Estudio y trabajo autónomo	67.00	0
TOTAL	112.00	

METODOLOGÍA DOCENTE

Con el fin de lograr lo que propone la asignatura, se empleará una metodología activa que hace imprescindible la implicación del alumnado. Se fomentará un acercamiento crítico a los diversos postulados teóricos que se aporten, sin excluir las exposiciones magistrales que la materia requiera. La práctica académica en esta asignatura se estructura en diversos niveles:

Actividades presenciales

Se realizarán actividades prácticas de comentario y análisis de los temas y textos propuestos. En estas tareas, el alumnado estará acompañado y asesorado por el profesor. En el aula, se combinará el trabajo individual con el de grupos y el del conjunto del aula. Las orientaciones y materiales necesarios para el desarrollo de estas actividades se facilitarán al estudiante en las sesiones presenciales, a través del servicio de reprografía o desde el Aula Virtual.

2. Asistencia a seminarios y actividades complementarias

Sin perjuicio de las propuestas que pueda hacer cada profesor para un grupo concreto, durante las semanas de actividades complementarias del cuatrimestre, habrá una serie de actividades recomendadas para la asignatura.

3. Tutorías

Las tutorías individuales y colectivas servirán para coordinar a los estudiantes en las tareas individuales y de grupo, así como para evaluar los progresos individuales, las actividades realizadas y la metodología docente.

Las tutorías también se utilizarán para hacer un seguimiento de la expresión oral y escrita, imprescindible para aprobar la asignatura.



Actividades no presenciales

4. Estudio y trabajo autónomo

Preparación de las tareas encomendadas (resúmenes, lecturas críticas, reseñas, etc.) y **realización del trabajo específico**. El modelo que se aplicará es el **investigador**, de manera que **la actividad del estudiante se centre en la búsqueda, la localización, el análisis, la manipulación, la elaboración y el retorno de la información**. La **realización de trabajos** tiene, como **finalidad**, destacar la **importancia del trabajo cooperativo** y **reforzar el aprendizaje individual**, además de **iniciar al alumno en la actividad de investigación, análisis e interiorización de la información, fomentar las relaciones personales** y **compartir situaciones con el fin de acercarse a los contenidos y poder debatirlos**.

EVALUACIÓN

La **evaluación será continua** y global, de carácter orientador y **formativo, y atenderá a la capacidad de analizar los procesos de aprendizaje individual y colectivo**. **Al finalizar el curso, el alumno deberá ser capaz de:**

- Poseer **un nivel adecuado** en la **adquisición de habilidades y conocimientos específicos de la materia**.
- Dominar **los métodos, técnicas y otros capacidades y destrezas** propias de un **estudiante de Magisterio** en relación **con la formación literaria**.
- Haber **demostrado** una actitud positiva **hacia la asignatura** y el con respecto a **los compañeros, la asistencia y participación** en las clases, **el interés y la constancia** por conseguir **una progresión ascendente y, también la capacidad para trabajar en grupo**.
- **Tener una competencia lingüística y comunicativa, tanto oral como escrita**, en relación con el nivel **C1 del Marco Europeo de Referencia**, especialmente **de la lengua en que se imparte la asignatura**.

Para la evaluación de la materia se tendrá en cuenta lo siguiente:

Prácticas de clase escritas y orales.

Pruebas orales y escritas.

En las pruebas y trabajos, se tendrán en cuenta **los siguientes aspectos: presentación formal impecable, corrección ortográfica, léxica y gramatical, adecuación, coherencia y cohesión textual, todo lo cual es imprescindible para un futuro maestro**. En este sentido, se aplicarán **los criterios de la Unidad Docente**.

Además, se tendrá en cuenta la participación en las actividades de las semanas complementarias. Los **alumnos que no hayan asistido como mínimo al 70% de las clases lectivas tendrán derecho a una prueba final globalizadora del conjunto de la materia, la nota no podrá superar los 5 puntos**. La **lengua en la que se imparte la asignatura será la que los y las estudiantes deben usar en clase y en todos los instrumentos de evaluación**.


REFERENCIAS
Básicas

- AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, José Manuel de (2003) *Literatura Infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Archidona, Aljibe.
- BALLESTER, J. (2015): *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- BALLESTER, J. (ed.) (2011): *Sobre l'horrible perill de la lectura*. Catarroja: Perifèric.
- CERRILLO, Pedro (2007) *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona, Octaedro.
- COLOMER, T. (2010): *La Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- DURÁN, Teresa - Roser ROS (1995), *Primeres literatures: llegir abans de saber llegir*. Barcelona, Pirene.
- GARCÍA PADRINO, J. (dir.) (2003): *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: MECP.
- GARRALON, A. (2001): *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya
- MENDOZA, A. (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- VALRIU, C. (1994): *Història de la literatura infantil i juvenil catalana*. Barcelona: Pirene.

Complementarias

- BATALLER, A. (2012): *Formació literària per a mestres*, curs 2010-2011 (MIT: Open CourseWare: Massachusetts Institute of Technology) Disponible a : [http://ocw.uv.es/arts-i-humanitats-1/formacio-literaria-per-a-mestres/Course listing](http://ocw.uv.es/arts-i-humanitats-1/formacio-literaria-per-a-mestres/Course%20listing) [Nota: Per a accedir-hi, cal prémer l'opció lingüística en català]
- BELTRAN, R. (ed.) (2007): *Rondalles populars valencianes*. València: PUV.
- BETTELHEIM, B. (1976): *The Uses of Enchantment. The Meaning and importance of Fairy Tales*. Nova York: Knopf. (trad. Cast.: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona: Crítica, 1992).
- BRAVO VILLASANTE, C. (1988): *Historia y antología de la literatura infantil universal*. Valladolid: Miñón.
- BRAVO VILLASANTE, C. (1988): *Historia y antología de la literatura infantil universal*. Valladolid: Miñón.
- CERRILLO, P./ GARCÍA PADRINO, J. (Coords.) (2001): *La literatura infantil en el siglo XXI*. Cuenca: UCLM.
- FLUIXÀ, J.A. (1995): *Estratègies per a un pla de foment lector a l'escola*, dins *Jocs i estratègies d'animació lectora*. València: Generalitat Valenciana, 14-19.
- FGSR/IDEA (2005): *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Madrid: FGSR.
- GIRBÉS, J.C. (2006) : *Llegir per a créixer. Guia pràctica per a fer fills lectors*. Alzira: Fundació Bromera.
- JANER MANILA, G. (1995): *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Barcelona: Pirene.
- LLUCH, G. (1998): *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. València: Universitat de València.
- MENDOZA, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: ICE/Horsori.
- MOROTE, P. (2010): *La leyenda entre el mito, la historia, la fantasía y las creencias*. Catarroja: Perifèric.
- PAGÈS, V. (2006): *De Robinson Crusoe a Peter Pan: Un cànon de literatura juvenil*. Barcelona: Proa.
- SAVATER, F. (1976): *La infancia recuperada*. Madrid: Taurus.

Anexo VI: Escribir sobre videojuegos, libro del alumno

Proyecto

ESCRIBIR SOBRE VIDEOJUEGOS

UN COMIENZO

¿Cuánto tiempo dedicas a jugar a videojuegos a lo largo de la semana? ¿Mucho? ¿Poco? ¿Menos de lo que te gustaría? ¿Y a leer artículos, ver a youtubers o escuchar podcasts relacionados? Tal vez a eso algo más de lo que podríamos suponer. Los videojuegos están en todas partes y cada vez llegan a más sitios. Es la industria cultural que más dinero mueve en todo el mundo. Productoras, distribuidoras, diseñadores, publicistas, webs... todos esos elementos forman parte de una cadena que lleva los juegos desde la idea de un grupo de creativos hasta tu casa.

UN PROBLEMA

Todas las semanas salen nuevos juegos al mercado y los análisis, las notas y las recomendaciones hacen que nos decidamos a comprar un juego determinado. ¿Por qué hacemos esa elección? ¿A quién escuchamos o leemos para decidir qué juego vamos a comprar? ¿Es posible que entre esas recomendaciones que llegan hasta nosotros haya alguna que esté condicionada por las ventas que un estudio quiera hacer? En este proyecto vamos a aprender a escribir textos periodísticos del mundo de los videojuegos para aprender a diferenciar los verdaderos análisis de las opiniones camufladas.

1

¿Qué páginas web consultas para seguir la actualidad de videojuegos? ¿Sigues a algún youtuber que hable o juegue? ¿Participas de algún foro? ¿Escribes tus propias reseñas?

2

¿Cuál es el último juego que compraste? ¿Por qué hiciste esa elección? ¿Te gusta algún género concreto? ¿Sigues alguna saga en especial?

3

¿Con quién sueles hablar de videojuegos? ¿Jugáis todos vuestros amigos a un mismo juego online? ¿Formáis parte de algún equipo?

4

¿Qué juego recomendarías de los que has jugado en el último año? ¿Por qué? ¿Podrías resumirnos lo que lo hace tan especial?

página 3 El primer paso será, a partir de Twitter, conocer la manera en la que se tratan los videojuegos en internet. ¿Qué medios soléis consultar para informaros?

Después pasaremos a aprender los tipos de textos que se usan en los medios de comunicación. El primero de ellos será la pirámide invertida que se utiliza para las noticias.

página 6

página 12 Luego conoceremos cómo se analiza un videojuego a partir de tres elementos: el personaje principal, la historia y los objetos que usamos durante nuestras partidas.

Cuando hayamos jugado a los juegos veremos la manera en la que se escribe un análisis y la forma en la que podemos ser objetivos a la hora de exponer nuestras ideas.

página 16

página 20 A continuación veremos que a través de los juegos se pueden tratar temas de interés general en una crítica y trabajaremos la diferencia de la opinión personal.

El último paso será escoger por grupos un juego que nos guste especialmente y escribir una noticia, un análisis y una crítica de él.

página 25



A TRAVÉS DE TWITTER

Tao 2077
@Taoscuro

Follow

Venga, va. Voy a hacer un hilo sobre mi experiencia en todo esto, por si alguien tiene curiosidad de saber mi opinión como el de alguien al quien le han manipulado su mensaje o al menos, es como me siento yo xD

Telediaros de TVE @telediario_tve
En nuestro país cada vez hay más 'Hikikomoris', jóvenes enganchados a los videojuegos. Informa @NuriaMejiasRuiz para el #TD1 rve.es/directo/la-1/

Translate Tweet

Lee el texto

¿Cómo recibimos la información?
¿Consultamos medios de comunicación tradicionales? ¿Qué papel juegan las redes sociales en nuestro día a día?

Si quieres conocer qué contaba el reportaje, puedes visitar el hilo de twitter a partir de este código QR



Tao 2077 @Taoscuro · Mar 30

Necesáis algo de contexto: ya hace un año que estoy en el Proyecto Hombre de las Baleares en el grupo de jóvenes adictos a las nuevas tecnologías. Entré bajo la presión de mi padre, obsesionado con la certeza de mi "adicción" a los videojuegos y mis fallidas en los estudios.

Translate Tweet

1 62 509

Tao 2077 @Taoscuro · Mar 30

Por eso, a las pocas semanas de entrar en Proyecto Hombre, me dijeron que no estaba adicto a los videojuegos, que mi problema era gestión emocional y que eso hacía que me refugiase a los videojuegos. Me sorprendió que no estuvieran obsesionados como mi padre y quise probar.

Translate Tweet

1 128 790

Tao 2077 @Taoscuro · Mar 30

Bueno, al lío, que me estoy enredando. La noticia, el vídeo. Mi terapeuta, Joana María, me pide que forme parte, que de mi opinión, experiencia y resultados al igual que la evolución en la terapia y mi visión de ella en una entrevista para "un documental".

Translate Tweet

1 49 481

Tao 2077 @Taoscuro · Mar 30

Podría explayarme muchísimo sobre esos 30 minutos de entrevista que hicieron, pero me parece innecesario. En cambio, acaban usando exclusivamente lo siguiente: "Los videojuegos es que me presentan una alternativa; una ficción que atrae mucho; un refugio seguro".

Translate Tweet

2 96 541

Tao 2077 @Taoscuro · Mar 30

Cuando me han dicho hoy que salía por la tele, me había ilusionado. Al ver el cómo, me he sentido muy, muy sucio. Me entristece mucho tanta manipulación, con lo bonito y sano que sería enseñar todos los puntos de vista y las vivencias de quienes se ofrecen a contarlas.

Translate Tweet

4 120 700

¿Y en Twitter qué?

Comentad en clase

¿Qué os parece el hilo? ¿Ha manipulado la televisión las declaraciones de @Taoscuro?

¿Creéis que existe la adicción a los videojuegos?

¿Pensáis que los medios de comunicación favorecen el consumo de videojuegos?

Por parejas (plantilla página 4)

1. Buscad por parejas una noticia que hable sobre un tema que os interese.
2. Podéis buscar más información sobre ese tema.
3. Argumentad vuestra opinión sobre la noticia delante de la clase.
4. Escribid comentarios con vuestra opinión en la plantilla de la página siguiente.
5. Recordad que los textos no deben tener más de 280 caracteres.
6. Cuidad la ortografía.



NUESTRO HILO

Resumid el tema principal de la noticia

Lined writing area for summarizing the main theme of the news.

Buscad argumentos a favor y en contra

Lined writing area for searching for arguments in favor and against.

Escribid el hilo



Blank lined area for writing the first tweet.

Recordad que cada uno de los tweets ha de tener como máximo 280 caracteres.

Podéis dibujar o pegar cualquier imagen como si fuera un texto publicado.

Five stacked, rounded rectangular boxes with horizontal lines, intended for writing a thread of tweets. A large blue Twitter bird watermark is overlaid on the boxes.

¿Cómo se escribe una noticia?

Electronic Arts abre un nuevo estudio en Madrid para trabajar en NBA Live

Electronic Arts ha abierto un nuevo estudio en la capital de España, Madrid, que amplía la presencia de la compañía en la ciudad: hasta ahora, en Madrid se encontraba el principal estudio de localización de EA y otros equipos importantes, como el de finanzas, IT o recursos humanos.

En La Vanguardia, Daryl Holt, vicepresidente y jefe de operaciones de EA Sports, ha dado más detalles sobre este nuevo equipo, que «empezará con una plantilla de entre 20 y 25 personas y se encargará de trabajar en las versiones de NBA Live para consolas». Este trabajo se realizará «en conjunción con nuestro equipo en Orlando y los roles de sus miembros irán desde desarrolladores de software y diseñadores de interfaz de usuario, hasta managers de desarrollo. Se ocuparán de diferentes aspectos del juego dependiendo del talento que seamos capaces de captar».

Aunque su contribución a NBA Live 19, el próximo juego de la serie, será menor («Nuestra idea es que empiece a familiarizarse con la franquicia», dice Holt), el plan es que para NBA Live 20 «ya contribuyan de forma plena». «Antes, sin embargo, queremos asegurarnos de tener un núcleo potente y ser muy selectivos con los primeros talentos que contrataremos»; la gran presencia de universidades impartiendo másters especializados en videojuegos parece uno de los motivos por los que EA ha decidido venir a buscar ese talento a España, unido a la familiaridad que la compañía tiene con Madrid desde hace mucho tiempo.

Hay una serie de vacantes abiertas en EA Madrid, tanto para desarrollo en el nuevo estudio como para otros puestos de localización o marketing.

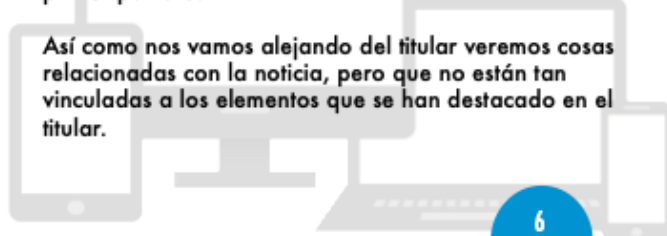
<http://www.anaigames.com/noticias/ea-madrid-nuevo-estudio-ofertas-trabajo>

¿Qué es la pirámide invertida?

La pirámide invertida es una estructura que se utiliza a la hora de escribir noticias.

El titular sirve para llamar nuestra atención con los datos más importantes, llamativos o enigmáticos. Esa información se amplía en los siguientes párrafos teniendo en cuenta que hemos de hablar de las cosas más cercanas al titular en el primer párrafo.

Así como nos vamos alejando del titular veremos cosas relacionadas con la noticia, pero que no están tan vinculadas a los elementos que se han destacado en el titular.



- # En la noticia de esta página puedes ver la estructura de la pirámide invertida.
- # El titular va seguido de un párrafo en el que se amplía la noticia.
- # En los dos siguientes bloques se da la información de contexto que permite entender el porqué.
- # El cierre es con una información poco relevante pero relacionada.



El primer paso para crear tu medio de comunicación será redactar una noticia sobre un videojuego. En las siguientes páginas tienes la información de tres juegos creados por el diseñador español independiente locomalito. En grupos de tres elegid uno de ellos y buscad toda la información que necesitéis para redactar una noticia como si fuera a publicarse dentro de una semana.

Vuestra noticia

1. Mirad la información de cada uno de los juegos. ¿Cuál es la fecha de salida? ¿Quién lo ha creado? ¿En qué plataformas va a salir?
2. Haced un resumen de la historia del juego y de los elementos más llamativos.
3. Redactar una noticia a partir del esquema de la pirámide invertida.
4. ¡No os olvidéis de escribir un titular!

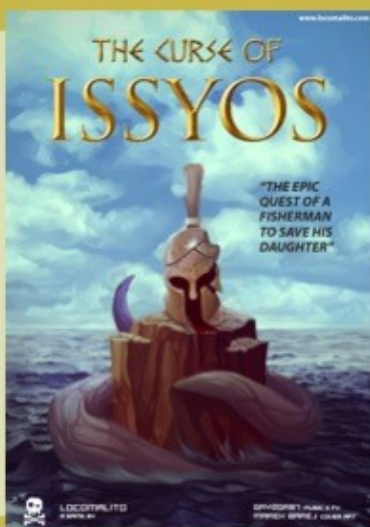
TITULAR

Cuerpo de la noticia.
Los datos que justifican el titular

Ampliar la información del párrafo anterior

Datos relacionados

7



SOBRE EL JUEGO

Basado en la mitología Griega, The Curse of Issyos es un plataformas de acción con lo habitual de un clásico de 8 bits: niveles lineales y de exploración, secretos y un buen puñado de enemigos. Su estilo no intenta imitar a una plataforma en particular, pero es coherente con sus propias limitaciones en cuanto al uso de colores, sprites en pantalla y sonido.

CARACTERÍSTICAS

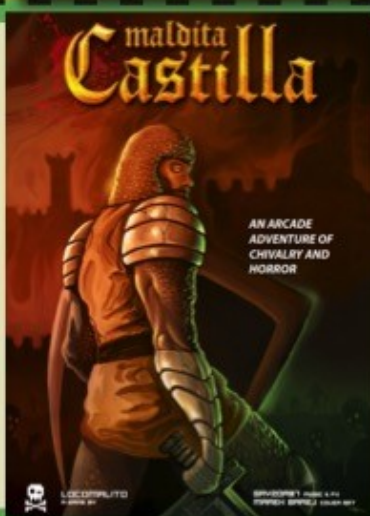
Aspecto y jugabilidad de un juego doméstico de entre 1987-1988.

Basado en la mitología griega.

7 niveles, 9 jefes y más de 40 enemigos diferentes.

Un nivel secreto que puede cambiar el curso del juego.

Alrededor de 45 minutos de duración.



SOBRE EL JUEGO

Maldita Castilla es un juego de plataformas de acción creado a base de mitos españoles y de algunas regiones de la Europa medieval. Su jugabilidad de salto y disparo se desarrolla a lo largo de 6 capítulos. Imita el estilo gráfico de los arcades de mediados de los 80, sin efectos visuales complejos y con un acabado oscuro que se muestra a través de un monitor viejo y descuidado.

CARACTERÍSTICAS

Estilo y jugabilidad de un arcade de 1985-1987.

Lugares y criaturas basados en la mitología española.

El auténtico sonido FM del chip YM2203.

6 niveles, 14 jefes finales y más de 40 enemigos diferentes.

4 finales diferentes que dependen de méritos y secretos.



SOBRE EL JUEGO

Sobrevuela las Islas Canarias y destruye ciudades, ejércitos y criaturas colosales en un shmup de precisión. Controlar a Gaurodan requiere de habilidad, ya que su movimiento es imparable y su ataque puede ser orientado para alcanzar objetivos de tierra o aire.

CARACTERÍSTICAS

Aspecto y jugabilidad de un arcade de 1984-1985.

El auténtico sonido FM del chip YM2203.

11 niveles cortos e intensos.

Modo supervivencia desbloqueable.

Final banana secreto.

Alrededor de 24 minutos de duración.



 <https://www.youtube.com/watch?v=pwDf8zSCD1M>



MÁS INFORMACIÓN



 <https://www.youtube.com/watch?v=FnXPVFcVIW8>



MÁS INFORMACIÓN



 <https://www.youtube.com/watch?v=3iVUrZvQif0>



MÁS INFORMACIÓN





NUESTRA NOTICIA

¿Qué destacaríais del juego?



Ordena las ideas de más a menos importante

1.

2.

3.

4.

5.

Seguid la estructura de la pirámide invertida

- Un titular que llame la atención del lector.
- Un primer párrafo en el que se desarrolle la información más importante.
- Un segundo párrafo en el que contéis datos relacionados con el juego.
- Un último párrafo en el que se relacione esta noticia con otros temas.

Redactad la noticia (a partir del modelo expuesto en clase y con una extensión mínima de trescientos palabras)

A large, light green inverted triangle graphic is centered on the page. It is overlaid on a writing template consisting of three horizontal sections of lined paper. Each section is a white rounded rectangle with a thin grey border and a drop shadow. The top section is the widest, the middle section is narrower, and the bottom section is the narrowest, matching the shape of the triangle. The triangle's top edge is at the top of the first section, and its point is at the bottom of the third section.

¿Y ESTO DE QUÉ VA?

Para poder hablar con propiedad de videojuegos debemos probarlos y analizar los elementos que los caracterizan.

¡VAMOS A JUGAR!

Ya hemos conocido tres de los juegos de Locomalito y los hemos tratado como si fuesen una novedad. Las noticias son el primer paso dentro del mundo de los videojuegos porque a través de ellas sabemos cuándo van a salir los títulos que nos interesan, de qué van a tratar sus historias o qué novedades tienen respecto a juegos anteriores. Ahora vamos a dar un paso más allá para profundizar en los juegos para aprender a saber lo que nos quieren comunicar.

¿CÓMO EMPEZAMOS?

Dentro de unas sesiones estaréis preparados para poder trabajar sobre ese juego que os gusta tanto, pero por ahora vamos a centrarnos en las tres propuestas sobre las que hemos escrito las noticias: *Maldita Castilla*, *Gaurodan* y *The Curse of Issyos*. Son juegos que resumen todas las características que han hecho a los videojuegos llegar hasta

ahora: una historia clara, acción y un reto constante que se va complicando a cada paso que damos.

PRIMEROS PASOS

Lo primero que tendréis que hacer es decidir a cuál de los tres juegos queréis jugar. Cada uno de ellos es de un género distinto aunque los tres son de acción. Una vez que lo hagáis podéis descargar el juego en vuestra casa, en el instituto o en el ordenador que queráis. Son juegos gratuitos preparados para instalarlos en ordenadores con Windows, IOS o Ubuntu.

¿QUÉ HACEMOS AHORA?

En las siguientes páginas os dejaremos un listado de elementos que debéis tener en cuenta a la hora de enfrentaros a este reto. En las páginas 14 y 15 tenéis una plantilla para ir anotando los diferentes elementos.

¿QUÉ TENEMOS QUE MIRAR?

1

EL PERSONAJE PRINCIPAL

- ¿Quién es? ¿Cómo se llama?
- ¿Qué le ha pasado para participar en la historia?
- ¿Qué acciones puede llevar a cabo? ¿Puede saltar, bucear, disparar, hablar...?
- ¿Podemos personalizarlo?
- ¿Puede morir? ¿Tiene un número limitado de "vidas"?



2

LA HISTORIA

- ¿Qué nos cuentan antes de que empecemos a jugar?
- ¿Cómo modifican nuestras acciones lo que ocurre en la pantalla?
- ¿Tenemos alguna escena de vídeo o de texto que nos vaya contextualizando la historia?
- ¿Podemos hablar con los personajes?
- ¿Conocer qué ha pasado en ese mundo?



3

LOS OBJETOS

- ¿Llevamos siempre los mismos objetos?
- ¿Hay elementos que mejoren las capacidades de nuestro protagonista?
- ¿Están con nosotros durante toda la partida o duran sólo un tiempo determinado?
- ¿Hay algún elemento perjudicial para el jugador?





MIENTRAS JUGAMOS

El personaje principal

Lined area for writing notes about the main character.

Recordad que el héroe puede cambiar su carácter o personalidad a lo largo de la partida así como sus intereses o motivaciones.

Anotad en esta hoja las características físicas y psicológicas del protagonista principal.

Si habéis encontrado a algún personaje secundario que os ha llamado la atención también podéis analizarlo.

Tened en cuenta también su forma de vestir y si cambia algo en su personalidad a lo largo de la historia.

¿Cómo se escribe un análisis?

Dark Souls: Remastered, Análisis

Luz y oscuridad. Vida y muerte. Conceptos antagónicos se dan la mano en el que es, para muchos —y con razón—, el capítulo más importante de una de las sagas de videojuegos clave de los últimos tiempos, cuyo lore es de lo más rico y repleto de matices que se ha visto recientemente. Las mejoras con respecto al original son principalmente en el plano técnico. En castellano: Dark Souls: Remastered es, en esencia, el mismo juego que el original, solo que funciona con los estándares de hoy día: resolución full HD y 60 FPS.

Volver a Lordran tras prácticamente una década ha sido una experiencia de luces y sombras. El juego de palabras ha sido completamente deliberado; en el lavado de cara de esta nueva versión nos encontramos mejoras en el tema texturas e iluminación, y el resultado general es especialmente sólido. No obstante, hay instancias en las que es más que evidente que Dark Souls ha envejecido mal. Esta remasterización trae consigo, además, servidores dedicados, algo que el original tampoco tenía. Hemos sido partícipes en invasiones múltiples con —y contra— varios tipos de espectro, y también conjuramos a otros jugadores para que nos echaran un cable. Todo funciona como debería.

Tampoco dejan de resultarnos curiosos algunos añadidos menores que hacen que la gestión del inventario y el uso de determinados objetos se haga más llevadero. ahora en Dark Souls: Remastered podemos utilizar varios objetos del mismo tipo de una tacada. Mientras que antes si, por ejemplo, queríamos utilizar 30 Humanidades, teníamos que usarlas una a una —y viéndonos obligados a que nuestro personaje realizara cada animación individual por uso—, ahora simplemente utilizaremos las 30 con una única animación.

Dark Souls: Remastered es una adaptación del título original de FromSoftware de 2011 a los tiempos y el hardware que tenemos en 2018. Como tal, hace un trabajo decente, y ciertos problemas que posee —algunos modelos no convencen, por ejemplo— los podemos achacar a que es lo que es: una remasterización, no un remake. Quien lo jugara en su momento no encontrará muchos motivos para volver a pasar por caja, no obstante quien no pudiese disfrutar de Dark Souls en su momento está ante una oportunidad única. Es uno de esos títulos que ha marcado un antes y un después; indispensable para los fans del género y recomendable para los amantes de los videojuegos en general.

Adaptado de <http://meristation.es.com/playstation-4/dark-souls-remastered/analisis-juego/2254230>

¿Qué es un análisis?

Un análisis es un texto en el que se observan los elementos más importantes de un juego para poder hacer una valoración final. Para conseguirlo es muy importante utilizar un esquema encuadrado que nos permita organizar todos los elementos que queremos usar en nuestro texto.

En las páginas anteriores hemos trabajado tres elementos del juego: el personaje, la historia y los objetos.

Una de las estructuras que nos pueden simplificar el trabajo a la hora de hacer un análisis es la estructura encuadrada. En ella tenemos un primer párrafo que nos sirve de introducción, un cuerpo del texto en el que exponemos los elementos que caracterizan la obra que estamos analizando, y una conclusión en la que, a partir de los elementos analizados, realizaremos una reflexión final.

Dark Souls: Remastered, Análisis

- 1 Luz y oscuridad. Vida y muerte. Conceptos antagónicos se dan la mano en el que es, para muchos —y con razón—, el capítulo más importante de una de las sagas de videojuegos clave de los últimos tiempos, cuyo lote es de lo más rico y completo de máficos que se ha visto recientemente. Las mejoras con respecto al original son principalmente en el plano técnico. En castellano: Dark Souls: Remastered es, en esencia, el mismo juego que el original, solo que funciona con los estándares de hoy día: resolución Full HD y 60 FPS.
- 2
- 3 Volver a Londen tras prácticamente una década ha sido una experiencia de locas y sorpresas. El juego de palabras ha sido completamente deliberado: en el fondo de cara de esta nueva versión nos encontramos mejoras en el tema texturas o iluminación, y el resultado general es especialmente sólido, no obstante, hay instancias en las que es más que evidente que Dark Souls ha envejecido mal. Esta remasterización trae consigo, además, acciones dedicadas, algo que el original tampoco tenía. Hemos sido participes en invasiones múltiples con —y contra— varios tipos de enemigo, y también corrimos a otras jugadoras para que nos echaran un cable. Todo funciona como debería.
- 4 Tampoco dejan de resultarnos curiosos algunos añadidos menores que hacen que la gestión del inventario y el uso de determinados objetos se haga más llevadero, como en Dark Souls: Remastered podemos utilizar varios objetos del mismo tipo de una tacada. Mientras que antes si, por ejemplo, queríamos utilizar 30 humanidades, tendríamos que usarlas una a una —y viéndolas obligadas a que nuestro personaje realizara cada animación individual por uso—, ahora simplemente utilizamos las 30 con una única animación.

Dark Souls: Remastered es una adaptación del título original de FromSoftware de 2011 a los tiempos y el hardware que tenemos en 2018. Como tal, hace un trabajo decente, y ciertos problemas que posee —algunos modelos no orientados, por ejemplo— los podemos achacar a que es lo que era: una remasterización, no un remake. Cuasi lo jugamos en su momento no encontramos muchos motivos para volver a pasar por caja, no obstante quien no pudiese disfrutar de Dark Souls en su momento está ante una oportunidad única. Es uno de esos títulos que ha marcado un antes y un después, indispensable para los fans del género y recomendable para los amantes de los videojuegos en general.

Estructura encuadrada

- 1 Título
- 2 Introducción
- 3 Elementos analizados
- 4 Conclusión

Vuestro análisis

En las siguientes dos páginas tenéis una plantilla para redactar vuestro propio análisis. Recordad que tendréis que hacerlo del juego de locomalito que habéis trabajado en la noticia. Empezad hablando de los elementos que habéis analizado en el paso anterior y después centraos en aquellos que más os hayan llamado la atención.



Desarrollo

Analizad los elementos uno a uno para que las ideas no se mezclen y quede todo ordenado de manera lógica.

Conclusión

Tratad de, en una o dos frases, resumir las ideas más importantes del juego.

¿Cómo se escribe una crítica?

¿Qué es una crítica?

La crítica no es una opinión personal, es un punto de vista razonado sobre un videojuego teniendo en cuenta el contexto de esa obra. Por contexto entendemos otros videojuegos parecidos, temas de actualidad como el machismo o la violencia, referentes literarios o cinematográficos... Cualquier elemento o tema dentro del juego que se puedan relacionar con la realidad.

Para hacer la crítica debéis utilizar la misma estructura que vimos en el análisis: la estructura en cuadrada.

¿Qué es el contexto?

Cuando hablamos del contexto de una persona nos referimos a la ropa que viste, la música que escucha, la gente con la que se relaciona, el mundo en el que vive, el tipo de relaciones en su vida... el contexto de un videojuego es lo mismo. Serían aquellos videojuegos en los que se ha inspirado, los temas sociales o personales que se tratan en su historia, el tipo de música que utiliza para contar la historia.

Como podéis ver hay muchos elementos que analizar. No os preocupéis vosotros sólo tendréis que elegir uno o dos, aquellos que más os gusten, para hacer vuestra crítica.

¿Qué temas sociales: machismo, homofobia, racismo, violencia... veis en los videojuegos a los que soléis jugar?



REPRESENTACIÓN DE ESPAÑA EN LOS VIDEOJUEGOS: OLE, TOROS, PAELLA

Si estáis aquí es porque habéis sufrido lo mismo que nosotras. Mientras jugabais a aquel videojuego que tanto os gustaba y os entretenía, os encontrasteis con algo inusual que os despertaba una sensación agri dulce, por una parte lo conocíais pero por otra parte sentíais que no entendíais nada de lo que estaba pasando. Esos escenarios en los que no sabes muy bien por qué hay flamencas bailando de fondo e iconografía del toro de Osborne en todas las esquinas, pero ahí están, y estoy segurísima de que te has encontrado alguno de los que relatamos a continuación:

Señoras Españolas Enfadadas – Nioh (por @gloomymondayzeke)

En el primer DLC de Nioh, El Dragón del Norte, uno de los jefes es una mujer llamada Lady María, que Hattori Hanzo describe como una "ninja española" (¡toma ya!). Aunque en un principio esto parezca una pirueta histórica, no lo es tanto. Resulta que, entre finales del siglo XVI y principios del XVII, un señor feudal de Japón y uno de los implacables jefes de este DLC, Date Masamune, le cogió bastante interés al tema del catolicismo e hizo migas con España. Dentro de la historia de Nioh, María se acerca a Japón para conseguir el poder de la amrita para reflotar el Imperio español, en decadencia total, y acaba enfrentándose con nuestro guiri protagonista.

España Mal – Resident Evil 4 (por @dunkel217)

Leon S. Kennedy protagoniza esta cuarta entrega adentrándose en un pueblo rural dejado de la mano de Dios en España, con la misión de rescatar a Ashley Graham, la hija del presidente de los Estados Unidos. Leon comienza su aventura acompañado de una pareja de policías mientras en la radio suena... música flamenca. ¿Quién lo hubiese sospechado? Los acontecimientos de esta cuarta entrega sitúan la historia en 2004 pero, curiosamente, los personajes que nos encontramos en el videojuego van vestidos más acorde al siglo XIX...

Está claro que en estos casos no se busca un rigor histórico, pero sí que es curioso conocer cómo te ven desde fuera y darte cuenta de que para nada está alejado de la típica España de toros y paella, que ha sido y es nuestro estereotipo más clásico, incluso en este mundillo.

Adaptado de:

<https://todasgamers.com/2018/03/30/representacion-de-espana-en-los-videojuegos-ole-toros-paella/>

¿Vuestra crítica?

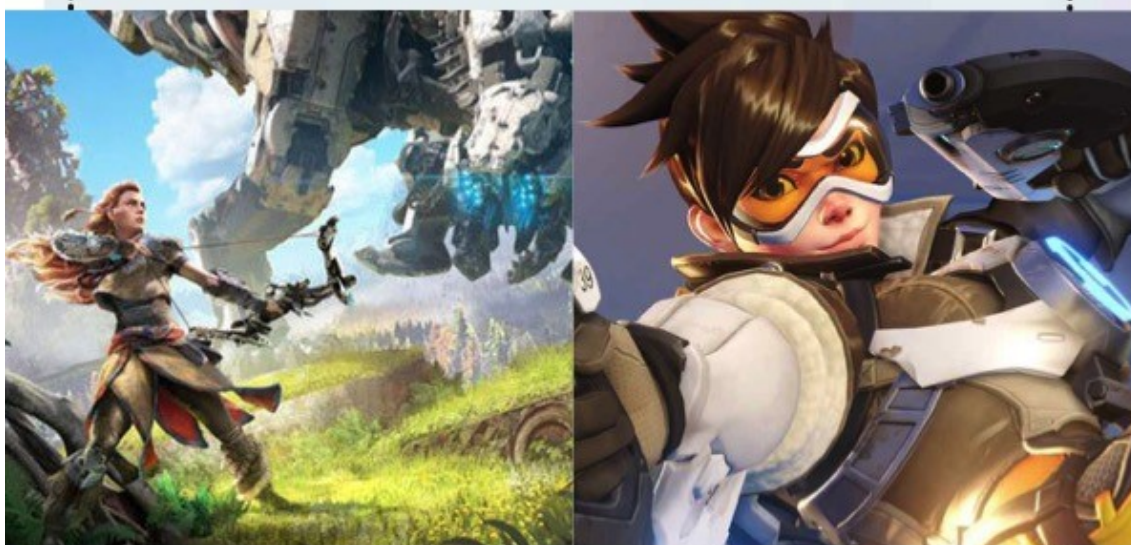
En las siguientes páginas tenéis el esquema para hacer vuestro texto. Antes de poneros a escribir tendréis que preguntaros qué temas son los que se tratan en el juego que habéis analizado. Recordad que podéis relacionarlo con juegos que ya habéis jugado o con películas, libros o comics que conozcáis.

Hablad entre vosotros y poneos de acuerdo a la hora de elegir los temas. Puede ser que encontréis demasiados en el juego. La extensión total de la crítica ha de tener, como mínimo quinientas palabras.

NUESTRO VIDEOJUEGO

Ahora llega el momento de poner en práctica todo lo aprendido. El objetivo inicial de este trabajo era que fuerais capaces de escribir textos sobre vuestros videojuegos favoritos como si trabajaráis en un medio de comunicación especializado. Ahora ha llegado el

momento de poner en práctica todo lo que habéis aprendido durante estas sesiones. ¿Seréis capaces de analizar esa historia que tanto os gusta como verdaderos profesionales? ¿Cómo os enfrentaréis a los juegos a partir de ahora? ¿Cambiará la manera de verlos?



1 En grupos de tres elegid un juego que conozcáis. Aunque no hayáis jugado todos los miembros del equipo podéis informaros viendo gameplays.

2 Ahora tendréis que empezar el trabajo de periodista. Y como hemos visto antes comenzaremos por la noticia.

3 El siguiente paso será redactar un análisis del juego. Tendréis que ser objetivos y centraros en los tres elementos: personaje, historia e items.

4 El último pasó será la crítica. ¿Hay algún tema importante en el juego? ¿La violencia? ¿El sexismo? ¿Desigualdades económicas?



¿Qué elementos son los más característicos del juego al que estáis jugando: la historia, la relación entre los personajes o las acciones que puedes llevar a cabo?



¿Es una experiencia para un solo jugador o puedes participar en partidas online?



Recordad que en las páginas anteriores de este dossier tenéis las explicaciones de los tipos de textos que tendréis que escribir.

En las páginas siguientes están los modelos para poder escribir los borradores de vuestros trabajos. Utilizadlos y preguntad todo lo que no entendáis.



No tenéis que centraros sólo en los tres elementos (personaje, historia e items) que hemos visto, podéis hablar de cualquier otra cosa que creáis importante



La extensión de las redacciones de las siguientes páginas es la misma que las que habéis confeccionado con los juegos de locomalito. Es hora de ponerlos a prueba.

Hay muchos géneros de videojuegos diferentes, tratad de escoger aquel que os guste más a todos los del grupo.



NUESTRA NOTICIA

¿Qué destacaríais del juego?



Ordenad las ideas de más a menos importante

1.

2.

3.

4.

5.

Seguid la estructura de la pirámide invertida

- Un titular que llame la atención del lector.
- Un primer párrafo en el que se desarrolle la información más importante.
- Un segundo párrafo en el que contéis datos relacionados con el juego.
- Un último párrafo en el que relacionar esta noticia con otros temas.

Redactad la noticia



The writing area consists of four white rounded rectangular boxes stacked vertically, each containing horizontal lines for text. A large green inverted triangle is superimposed over these boxes, with its top edge at the top of the first box and its bottom point at the bottom of the fourth box. The triangle is divided into four horizontal sections by the white boxes, creating a funnel-like shape that narrows from top to bottom.



MIENTRAS JUGAMOS

El personaje principal

Lined area for notes, consisting of 20 horizontal lines.

Recordad que el héroe puede cambiar a lo largo de la partida así como sus intereses o motivaciones.

Anotad en esta hoja las características físicas y psicológicas del protagonista principal.

Si habéis encontrado a algún personaje secundario que os ha llamado la atención también podéis analizarlo.

Tened en cuenta también su forma de vestir y si cambia algo en su personalidad a lo largo de la historia.

La historia

A large white rounded rectangle with horizontal lines for writing, intended for a summary of the game's story.

Haced un breve resumen de la historia del juego dividiéndolo en introducción, nudo y desenlace.

¿Os ha recordado la historia a algún personaje, juego, película, libro o cómic?

Los objetos

A large white rounded rectangle with horizontal lines for writing, intended for listing objects from the game.



NUESTRA CRÍTICA

Título

El título en una crítica puede ser más subjetivo que en el análisis: podéis hacer algún juego de palabras o referencia al contenido de la crítica.

Introducción

Lined area for writing the introduction of the critique.

Pensad en el tema de la crítica que queréis tratar. Podréis hacer referencia a vuestra experiencia y lo que pensábais mientras jugabáis al juego.

Desarrollo

Lined area for developing the critical argument.

Pensad en los argumentos fundamentales con los que defendéis el tema de vuestra crítica.

Conclusión

Lined area for summarizing ideas and making a recommendation.

Resumid las ideas que habéis tratado en el bloque anterior en una o dos frases. Podréis hacer una recomendación a partir de lo que habéis analizado.

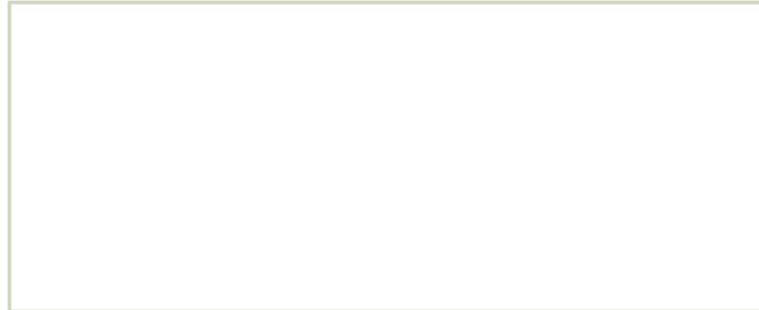
Anexo VII: Ficha de análisis del lenguaje literario

TÍTULO	
AÑO DE PUBLICACIÓN	
EDITORIAL	
EDAD RECOMENDADA	
EXTENSIÓN	

SINOPSIS (Resumen del argumento)

OBJETIVO PRINCIPAL DEL AUTOR (Relación con los secundarios)

PERSONAJE PRINCIPAL (¿Qué aprende o descubre en la historia?)



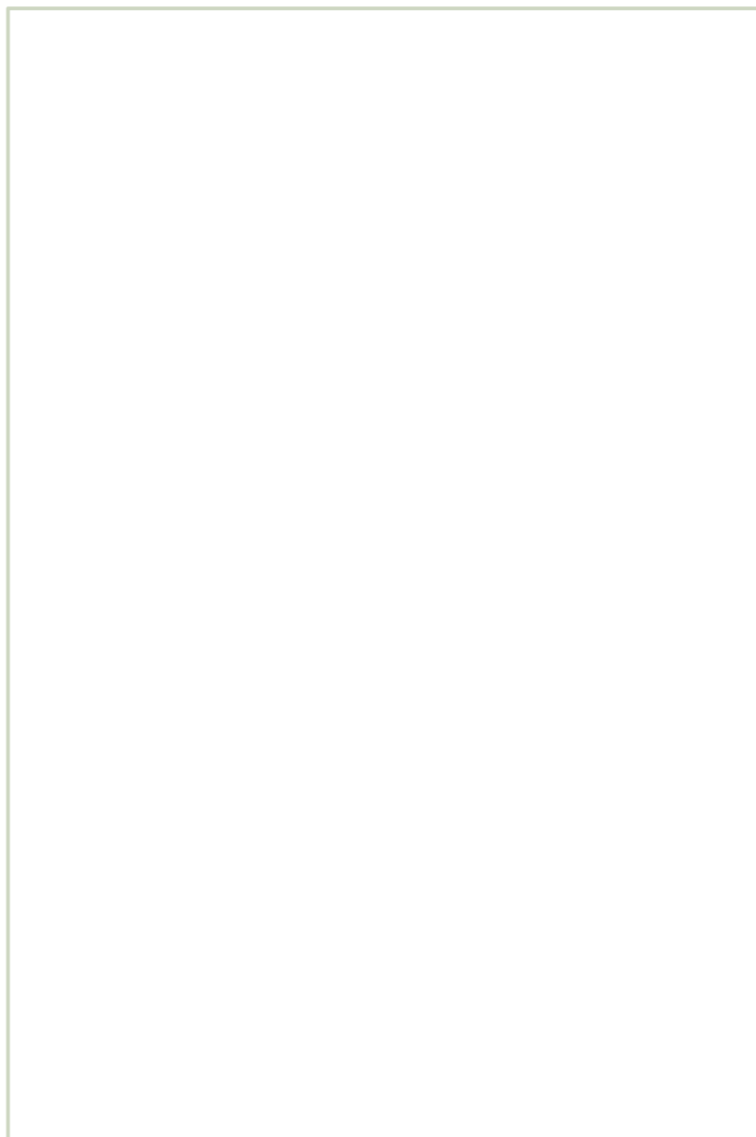
DIVISIÓN EN CAPÍTULOS (¿Aporta algo al tema principal?)



TIPO DE NARRADOR (¿Aportan algo al significado?)



VALORACIÓN (¿Podríamos usarlo en nuestras clases?)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for providing an evaluation or response to the question above.

Anexo VIII: Seguimiento del trabajo de aula

Anexo IX: Evaluación de la exposición oral

	Excelente	Satisfactorio	Mejorable	Insuficiente
Duración	Todos los integrantes participan de forma equilibrada ajustándose al tiempo propuesto.	Hay una distribución del tiempo casi igualitaria y se cumple sin carencia el tiempo propuesto.	Uno o dos miembros del grupo cargan con el peso de la exposición	La distribución entre los miembros es desigual y no se llega al tiempo propuesto para la exposición.
Materiales de apoyo	Los materiales utilizados permiten al auditorio complementar en profundidad la exposición	Los materiales complementan la exposición, pero siguen sus indicaciones.	Usan materiales apropiados que siguen directamente el hilo de la exposición.	Los materiales usados distraen de la exposición y muestran errores conceptuales.
Terminología	Se aplican todos los términos trabajados durante el curso.	Confunden algunos términos, aunque no hay ningún error significativo.	Errores continuados que hacen difícil su comprensión.	La terminología empleada no se corresponde a la trabajada en la asignatura.
Comunicación	La explicación es fluida sin necesidad de los materiales de apoyo.	Recurren en alguna ocasión a los materiales, pero la exposición se adecúa a lo propuesto.	Leen de forma recurrente, pero hay un esfuerzo durante la exposición.	Se apoyan continuamente en el material de apoyo para leer.
Observaciones				

Anexo X: Evaluación del análisis ficcional

	Excelente	Satisfactorio	Mejorable	Insuficiente
Análisis	Trata el texto a partir de sus características propias y las pone en relación al significado de la obra.	Trabajo incompleto a partir de las características del tipo de texto.	Análisis que no tiene en cuenta las especificidades del lenguaje narrativo tratado.	Análisis superficial sin desarrollar los puntos propuestos para el texto.
Terminología	Se aplican los términos trabajados durante el curso de manera interrelacionada.	Confunde algunos términos, aunque trabaja los puntos importantes.	Errores continuados que hacen difícil su comprensión.	La terminología empleada no se corresponde a la trabajada en la asignatura.
Valoración	Análisis en el que se interrelaciona la interpretación del texto y su posible valor en el aula	Análisis superficial, pero buena contextualización para su utilización didáctica	Análisis superficial a partir de los elementos previos y justificación didáctica insuficiente	Análisis sin tener en cuenta los elementos de la ficha y justificación didáctica no relacionada al análisis
Organización textual	Organización coherente y cohesionada internamente.	Redacción correcta de párrafos, pero con algún problema en la interrelación.	Párrafos independientes, micropárrafos que no siguen la organización textual.	Ideas redactadas de forma dispersa sin uso de conectores. Uso abundante de micropárrafos
Ortografía y gramática	No hay errores significativos.	Presenta algún error no recurrente en ortografía y gramática.	Faltas de ortografía recurrentes que dificultan la lectura.	Errores básicos de sintaxis, correlación y ortografía.

Anexo XI: Evaluación de la biblioteca de aula

	Excelente	Satisfactorio	Mejorable	Insuficiente
Análisis	Trata los textos a partir de sus características propias y las pone en relación al significado de la obra.	Trabajo incompleto a partir de las características de los tipos de textos.	Análisis que no tiene en cuenta las especificidades de los lenguajes narrativos.	Análisis superficial sin desarrollar los puntos propuestos para el texto.
Terminología	Se aplican los términos trabajados durante el curso de manera interrelacionada.	Confunde algunos términos, aunque trabaja los puntos importantes.	Errores continuados que hacen difícil su comprensión.	La terminología empleada no se corresponde a la trabajada en la asignatura.
Justificación de la propuesta y contextualización	La selección de obras es pertinente a partir de las características del centro elegido y la temática desarrollada.	La gran mayoría de obras son pertinentes para el tema transversal	Sólo algunas de las obras sirven para trabajar en ese centro concreto el tema propuesto	La selección de obras se ha realizado sin tener en cuenta las características del centro ni de la temática a tratar.
Tema transversal	El tema transversal está explicado correctamente y es apropiado para el contexto planteado.	El tema transversal está explicado correctamente pero no está contextualizado en el aula.	El tema transversal es genérico y no tiene en cuenta el centro.	No hay un tema transversal para el trabajo de la biblioteca.
Ortografía, gramática y organización texto	El texto es coherente, está cohesionado y no hay errores significativos.	Presenta algún fallo en la interrelación de párrafos y en ortografía y gramática.	Aparecen párrafos independientes y micropárrafos. Falta de ortografía recurrentes que dificultan la lectura.	Ideas redactadas de forma dispersa junto a errores básicos de sintaxis, correlación y ortografía.

Anexo XII: Autoevaluación del alumnado

Nombre:
¿Qué importancia le das a la formación literaria en tu práctica docente?
¿Crees necesaria una revisión de los textos que habitualmente se asocian a la literatura infantil y juvenil?
¿Qué posibilidades educativas ves en el uso de videojuegos en la formación literaria?

¿Te habías planteado usar videojuegos en tu práctica docente? ¿Por qué?
¿Ha sido provechoso trabajar con <i>Pilgrims</i> para ver cómo funcionan los videojuegos?
¿Qué tipo de obras crees que van a marcar a las generaciones que están ahora en infantil o en primaria?