

2023

Journal of Roleplaying Studies and STEAM (JRPSSTEAM) Vol. 2 [2023], (Issue 2).

Ricardo Morales-Carbajal

CONAHCYT-Universidad Autónoma de Baja California, ricardo.morales@uabc.edu.mx

Cristo Leon

New Jersey Institute of Technology, leonc@njit.edu

Sarah Lynne Bowman

Uppsala Universitet, sarah.bowman@speldesign.uu.se

Ligia-Estefania Estefania Canul-Noh

1217.eli@gmail.com

Vania C. Tovilla

MaGio Academy, vaniatovilla@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.njit.edu/jrpssteam>

See next page for additional authors



Part of the [Arts and Humanities Commons](#), [Business Commons](#), [Education Commons](#), [Engineering Commons](#), [Law Commons](#), [Physical Sciences and Mathematics Commons](#), and the [Social and Behavioral Sciences Commons](#)

Recommended Citation

Morales-Carbajal, Ricardo; Leon, Cristo; Bowman, Sarah Lynne; Canul-Noh, Ligia-Estefania Estefania; Tovilla, Vania C.; Quiroz, Laura I.; and Diakolambrianou, Elektra (2023) "Journal of Roleplaying Studies and STEAM (JRPSSTEAM) Vol. 2 [2023], (Issue 2).," *Journal of Roleplaying Studies and STEAM: Vol. 2: Iss. 2*, Article 7.

Available at: <https://digitalcommons.njit.edu/jrpssteam/vol2/iss2/7>

This Article is brought to you for free and open access by Digital Commons @ NJIT. It has been accepted for inclusion in Journal of Roleplaying Studies and STEAM by an authorized editor of Digital Commons @ NJIT. For more information, please contact digitalcommons@njit.edu.

Journal of Roleplaying Studies and STEAM (JRPSSTEAM) Vol. 2 [2023], (Issue 2).

Authors

Ricardo Morales-Carbajal, Cristo Leon, Sarah Lynne Bowman, Ligia-Estefania Estefania Canul-Noh, Vania C. Tovilla, Laura I. Quiroz, and Elektra Diakolambrianou

JRPSSTEAM

Journal of Roleplaying Studies and STEAM (JRPSSTEAM)

Vol. 2 [2023], Número 2 (Issue 2).

JRPSSTEAM es una publicación científica semestral en la que colaboran la Red de Investigadores de Juegos de Rol y el New Jersey Institute of Technology.
ISSN: 2992-7803

Editores en jefe

Cristo Leon

New Jersey Institute of Technology

leonc@njit.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-0930-0179>

Mauricio Rangel Jiménez

[Editor en jefe ejecutivo]

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Azcapotzalco

maraji@azc.uam.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-1721-5326>

Miguel Angel Bastarrachea Magnani

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Iztapalapa

bastarrachea@xanum.uam.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-1552-4101>

JOURNAL OF ROLEPLAYING AND STEAM, Volumen 2, número 2 (issue 2), noviembre-abril 2023, es una publicación semestral editada por Mauricio Rangel Jiménez. Calle Dr. Federico Gómez Santos 152, int. 5. Col. Doctores, Alcaldía Cuauhtémoc. C.P. 06720, Tel. 5559916699, <https://digitalcommons.njit.edu/jrpssteam/>

Editor responsable: Mauricio Rangel Jiménez. Reserva de derechos 04-2023-082315072100-102. ISSN 2992-7803.

Editores asociados

James Lipuma

New Jersey Institute of Technology

lipuma@njit.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-9778-3843>

Ricardo Morales-Carbajal

Cátedras CONAHCYT

Universidad Autónoma de Baja California

ricardo.morales@uabc.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-6272-570X>

Edgar Meritano Corrales

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Azcapotzalco

emeritano@gmail.com

Alain Arriaga

Universidad Iberoamericana

alain.arriaga@correo.uia.mx

Christian Miguel Rudich de la Rosa

Universidad Nacional Autónoma de México

christianrudich@gmail.com

Editor asistente

Bruce Bukiet

New Jersey Institute of Technology

Índice

Editorial - Sangre, sudor, lágrimas y burocracia Mauricio Rangel Jiménez	3-4
Dual Consciousness: What Psychology and Counseling Theories Can Teach and Learn Regarding Identity and the Role-Playing Game Experience Elektra Diakolambrianou / Sarah Lynne Bowman	5-37
El juego de rol: una propuesta lúdica para favorecer la identidad cultural yucateca en la educación preescolar Ligia Estefanía Canul Noh	38-52
Aprendizaje situado en mundos virtuales, una experiencia de participación a través de juegos de rol Vania C. Tovilla	53-78
Encuentros y variaciones performáticas entre el LARP y el cosplay. Algunas claves desde las teorías de consumo (no) narrativo Laura I. Quiroz	79-94
De las 7 bolas del dragón a los 7 reinos del poniente: viajando por la ficción para transformar la realidad [Reseña] Vania C. Tovilla	95-100

Editorial

Sangre, sudor, lágrimas y burocracia

Estamos muy contentos con la edición de este tercer número del *Journal of Roleplaying Studies and STEAM*, en primer lugar porque ¡ya contamos con ISSN!, suena a un logro menor pero debemos considerar los vericuetos burocráticos por los que hemos pasado semana tras semana para lograrlo.

En segundo lugar, ¡por fin tenemos un artículo en inglés!, lo cual es motivo de celebración porque además es para nosotros un honor que sea de Elektra Diakolambrianou y Sarah Lynne Bowman, quienes en una gran muestra de confianza enviaron para dictamen su artículo denominado *Dual Consciousness: What Psychology and Counseling Theories Can Teach and Learn Regarding Identity and the Role-Playing Game Experience*, donde se abordan cuatro diferentes enfoques teóricos de la identidad para comprender mejor su papel como ayuda para los jugadores de rol y diseñadores de juego, entre otros.

El segundo artículo lo presenta Ligia Estefania Canul Noh, lo denomina *El juego de rol: una propuesta lúdica para favorecer la identidad cultural yucateca en la educación preescolar*, también nos habla de la identidad desde una perspectiva cultural en Yucatán, retomando los juegos de rol como estrategia para transmitir los elementos que conforman la identidad yucateca en niños en educación preescolar, el acercamiento tiene un enfoque cualitativo muy relevante para entender el papel de los juegos de rol en este tipo de esquemas educativos.

El artículo *Aprendizaje situado en mundos virtuales, una experiencia de participación a través de juegos de rol*, presentado por Vania C. Tovilla, analiza desde la virtualidad digital la experiencia del grupo *Crimson* o *Carmesí* de *Vampiro: la Mascarada* adaptado a *Second Life*, identificando el énfasis del contexto cultural para la adquisición de habilidades sociales e intelectuales, de la misma forma en que se revisan sus propias percepciones respecto a la participación dentro del mundo virtual.

El cuarto artículo, presentado por Laura I. Quiroz titulado *Encuentros y variaciones performativas entre el LARP y el cosplay: algunas claves desde las teorías de consumo (no) narrativo*, realiza una exploración ludoperformativa entre el LARP y el *cosplay*, sustentando su análisis en los estudios culturales y la antropología del performance, tratando de redimensionarle como objeto de estudio.

Por último, también de Vania C. Tovilla, se presenta la reseña del libro *De las 7 bolas del dragón a los 7 reinos del poniente: viajando por la ficción para transformar la realidad*, la cual

nos ilustra sobre un texto certero que nos habla sobre la gamificación, explorando motivos para los docentes para articular cada vez más clases aplicando este tipo de estrategias.

Esperamos que disfruten este número que representa grandes avances para nosotros, vamos paso a paso para que el *Journal of Roleplaying Studies and STEAM* se convierta en un gran referente académico para todos aquellos que nos dedicamos a la investigación formal sobre este gran medio de entretenimiento.

Por último, reitero la invitación a participar con artículos (que pasan por el proceso de evaluación por pares), reseñas, avances de investigación o presentaciones de tesis, recuerden que el journal es de quienes colaboran en él.

Muchas gracias por su participación y lectura.

Mauricio Rangel Jiménez

Editor en jefe

maraji@azc.uam.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-1721-5326>

Dual Consciousness: What Psychology and Counseling Theories Can Teach and Learn Regarding Identity and the Role - Playing Game Experience

Journal of Roleplaying Studies and STEAM
(JRPSSTEAM)

Vol. 2 [2023], Iss. 2, Art. 1, Pp. 5-37

Red de investigadores de juegos de rol.

New Jersey Institute of Technology.

<https://digitalcommons.njit.edu/jrpssteam/>

ISSN: 2992-7803

Elektra Diakolambrianou
Institution for Counseling and Psychological Studies
elektra.dkl@gmail.com

Sarah Lynne Bowman
Uppsala Universitet
sarah.bowman@speldesign.uu.se
 <https://orcid.org/0000-0003-1277-8787>

Resumen

Muchos psicólogos, terapeutas y educadores han enfatizado la práctica del juego, especialmente con la interpretación de roles, como parte del aprendizaje y el crecimiento terapéutico. Este artículo entretiene una plétora de teorías de la psicología, la consejería y los estudios de juegos de rol en un esfuerzo por comprender la naturaleza de la interpretación de roles, su relación con la identidad y su potencial transformador. Desafiando la noción de que la identidad es un monolito fijo y estable, este artículo sintetiza cuatro enfoques generales para teorizar la naturaleza de la identidad extraídos de diversas teorías: la identidad como una construcción social, la identidad narrativa, la identidad como psicodinámica y las identidades como partes de un todo. Los autores postulan que estas formas de enmarcar la identidad pueden ayudar a los actores de rol, diseñadores y facilitadores a comprender mejor la naturaleza multifacética de la individualidad. Este trabajo tiene implicaciones para la comprensión de la representación de los personajes en los juegos de rol, especialmente en lo que respecta al potencial transformador de la experiencia del juego de rol.

Palabras clave: identidad, psicología, consejería, teoría, juegos de rol.

Abstract

Many psychologists, therapists, and educators have emphasized the practice of play, especially with enacted roles, as a site for learning and therapeutic growth. This article weaves together a plethora of theories from psychology, Counseling, and role-playing game studies in an effort to understand the nature of enacted roles, their relationship to identity, and their transformative potential. Challenging the notion that identity is a fixed, stable monolith, the article synthesizes four overall approaches to theorizing the nature of identity drawn from various theories: identity as a social construct, narrative identity, identity as psychodynamic, and identities as parts of a whole. The authors posit that these ways of framing identity can help role-players, designers, and facilitators better understand the multifaceted nature of selfhood. This work holds implications for understanding the enactment of characters in role-playing games, especially with regard to the transformative potential of the role-playing experience.

Keywords: identity, psychology, counseling, theory, role-playing games.

I. Introduction

This article will provide a brief introduction to psychological theories and counseling practices from a wide variety of perspectives in order to make sense of processes of role-playing games, play, immersion, identity, and change. We will start with an overview of role-playing game theory as it pertains to the phenomenon of character enactment and transformative processes unfolding as a result of play, including concepts such as the magic circle, social contract, immersion, and bleed. Then, we will briefly explore theories of identity from social psychology and psychology, including identity as a social construct, narrative identity, and configurations of self. We will discuss psychodynamic theories that emphasize the psyche as divided into parts such as psychoanalysis, depth psychology, transactional analysis, and dissociative theory. We will also briefly address the cognition of play from the perspective of theory of mind, attention, creativity, and metacognition. Following the work of psychologists such as Jean Piaget, Carl Rogers, and D. W. Winnicott, the article will emphasize the importance of play as key to the learning process and to developing an authentic sense of identity and agency.

Throughout the article, we also explore the psychology of play from the perspective of therapeutic practices and modalities that exist outside of the discourses of role-playing games as a hobby or field of academic study. We will emphasize how role-play, identity shifting, narrative, and embodied enactment are present in many existing therapeutic processes to various degrees. Examples include psychodrama, psychosynthesis, Gestalt therapy, drama therapy, narrative therapy, Internal Family Systems, and person-centered therapy. Additionally, we will highlight the work of

clinical therapists who use role-playing games to augment more traditional practices, emphasizing the potential of this hybrid form to infuse more established therapeutic methods with the expanded agency offered by RPGs in applied settings.

Furthermore, while role-taking activities are central to many human experiences throughout time, the article will emphasize the benefits offered by the imagination space of role-playing games, particularly with regard to prolonged perspective taking, co-creative improvisation, the alibi of fiction, and increased agency and empowerment. The article will also address limitations to the form that might interrupt its transformative potential, such as cognitive dissonance, identity defense, and difficulties with integrating these experiences within one's life narrative after they conclude.

While ambitious in scope, this article creates a roadmap of otherwise disparate theories, weaving together concepts from various disciplinary perspectives in order to unpack the transformational potential of the role-playing game phenomenon, particularly with regard to identity exploration. Challenging the notion that identity is a fixed, stable monolith, the article synthesizes four overall approaches to theorizing the nature of identity drawn from various theories: identity as a social construct, narrative identity, identity as psychodynamic, and identities as parts of a whole. We posit that these ways of framing identity can help role-players, designers, and facilitators better understand the multifaceted nature of selfhood. This work holds implications for understanding the enactment of characters in role-playing games, especially with regard to the transformative potential of the role-playing experience (Daniau, 2016).

This work is positioned alongside a growing trend that connects leisure role-playing games with psychological (Brown, 2014; Bowman & Lieberoth, 2018; Kapitany, Hampejs, & Goldstein, 2022) and therapeutic theories in the literature (Lukka, 2013; Burns, 2014; Linnamäki, 2019; Ball, 2022), in applied practice (Gutierrez, 2017; Abbott, Stauss, & Burnett 2021; Atanasio, 2020; Bartenstein, 2022a, 2022b; Diakolambrianou 2021, 2022; Connell, 2023; Kilmer, Davis, Kilmer, & Johns 2023), and in evaluation of such applied practices (Rosselet & Stauffer, 2013; Mendoza, 2020; Causo & Quinlan 2021; Henrich, Sören, & Worthington, 2021; Arenas, Viduani, and Araujo 2022; Baker, Turner, & Kotera, 2022; Varrette, et al. 2023).

II. Theoretical approach

Our goal is to synthesize concepts and practices from role-playing game studies, psychology, and counseling in order to establish core concepts relevant to transformative play. Our departure point will be role-playing games and concepts that inform their processes, rather than established factions within psychology and counseling, with their respective similarities and differences. Additionally, we have selected these theories from our own research on concepts useful to practitioners of

applied role-playing games, including therapists, counselors, social workers, educators, and other paraprofessionals. Thus, our method of organizing this information will depart from more traditional approaches to explanatory models and their theoretical lineages.

To narrow the scope of this research, we will focus on concepts related to identity exploration as one of the core functions of role-playing games (Bowman, 2010). As this paper is limited in length, our goal is to provide a sketch that serves as an overview to guide other researchers with these same interests; this overview is by no means comprehensive of all theories and a deeper dive into the vast complexities of these concepts is reserved for later work. To narrow our scope, we are eliding key concepts from sociology and anthropology, as such concepts have been explored in depth before, e.g., sociolinguistic analysis (Dashiell, 2020; 2022), ritual theory (Harviainen, 2012a), etc. Finally, we are especially interested in theorists who describe how psychological and behavioral change happens over time, as our interest lies in the potential of role-playing games to promote personal and social transformation.

Our interests center upon the following questions:

- 1) How can existing psychological and counseling concepts help explain the phenomenon of role-playing?
- 2) How are role-playing games experiences similar or different from other psychological states, as described by theory?
- 3) How can role-playing games give insight into the nature of identity, defined in various ways?
- 4) Given these connections, how can role-playing games best be employed as a vehicle of personal and social change?

III. Results

Role-playing Game Studies Theory

While role-playing games can be studied by many disciplines in the humanities and social sciences (White, Torner, and Bowman, 2022), one thing remains clear to us: regardless of format, they are fundamentally a psychological phenomenon. Whether played with thousands of people in a field or solo with oneself, the “action” of the game takes place not only through behavioral acts, but in the theater of the mind, i.e. subjective diegesis (Montola, 2003). The player is both the performer and first-person audience (Montola and Holopainen, 2012). Thus, studying role-playing games from outside of the phenomenological experience of play is difficult and misses a major part of the picture.

Studying experience has unique challenges as well. From the beginning of the development of this field, many scholars attempt to address this issue by employing participant-observation ethnography (Bowman, 2020; e.g., Fine, 1983; Cover, 2010; Mizer, 2019; Lasley, 2020), although relatively few take a psychological approach to analyzing the data (cf. Blackstock, 2016; Fein, 2015). However, post-game reflections in the form of observations or interviews do not provide a picture of what happens at the moment of play, only the player's narrative reframing of events after the fact (Waern, 2013). If we consider the liminal, co-creative process of analog role-playing, the stories told after games are akin to a *secondary revision* produced when retelling the content of dreams upon waking (Freud, 2010). Thus, as consciousness itself may be ultimately unknowable or undefinable from a psychological perspective, any attempts at theorizing what happens during an experiential state will be necessarily limited.

With these caveats in mind, we will examine theories of the phenomenon of play both from the perspective of traditional psychology, but also from role-playing game studies, which has developed its own terminology to describe what we believe to be a unique state of consciousness due to its intersection of immersion into activity, game, environment, narrative, character, and community (Bowman, 2018). Simply stated, immersion refers to a prolonged attention process (Lankoski and Järvelä, 2012; Jarvala, 2019) with emphasis on a specific mode of engagement with the game and the people within it. (As children, humans often engage in pretend play as a naturally occurring phenomenon. An adult form of structured pretend play (Kapitany, Hampejs, Goldstein, 2022), role-playing games are co-creative experiences in which participants immerse themselves into fictional characters and realities for a bounded period of time through emergent playfulness (Bowman, 2022c). Whether explicitly or implicitly, participants agree upon a social contract within which events that take place initiated by their characters within a magic circle of play are protected by alibi, i.e., the psychological and social permission to behave in ways inconsistent with one's daily roles (Deterding, 2017).

Thus, players experience a dual consciousness (Stenros, 2013) in which they hold fiction vs. reality and player vs. character at the same time, slipping into metacognitive states of consciousness (Lukka, 2014; Levin, 2020, 2023) to manage information between them (Harviainen, 2012b). Contrary to stereotypes of players "losing touch with reality" (Stark, 2012; Laycock, 2015), participants quite agilely manage these frames, although this capacity depends upon their energy levels, as well as their mental and physical states at the time (Leonard and Thurman, 2018). However, despite these mental constructs, players inhabit the same body as their characters, leading some theorists to postulate that there is no clear distinction between the two from an embodied cognition perspective (Lankoski and Järvelä, 2012; Jarvala, 2019).

That being said, players often report the experience of embodying a character as distinct

from their own identity. Thus, despite the metacognitive processes involved with managing fiction of reality and the benefits of alibi, players may noticeably experience “bleed”, the spillover of psychological contents from the player to the character (*bleed-in*) and vice versa (*bleed-out*) (Montola, 2010; Bowman, 2013; 2022a). In other words, with bleed, the mental attention required to hold fiction from reality, character from player, breaks down in a noticeable fashion. While some players claim never to experience bleed, depending on one’s psychological leanings, bleed might be said to be always occurring. From this perspective, when players refer to having experienced bleed, they are actually referring to the point at which bleed has reached their conscious awareness, whether in a subtle or intrusive way, i.e., they have surpassed their *bleed perception threshold* (Hugaas, 2022). Bleed can occur at the emotional (Montola, 2010), physical (Hugaas, 2019), ideological (Hugaas, 2019), or relational level (Waern, 2010; Bowman, 2013) and can lead to shifts in ego identity (Beltrán, 2012; Hugaas, 2022), relationship dynamics (Baird, Bowman, and Hugaas, 2022), and experiences of marginalization (Kemper, 2017; 2020)

Discussing bleed can arouse psychological distress in players for several reasons. First, the alibi of play can be considered a defense mechanism (Bowman & Hugaas, 2021) that permits participants to avoid the embarrassment and shame associated with playful or transgressive activities in daily life (Stenros, 2015; Deterding, 2017). The boundedness of play is important for some participants to maintain, who attempt to keep a strict distinction between the frames of daily life and the game (Goffman, 1986; Fine, 1983). Furthermore, bleed can threaten one’s conception of one’s own ego identity and thus feel destabilizing (Bowman, 2022b). In other words, players experience one form of “I” who is the person who began playing the game, with all its associated history, personality constructs, patterns of behavior, and social categorizations. By engaging in perspective taking, they may not only experience empathy (Leonard, Janjetovic, and Usman, 2021) but actually feel the boundaries between the player and character identities dissolve to a certain degree. This slippage can feel frightening on a psychological level, as player’s might experience identity confusion (Erikson, 1968; Bowman, 2010), but also on a social level, as one’s social roles in daily life that are expected by others might be called into question or feel less motivating (Bowman, 2022b).

Alternatively, players may consciously chase bleed (Nilsen, 2012) and designers may design to facilitate it (see e.g., Axeldon and Wrigstad, 2007). From this perspective, bleed is a welcome intrusion into daily life, whether as a form of emotional catharsis (Bowman, 2015a; 2023) or as a platform for self-exploration and processing (see e.g., Clapper, 2016). At Uppsala University’s Transformative Play Initiative, our research group explores how design and play experiences can use these aspects of social contract, magic circle, co-creative spontaneous expression, alibi, and bleed to help build a transformational container (Bowman & Hugaas, 2021) that facilitates experiences leading to lasting personal and/or social change (Baird and Bowman, 2022). Following D.

W. Winnicott (1960) and Wilfred Bion (1959), our theory conceptualizes role-play spaces as ritualized *holding containers*: environments in which players feel sufficiently secure within the group to explore selves that feel authentic and experience empowerment by projecting fantasy onto social and physical reality. This process can redefine some aspects of reality temporarily for the group (Montola 2012), and possibly permanently in certain cases, e.g., a person discovering their gender identity within a game, then asking the group to acknowledge it outside of the game.

Identity Theory in Role-playing Game Studies

What is identity? Popular notions of identity such as this list of Dictionary.com (2022) definition tend to describe it in the following ways:

1. The state or fact of remaining the same one or ones, as under varying aspects or conditions.
2. Sameness over time, unchanging despite circumstances.
3. The condition of being oneself or itself, and not another.
4. Individuality.
5. Condition or character as to who a person or what a thing is; the qualities, beliefs, etc., that distinguish or identify a person or thing.
6. Specific personality and cultural traits.
7. The sense of self, providing sameness and continuity in personality over time and sometimes disturbed in mental illnesses, as schizophrenia. (Dictionary.com, 2022)

Overall, these definitions emphasize a continuity of selfhood, or *sense of self*, with an emphasis on perception: how others see us and how we see ourselves. Our sense of self can affect how we view ourselves in relationship to our own self-worth, other people, society at large, and culture. Humans find comfort in having a sense that their own identity is fixed, i.e., they are consistent and unchanging. This comfort is especially prevalent when that identity establishes a sense of belonging in one or more groups, a place within the social structure, a sense of purpose in life, etc. People also expect the identities of others to remain fixed, which is also comforting; people know what to expect from one another, how to discern established status hierarchies, how to behave, how to categorize each other, etc.

From this perspective, it is understandable why shifts in identity in role-playing games might feel destabilizing, especially considering the various types of bleed. It also helps explain why outsiders find role-playing so threatening, just as they once found actors suspicious: the ability to suddenly misrepresent oneself can prompt suspicion, and thus may feel destabilizing to the

social order (Bates, 1988; 18-21; Bowman, 2015b). However, contrary to these concerns, the vast majority of role-players are able to engage in character enactment without major psychological, interpersonal, or social disruptions.

Types of Characters with Relation to Player Identity

The relationship between players and their characters is truly fascinating and we are only beginning to scratch the surface of understanding it. Based on her participant-ethnographic work, Bowman (2010) has categorized nine types of characters, emphasizing how the player described their character in comparison to their own identity (as they defined it). These categories are not exhaustive and characters often fit into more than one category. Furthermore, the themes were pulled from interviews with players who engage in long-term, campaign-style play where they design their own characters, which is a special type of character design. However, even in short-term games or RPGs with pre-written characters, the players likely have similar relationships to their characters: they draw from parts within themselves to enact their characters, and often emphasize or embellish a particular element based on their own interests, inclinations, or aversions.

The first type is the *Doppelganger Self*, in which the player and character are nearly identical or extremely similar. Examples include a new player embodying a character similar to themselves to try out role-playing; an experienced larper playing *close-to-home*, i.e. a character with a similar identity or set of life circumstances as their own; or a group playing fictional versions of themselves in an alternate timeline. The second type is the *Augmented Self*, in which the player and character are nearly identical or extremely similar, but the character has an important addition or augment that shapes their identity. Examples include the player's identity plus extreme wealth or superpowers. The third type is the *Devoid Self* in which, again, the player and character are nearly identical or extremely similar, but the character has an important aspect removed that shapes their identity. Examples include the player's identity minus growing up in a loving family or minus empathy.

The next categories are *far-from-home* to greater and lesser degrees. The fourth type is the *Fragmented Self*, when a facet of the player's personality, life, or interests is magnified to become a central part of that character's identity. Examples include the player's interest in cooking manifesting in the character of a food critic; the player's anger manifesting as the character's default emotion and form of expression; or the player's interest in spirituality manifesting in the character being a spiritual guide as a profession. Note that according to Bowman (2010), most role-playing characters are based on one or more fragments or parts of the player, which will become relevant later in this paper when we discuss *parts work* and *configurations of self*. The next category is the *Repressed, or Regressive, Self*, in which the character represents a regression into an earlier stage

of humanity, consciousness, and/or an animalistic state. Examples include the player embodying their six-year-old self at a larp about a birthday party; the player embodying a character from a pre-verbal culture; or the player embodying the character of an anthropomorphized cat. These types of expression of self can have therapeutic potential when paired with Inner Child therapy, as players can use role-playing to access repressed or fragmented younger selves, give them expression, and explore opportunities for healing.

The next categories focus on character types that embody personality traits that the player and/or society at large considers desirable or undesirable. The sixth category is the *Idealized Self*, in which the player embodies a character they admire or wish they could be more like. Examples include the player embodying a brave hero character who always does the right thing; the player embodying a healer character who is always compassionate and selfless regardless of circumstances; or the player embodying an extremely empowered character who never backs down from achieving their goals. The seventh category is the *Oppositional Self*, which describes a character who the player believes is entirely different from their own self-concept and toward whom they may even have an aversion, or an aspect of their unconscious that they find abhorrent or unrelatable, i.e. their *shadow* (Beltrán, 2013; Bowman, 2021, in press). Examples include a player embodying a villain character who engages in acts that the player finds repugnant; a player embodying a character who has a completely different political and religious background from their own; or a player drawing upon traits from someone they know and dislike that they express through the character.

Related to this category is the eighth type, the *Taboo Self*: a character who engages in behaviors that the player and/or society at large finds taboo or transgressive (Stenros, 2015; Bowman and Stenros, 2018). Examples could focus on a behavior the player finds taboo, such as embodying a cannibalistic character, or the player embodying characteristics authentic to themselves, but taboo in their society, such as a character who has a gender identity different from the one assigned to them at birth (Baird, 2021). In this case, the player may not find these behaviors problematic, but society at large or certain groups within it may. In fact, the player may find the experience liberatory to important parts of their identity that have been repressed.

Finally, the ninth category is the *Experimental Self*: a character that the player creates as an experiment to explore a certain personality type, character concept, costume style, aspect of performance, etc. Examples include a player embodying a character that requires extensive prosthetics and props to appear realistic; and a player creating an unusual character in order to see how that personality would interact within a particular role-playing fiction, i.e. “I wonder what would happen if...” Players may feel more detached to these experimental selves than to other characters, but not necessarily.

Immersion into Character

In addition to the phenomenon of players believing their characters are distinct from their own self-concepts to greater and lesser degrees, they also describe a spectrum of immersion into their characters (Bøckman, 2003; Bowman, 2018). Immersion involves pretending to believe that our identity is different (Pohjola, 2004); adopting the worldview of the character through perspective taking (Leonard, Janjetovic, and Usman, 2021); and thinking, responding, and behaving according to the new identity. This process can help players develop empathy for themselves, for their character, and potentially for people in the outside world with similar worldviews, personality traits, or experiences as that character (Meriläinen, 2012; Leonard, Janjetovic, and Usman, 2021). Despite this potential for empathy, embodying characters with marginalized identities the participants do not share must be handled with care to avoid perpetuating harmful stereotypes (Leonard, Janjetovic, and Usman, 2021). Finally, players are encouraged to return to their daily identity (or identities) after the game, i.e., they do not “lose themselves in the character”. However, players may experience ego bleed, where personality and archetypal contents spillover from the character to their ego identity after the game (Beltrán, 2012; 2021). Furthermore, they may experience more generalized identity bleed, where multiple forms of bleed affect their *identity complex* (Hugaas, 2021). Some players may find such experiences intrusive, whereas others deliberately strive toward these kinds of long-term shifts.

Theorists have developed metaphors for the phenomenon of immersion into character in terms of the experience within a player’s consciousness. One example is the driving metaphor (Bowman, 2015b; 2018). When *in the driver’s seat*, the player feels they have full control of the character’s actions. When *in the passenger’s seat*, the player shares some control of the character’s actions. When *in the backseat*, the player is watching the actions, but the character has control of most actions. Finally, when *in the trunk*: the player and character are undifferentiated and merged and/or the character controls all action. This metaphor is similar to steering (Montola, Stenros, and Saitta, 2015), in which players consciously steer the direction of character actions due to a variety of factors, e.g., practical reasons, smoother play experience, aesthetic ideals, desired personal experience, ethical or unethical motivations. Steering implies a greater degree of control than the *in the trunk* experience.

Similarly, Moyra Turkington (2006) has developed a theatrical performance metaphor (Bowman, 2015b; 2018). The first state is the *marionette*, in which the player directs the character as if it were an external object, which is “nothing more than a tool with good aesthetic value”. The second state is the *puppet*, in which the player partially inhabits the character, but they have control of how the character behaves and the reasoning behind it (Turkington, 2006). The third state is the *mask*, in which the player maintains a distinct identity, but has an emotional, empathic connection

with the character that influences the character's actions. The fourth state is the *possessing force*, in which the player abandons personal identity, surrenders to experiencing the full subjective reality of the character (Turkington, 2006).

As mentioned above, these “in the trunk” or “possessing force” states do not last for long, but they can be incredibly powerful for players that seek them out, indicating a decrease of vigilance such that the character can momentarily “take over”. In this case, the previous identity does not evaporate, but perhaps becomes dormant as another state of consciousness is more prominent. Furthermore, while the term is similar, we should not conflate these states with *possession* in terms of states that can be achieved through religious rituals and mystical experiences, practices which are often more all-consuming and quite culturally specific.

Each of these theories presupposes identity as a fixed, stable state, as mentioned in the above definitions. This next section will explore identity through the lens of various psychological and social psychological theories that call into question this rigid, focused identity state, considering identity from a wide variety of alternative perspectives.

Identity Theories in Psychology and Counseling

1. Identity as a Social Construct

To fully understand the role-playing process from the perspective of psychology, we must first explore how identity is understood in various theories. The simplest and most commonly used form of identity is the notion of identity as a social construct in social psychology (Stets and Serpe, 2013) and other fields, which defines identity as composed of external labels applied by society to categorize people, as well as ways people categorize themselves based on participation in groups. These aspects of identity may refer to one's social role, or *role identity*, e.g., “teacher”, “mother”, “partner”; one's demographic information, or *social identity*, e.g., “Black”, “upper class”, “woman”; or one's cultural or subcultural affiliations, or *group identity*, e.g., “French”, “Buddhist”, “gamer”; or socially recognized categories that guide behavior, or *person identity*, e.g., “moral”, “kind”, “just”. Since each of us holds many of these identities, this theory posits some are more important to our experience than others and thus are positioned in hierarchies to one another both internally and externally (Stets and Serpe, 2013). Social constructionism arises in part from symbolic interactionism, in which all interactions take place on a social stage within which people are expected to enact certain normative roles (Goffman, 1959), a theory commonly used in role-playing game studies (see e.g., Montola 2012).

From this perspective, one's internal experience of identity is not considered fully valid unless external social groups recognize it, i.e. *identity verification* (Stets and Serpe, 2013, p. 35-36).

Thus, one's social identity is not only within one's own power to define, but need also be verified by the group to promote emotional well-being. For this reason, individuals may seek to work within groups to raise awareness and request verification of aspects of their identity should they differ from established norms or assigned labels. Such processes are usually slow and sometimes rejected by the group, for example, the difficulties many LGBTQIA+ individuals face when coming out (Baird and Bowman, 2022).

Role-playing games allow players to experiment with different social roles and identities (Moriarity, 2019; Baird, 2022; Femia, 2023) in ways that can feel liberatory, especially for people who experience marginalized social identities in daily life, i.e. *emancipatory bleed* (Kemper, 2017; 2020). In daily life, our identities are internalized psychologically, unconsciously placing limits on our self-concepts and, thus, on our perceived range of actions in the world, especially when the fear of censure, ostracization, or extermination is present. Role-playing games can provide a brief respite from these constraints; however, lasting transformation of social identities requires buy-in from social groups outside of the magic circle, which can be challenging. Nonetheless, role-playing games can provide an important stepping stone for people wishing to express identities that feel more authentic or redefine how their assigned social identity is perceived within a group. This phenomenon is especially true when the group acknowledges one's identity through verification off-game, i.e., when the role-playing community becomes a *transformational container* (Bowman & Baird, 2022).

2. Narrative identity

Experiencing new roles in games can widen players' perceptions of self, especially when considering the central role of narrative. We experience massive amounts of stimuli on any given day, which our minds tend to organize in a somewhat coherent narrative, e.g., "I woke up, then went to work, then had dinner with a friend, then went to sleep". Such simple narratives allow us to manage information overwhelm and the subsequent confusion caused by it. From a constructivist perspective, narrative construction is part of a larger process of assimilating, accommodating, or rejecting new information in order to manage cognitive overload and make sense of reality, skills that Jean Piaget believed play helps develop in children (Bergen, 2015; Paris, Ricardo, Raymond, and Johnson, 2021). Applying a social constructivism lens, according to Lev Vygotsky, central to this play process is the use of symbolic language (Bergen, 2015), which often figures heavily in role-playing narratives and myths.

If we take this principle to a lifelong level, simplified narratives become central for meaning making, as discussed in existential psychology and narrative therapy. Although our narratives are usually multiple and multidimensional, we often carry one that is more dominant over the rest,

for example:

- “Ever since I was a child, I wanted to go to space, which is why I became an astronaut”, or
- “My whole life, I’ve been searching for my Other Half, which is how I knew my partner was the One at first sight”.

When our dominant story is problematic, it becomes an obstacle to our personal growth and positive change, which can be the cause of emotional pain, distress, and dysfunctionality. Such a dominant story may derive from judgmental and/or negative external evaluation that has been internalized in the form of a *core belief*, as well as from societal and systemic sources of influence and pressure.

This internalization may make people perceive their problems/issues as personal defining attributes and lead them to think that they “are” the problem, while at the same time leading them to follow unwillingly behavioral patterns that reproduce the dominant story in the form of a self-fulfilling prophecy (Freedman and Combs, 1996). These narratives often contain *limiting beliefs* about one’s capabilities in the world and the nature of reality, especially when paired with disappointments or traumas, for example:

- “I’ve always been terrible at math, so I will never become an astronaut”, or
- “I was rejected, so I am unlovable and will spend my entire life alone”.

When paired with marginalized and/or oppressed social identities, these internalized limiting beliefs can become exceptionally difficult to challenge, as these beliefs might be reinforced through social interaction, for example:

- “I am a woman and therefore have always been terrible at math in class”, or
- “I am considered fat by others and therefore unlovable”.

Narrative therapy works to deconstruct unhelpful meanings, giving the person the agency to construct their own narratives and ways of being and experiencing.

These dominant stories coalesce into what some therapists call a person’s *narrative identity* (McAdams, 2011). In a specific form of therapy involving narrative identity, the emphasis is helping the client create a redemptive story arc, for example:

- “I was told as a woman I would never succeed at math, but I managed to persist throughout school and become an astronaut”, or
- “I always considered myself too fat to be lovable, but I opened myself up to dating and met a wonderful partner”.

The process of narrating such redemptive arcs can be considered healing as it works to change the fundamental precepts that shape a person's experience of reality. Central to these arcs is reframing one's perspective to emphasize personal agency.

Role-playing games can create a bridge between a character's narrative identity and one's personal narrative identity (Bowman & Hugaas, 2021). In these cases, such beliefs might shift in the following ways:

- “My character was an officer on a spaceship who used complex math every day — and I was the one completing those equations, so perhaps I am good at math after all”; or
- “My character fell in love and happily married for life — and I was the one experiencing that story, so maybe it is possible for me as well”.

Such experiences are bolstered when the players agree to acknowledge the person as capable in these ways in-game, i.e. *playing to lift* (Vejdemo, 2018), and are especially potent when playgroups acknowledge the person as capable in these dimensions outside of game. Alternatively, one can view their character's story as a cautionary tale, e.g., “My character's negative beliefs about love left them miserable and alone, so I want to open myself to love and tell a different story for my own life”.

Outside of a therapeutic relationship, the gameplay itself can function as a kind of narrative psychotherapist. The embodiment of character can function as an externalizing conversation, often also providing unique outcomes; participants are not playing alone but with other people who may at any point challenge their dominant story, knowingly or not. Moreover, a transformative role-playing experience on its own can provide participants with revelations that allow them to become aware of their narratives and deconstruct them, leading to one or more re-authored identities. Essentially, any character embodiment is to some extent a re-authored identity, as we will discuss in later sections. For example, Theresa “Tess” Tanenbaum (2022a) has described her own *restoring* process with regard to exploring her trans identity through role-playing games. However, the role of formal or informal debriefing or other forms of processing in facilitating the actualization of these transformative processes and their therapeutic potential is crucial. Transformative impacts can also be supported by pre-game workshop activities for character creation, relations, intention setting, etc (Bowman & Hugaas, 2019).

A similar process is involved in certain cognitive behavioral therapy (CBT) practices, with an emphasis on altering the behavior associated with reinforcing the limiting belief. For example, if a client learns to catch themselves self-labeling as incapable, they can practice replacing that behavior with a more supportive one, such as encouraging self-talk, e.g., “You are actually great

at math as your recent test demonstrates!” or affirmations, e.g., “I am an intelligent and capable woman”. Such practices substantiate the belief into clear behavioral patterns that can influence positively a person’s decision making, e.g. “I am an intelligent woman; therefore, I will apply to that astronaut program”. CBT has been applied to larp by Lennart Bartenstein (2022a, 2022b) and is a common technique used by tabletop therapists (Connell, Kilmer, and Kilmer, 2020; Varrette, et al. 2023). Furthermore, several practitioners cite narrative therapy practices more broadly as useful tools for activating the transformative power of role-playing games, including leisure (Murphy, 2023) and therapeutic applications (Atanasio, 2020; Diakolambrianou, 2021; Kilmer, Davis, Kilmer, & Johns, 2023), or discuss the power of narrative in therapeutic RPG applications more broadly (Connell, 2023).

From this perspective, some therapists view role-playing games as a space of *behavior rehearsal* (Munday, 2013), where players can experiment with actions that might otherwise feel too risky, challenging, or even impossible. Games also often allow space to fail with little-to-no social consequence, which can free players from embarrassment such that they feel safer in continuing to practice desired skills. For example, some therapists will include Dialectical Behavioral Therapy (DBT) scripts as an intervention in the middle of a role-playing adventure, using the in-game situation as a space that feels safer to practice helpful social behaviors (see e.g., Atanasio, 2020). This approach views the role-playing game not as the intervention itself, but rather as a vehicle through which the intervention is delivered. The alibi, narrative, and character lead to a decrease in vigilance for many players, which may help them become more open to trying and possibly failing at new skills; their daily identity may feel less threatened by the behavior and, thus, their identity defense (Illeris, 2006) may not arise, which can often serve as an impediment to learning (Diakolambrianou, Baird, Westborg, and Bowman, 2021; Westborg, 2022).

3. Identity as psychodynamic

In psychodynamic models of the mind, consciousness is divided into parts. In the Freudian model, the psyche contains three parts. The first is what we consider our “self”: the aware part that we associate with our identity, which is called the *ego*. The other two are repressed below our conscious awareness: the *id* and the *superego*. A Darwinian in intellectual orientation, Freud conceptualized the *id* as containing oppositional forces toward creation and destruction. These chaotic drives (Spielrein, 1994) are essential to human reproduction and survival, while also threatening to it. In psychoanalytic theory, *eros* — also known as the libido or sex drive — is in constant opposition with *thanatos*, also known as both the aggression and the death drive (Freud, 1990). Paradoxical in nature, the *id* represents the wild, untamed, “animalistic” part of humanity that, when left unchecked, will lead to rampant sexuality and violence.

Therefore, Freud indicated that another part of the unconscious, the *superego*, was necessary to keep the id in check. Originally called the Censor, the Superego refers to the internalized norms of social reality that moderate the unruly desires of the id (Freud, 1990). The superego often manifests through introjected mental models of people external to the self, such as the Bad Parent or Inner Critic, who may shame or even abuse the ego. These parts constrict our thoughts and behavior, urging us to stay within the bounds of social acceptability as a means to keep us safe. Externally, our caregivers, educators, lawmakers, and enforcers are often tasked with embodying these norms, transmitting them, rewarding “acceptable” behavior, and punishing transgressions, leading to constriction in how the ego expresses itself (Winnicott, 1960).

For Freud, this unconscious, warring relationship between the id and superego is necessary for the ego to adapt to its conditions, propagate the species, and keep society intact. However, this inner turmoil and the necessity of suppressing our deepest desires in order to preserve civilization leads to a profound sense of “discontent”. This discontent might manifest in experiences that are labeled “monstrous” and associated with mental illness, for example emotional dysregulation, repression, neurotic behavior, compulsions, addictions, psychosis, etc (Freud, 2010a). Especially difficult for the psyche to manage is the aforementioned death drive — especially when aggressive urges manifest as harm to self or others — as well as the libidinous impulses of eros. These impulses are constantly monitored and controlled by external social groups and the internalized norms associated with them. For Freud, the psychoanalyst’s role is to help bring these unconscious parts into awareness through talk therapy and dream analysis, which he believed would lead people to achieve a greater sense of inner coherence.

Carl Jung expanded upon this concept of the id to encompass more than just these survival and reproduction-based drives. Reconceptualizing it as *the shadow*, Jung viewed this part as containing all aspects of personal and collective thoughts, instincts, and behaviors that cause the ego distress and/or identity confusion (Jung, 1976). Individually and culturally, we instinctively disavow these elements by keeping them submerged in the unconscious. Jung frames the ego as containing the conscious parts of identity that we own and are aware exist, which are often defined in opposition with aspects of the shadow. While these aspects are not always negative or antisocial, the psyche suppresses any elements that make us doubt our sense of self. For example, if a person believes themselves to be highly empathetic and nurturing, they may unconsciously repress any instincts toward ruthlessness or cruelty, but those aspects still exist within the personal and/or collective shadow. The personal shadow includes aspects directly related and oppositional to one’s sense of self, whereas the collective shadow contains aspects that humanity as a whole or particular groups suppress as a coping mechanism.

Confronting the Shadow creates discomfort and may generate cognitive dissonance or exis-

tential confusion, for example, “If I am empathetic, how can I also be cruel? If humans value and desire freedom, how could we also enslave other people?” These lines of questioning can lead to a destabilization of the rather fragile ego, which needs to cling to constructs of identity in order to perceive itself as intact, sovereign, and morally just. As a result, many people may never engage in the work needed to reconcile these parts. However, for Jung, the ego is only fully developed when it engages with its shadow and its other unconscious aspects, leading to a process of *individuation*: growth into a more unified, balanced, and whole Self (Jung, 1976). Other elements can include archetypes within the collective unconscious, which manifest within complexes in the individual psyche, as well as internalized constructs of feminine (*anima*) and masculine parts (*animus*). Notably, these latter concepts have become increasingly more problematized as binary notions of gender are challenged (e.g., Beltrán, 2021), although some people still find them meaningful.

For depth psychologists, creativity, imagination, and symbols hold the keys for mediating this otherwise destabilizing process of individuation: the process of encountering the personal and collective unconscious and evolving oneself accordingly (Jung 1964). Jungians view creative activities such as dreams, meditation, active imagination, and artwork as manifestations of the repressed unconscious, including the shadow, serving as forms of compensation (Jaffé, 1964; von Franz, 1964; Jung, 1976). Freud had a more reductive view of dreams, framing them as manifestations of unconscious wish fulfillment, for example the id trying to satisfy itself through less conscious and more abstract means such as cryptic or shocking imagery (Freud, 2010b). For Freud, this wish fulfillment also pervades works of art, which is evident in the pervasive obsession with — and consequent public anxieties around — themes of sexuality and violence in popular culture texts such as role-playing games (Nephew, 2006).

Later, D. W. Winnicott would view creative work from a different but complementary lens. He analyzed the role of play in child development particularly in terms of authenticity and empowerment. For Winnicott, if children are permitted to engage in free play and feel supported enough by their caregiver to temporarily project their view of fantasy on reality, they will discover, express, and develop a more authentic self-concept (Winnicott, 1960). Often, such play will be projected onto a *transitional object*, which the child enchants with their imagination, allowing them to retain a small feeling of omnipotence in a world where little is in the child’s control (Winnicott, 1971). If such behavior is admonished or otherwise punished, the child will develop a *false self*, meaning they will exhibit the behaviors and traits expected by the environment in order to conform, but repress their authentic self into their unconscious (Winnicott, 1960).

Similarly, Erik Erikson viewed pretend play as essential for exploring empowerment by practicing authoritative roles such as parents or superheroes (Bergen, 2015). Erikson also emphasized how children process aspects from their reality through play by projecting “a relevant

personal theme on the microcosm of a play table” (qtd. in Bergen, 2015). Erikson also famously described the ego identity vs. confusion stage occurring in adolescence and early adulthood as a central component in the life cycle of human development, emphasizing that a stable sense of ego identity was necessary for healthy psychic life. He described the process of exploring one’s identity as a *psychosocial moratorium*, in which young people experiment with different ways of being in the world (Erikson, 1960). Within this context, role-playing games are particularly useful for adolescents, as they encourage identity exploration (Bowman, 2010; Hammer et al., 2018) and themes such as superheroes can be particularly potent, empowering, and useful in a psychotherapeutic context (Enfield 2007).

These views frame creative play as essential to a child’s sense of authentic identity, self-esteem, and empowerment. These identity-focused theories contrast with the more cognitively-focused views on development emphasized by Vygotsky, who believed play was important for practicing self-regulation, and Piaget, who believed play was central to the development of mental schema (Paris, Ricardo, Raymond, and Johnson, 2021). In recent years, psychologists have begun to connect childhood pretend play processes with adult pretend play in *Dungeons & Dragons* tabletop role-playing, terming it *pretensive shared reality* (Kapitany, Hampejs, Goldstein, 2022). Regardless of their perspective on the role of the self, these foundational developmental theories form the basis of various modalities of play therapy.

Many later psychologists would come to reject psychodynamic techniques as “ineffective” from a therapeutic perspective, for example favoring cognitive behavioral approaches that more easily reprogram the psyche and the patient’s subsequent behavior. However, psychodynamic approaches still remain popular today in certain subcultures. For example, theories and practices related to working with shadow parts of consciousness thrive especially in communities associated with psychodrama (see e.g., Clark and Davis-Gage, 2010), alternative spirituality (see e.g., Aurnyn, 2018), fiction writing (see e.g., Kaufman, 2007), personal development coaching (see e.g., Moon, 2012), art therapy (see e.g., Mosinski, 2011), and transpersonal approaches to healing. Over time, the term shadow work has morphed to include not only the unconscious, but also more conscious aspects of the self that a person may want to criticize, disown, hide, or shame. Shadow work in role-playing games often involved players exploring 1) Experiencing loss, violation, and/or trauma; 2) Exerting power over others; 3) Portraying undesirable personality traits; 4) Expressing mental health challenges; and 5) Exploring dysfunctional or maladaptive social dynamics (Bowman, 2021, in press). Shadow work is also used in therapeutic practice, e.g., with MMORPG characters (Bean, 2020). However, playing with the shadow indefinitely without sufficient processing can cause issues in communities (Beltrán, 2013), hence the “work” required in shadow work.

Also common within transformational communities are practices that are identical to or

closely resemble role-playing activities: character embodiment, dialoguing with “parts” of the psyche, using imagination as a means to gain empowerment, etc. Popular offshoots of traditional psychodynamic theories and practices include among others:

- **Inner Child and Reparenting work:** Identifying one or more younger selves and caring for them as a nurturing parent would. While this practice originated in the field of psychodynamic approaches, nowadays it is considered a model that can be integrated into most psychotherapeutic approaches;
- **Transactional Analysis:** Identifying the different roles we play in interpersonal dynamics throughout the day and our lives, including shifting between Parent, Child, and Adult states of consciousness, as well as the “games” we play with others;
- **Internal Family Systems:** Identifying the multitude of parts within the psyche, giving these parts expression, and bringing them into harmony with one another. Although this *parts work* would be best categorized as an integrative instead of a psychodynamic practice, it follows the psychodynamic concept of the inner dialogue between the self parts;
- **Psychosynthesis:** A similar process focused upon exploring subpersonalities, some of which have archetypal significance within the self, with the goal of achieving a more holistic, transpersonal state of being;
- **Dissociative Identity work:** Identifying various personality structures that have become partially or fully realized identities and bringing them into harmony with one another, either through integration or through healthy interaction. Nowadays, dissociative identity work will include an eclectic approach, mixing techniques from a variety of psychotherapeutic approaches outside the psychodynamic field.

Various practices that work with parts of identity are utilized as trauma-informed interventions in healing communities. Trauma survivors often experience their memories, bodies, connections with reality, and even their identities as fragmented into parts. These parts may operate totally unaware of one another or in dialectic conflict with each other, which the survivor experiences as psychological distress. Therefore, processes that involve raising awareness between these parts and encouraging healthy relationships between them can lead to a more harmonious state of consciousness (Siegel, 2010).

Not only can we directly streamline character enactment in role-playing games within the context of these “cousin” practices in therapeutic circles (Lukka, 2013; Burns, 2014; Linnamäki, 2019; Diakolambrianou, 2021), we can also extrapolate that the same benefits to well-being that psychologists attribute to creativity and play are possible within RPG communities. Through narra-

tive embodiment, RPGs allow us to work with parts of our psyche that would otherwise be difficult, uncomfortable, or even psychologically destabilizing to approach; such work is a key component to individuation. In other words, character enactment in role-playing games can be used intentionally as a vehicle to develop more authentic, empowered, individuated, balanced, and integrated self-concepts in daily life.

4. Identities as part of a whole

Some psychological theories view the self as part of a whole, which may include both unconscious and transpersonal contents. For example, the *person-centered* therapeutic approach developed by Carl Rogers (1959) in the early 1940s views the person as an organism: a holistic entity in which the biological, psychological, and social aspects of existence are intertwined and inseparable. Each organism is believed to have an inherent *actualizing tendency*: an internal force that promotes the organism's survival, differentiation, and evolution. Within this framework, the self-concept is a part of the organism; it consists of the elements of our internal and external experiences that we view as relating to us. However, this self-concept is often distorted by our conditions of worth, i.e., our perception of what our environment and the important "others" in our lives expect from us in order to accept us and regard us positively. This distortion can lead to us only allowing some parts of our authentic self to enter our self-awareness and get integrated into our self-image, while other parts of us — the ones that are negatively regarded or deemed unacceptable by our environment — are suppressed, distorted, or denied. This notion is similar to D. W. Winnicott (1960)'s dichotomy between the authentic self and the false self (described above), as well as Freud's concept of repression.

As with psychodynamic theory, the personality is not viewed by the person-centered approach as an entity that is stable, unidimensional, and harmoniously integrated. According to later theorists like Dave Mearns and Briane Thorne, the self is a mosaic of configurations: a range of differentiated self-concepts that appear in different circumstances (Mearns, Thorne, and McLeod, 2013). Each of these *configurations of self* represents a coherent pattern of feelings, thoughts, and behaviors, and each one has different needs, desires, and views of the world. According to the situational circumstances, different configurations arise within us — even in the course of a common day — without us necessarily being aware of the process. The coexistence of these configurations within us can be harmonious and functional, or a cause of constant conflict and distress, depending on many factors relating to our life experiences, personality, structure, and levels of self-awareness.

In role-playing settings, when participants create characters and stories that are consciously more on the *close-to-home* scale, they are essentially staying closer to their self-image and their symbolized experiences. Although they do not drift far from their comfort zone, this process may

still hold therapeutic value if it allows them to explore their self-concept and internalized behavioral patterns, i.e., the behaviors that align with their conditions of worth. Most importantly, such a process may help players gain more insight and understanding as to how and why these patterns have been formed within them, in what instances they arise, and how they influence their interactions with others: other players, but also other people in their lives. For example, a person who, in real life, feels the need to always be useful to others: this condition of worth would probably influence how this person connects and relates to family, partners, friends, even colleagues and authority figures. It would dictate that this person needs to be “useful to others” everywhere. Therefore, a close-to-home character of that person is very likely to follow the same pattern, also needing to be useful to other players. However, meaningful debriefing and processing may help them locate and identify this “useful to others” condition of worth, and then work on how and why they have internalized it, what it means for them, and how it might impact their life choices.

The further players drift away from their comfort zone and into a range of characters and stories that — at least seemingly — appear to be far from their self-image, the therapeutic value of the material may increase, as they may be exploring the uncharted waters of parts of their authentic self that have been suppressed or denied. This notion corresponds with shadow work through role-playing, as described above. Furthermore, players may be experimenting with alternative ways of being that can more easily arise in the safe environment that alibi provides them with during role-playing. According to the person-centered perspective, what they will be portraying and exploring will always be some configuration(s) of their self, which can either be close to their awareness and self-image or further away. This closeness depends on the level of challenge they choose to present themselves with each time, as well as how they perceive their self-concept at any given moment.

From this person-centered perspective, Virginia Axline developed Nondirective Play Therapy, later called Child-centered Play Therapy (CCPT), an approach in which she sees the combination of the play process with the relationship built between therapist and child as a vehicle of psychotherapeutic potential. Axline (1991) identified eight core principles of CCPT:

1. The therapeutic relationship must be engaging, inviting, and warm from the beginning.
2. The child must be unconditionally accepted by the therapist.
3. The therapeutic environment must be totally non-judgmental for the child to feel uninhibited and willing to express emotions, feelings, and behaviors.
4. The therapist must be attentive and sensitive to the child’s behaviors in order to provide reflective behaviors back to the child; this way they may develop self-awareness.

5. The child must be able to find solutions to their problems whenever possible. This way the child understands that they are solely responsible for the changes in behavior that they do not make.
6. Through dialogue and actions, the therapist acts as a shadow, allowing the child to lead the way through this therapeutic journey.
7. The therapist recognizes that the procedure is steady and should progress at the child's pace.
8. The only limitations are ones that ensure that the therapeutic process stays genuine and the child remains in the realm of reality, i.e., that they are aware of their purpose and role in the therapy.

Person-centered theory describes the actualizing tendency: an inherent force that drives each of us towards our individual potential without a positive or negative connotation, similar to an internal GPS that guides us to actualizing ourselves. When a human is born, the actualizing tendency is the only force guiding their actions: the baby is hungry so it eats, it wants to explore the world, it asks for attention, etc. Therefore, a holistic organismic internal evaluating process guides our actions because we have not yet formed a self-concept as infants.

As we grow up, two processes start happening. First, we gradually develop the self-concept and the consciousness of self. Second, we start getting feedback from the environment, i.e., significant people and society, about what parts of ourselves are acceptable and which are not. Given that we also have an inherent need for positive regard, we will inevitably internalize at least some (if not all) of these conditions that the environment sets to give us positive regard, and thus they will become internal conditions of worth, e.g., "I am only worthy when I am productive". This notion relates loosely to the relationship between ego, id, and superego described above; narrative identity; and the social construction of identity, i.e., the personal identity of "productive".

Such conditions can become ensconced in our core beliefs. The result is that these conditions of worth start influencing and dictating our self-image, leading us to distort or even deny external or internal experiences that contradict the Ideal Self, which in this context, is the self as dictated by the conditions of worth. According to the person-centered theory, this distortion is the root cause of stress, anxiety, and almost all types of psychopathology, which then person-centered theory of therapy attempts to "heal" through empathy, self-acceptance, and authenticity. This practice is similar to other therapeutic techniques that emphasize self-compassion, such as Gestalt therapy, Acceptance and Commitment Therapy (ACT), and mindfulness.

With regard to connecting person-centered therapy in role-playing games, several thoughts emerge. First, the configurations of self can help explain how easily we can shift from one charac-

ter to another, as well as why we need alibi as a tool to access these suppressed parts of ourselves through immersion into character (Bowman, 2018). Instead of needing to develop a hypothetical *theory of mind* distinct from their own perspective, as Piaget describes, role-players are accessing different configurations of identity that lay dormant within themselves. Also, though role-playing experiences are technically fictional, the player fully experiences them, so new configurations of self are possible to develop through the process of bleed paired with reflection (see e.g., Hugaas, 2019, 2022). Second, many of Axline's core principles are applicable not only to fostering a perception of safety between facilitators and players in psychotherapeutic contexts, but are likely also helpful in leisure contexts (Diakolambrianou, 2022). Third, exploring new, dormant, or rejected configurations of self within a context that feels safe such as a role-playing game can help players access and practice enacting a self that feels more authentic (Diakolambrianou, 2021). As mentioned above, this process is especially helpful for people who have experienced marginalization (Kemper, 2017; Baird, 2021) and can be undertaken purposefully by participants through a process known as *liberatory steering* in an effort to *wyrd the self* (Kemper, 2020), i.e., use role-playing as a conscious tool to experience personal transformation and emancipation.

Other Therapeutic Applications of Drama and Role-playing

Now that we have explored the complexity of identity at length from different perspectives, in this section, we will mention a few additional examples of drama and role-playing in therapeutic contexts. The most obvious connections are various therapeutic role-playing practices in which the therapist takes the identity of someone the client is afraid to confront, giving the client space and opportunity to experiment with new behaviors. This practice is usually encountered not as a standalone therapeutic process, but as a technique that can be used within the framework of various psychotherapeutic approaches. An example is Gestalt Therapy, where viewing the present moment is central to experience and processing those contents can be approached through role-playing. Examples include the Empty Chair technique, in which clients role-play speaking to an absent person or a part of themselves as if they were in the room; and the Topdog-Underdog, in which one part of the self representing social expectations confronts another part of the self representing self-sabotage.

However, in some approaches and practices, drama and role-playing are the main element and medium of the approach itself. The term "role-playing" was coined by Jacob L. Moreno, whose study of child's play led him to develop his techniques of psychodrama and sociodrama (Blatner, 2004). While Moreno did not self-identify as a psychoanalyst, he developed therapeutic play techniques for individual and group therapy, emphasizing the importance of role-playing as a tool to improve mental health and well-being. He invented psychodrama in the early 1920s, a psycho-

therapeutic method of exploring internal conflicts by dramatically reconstructing them in a group setting, usually under the direction of a trained psychodramatist. Moreno describes psychodrama as “an action method” and “a scientific exploration of truth through dramatic art” (Moreno, 1946, 37-44). His improvisational and political approach to theater — rooted in his earlier groundbreaking work called Theatre of Spontaneity — is evident not only in his theory of psychodrama but also in his later work on sociodrama. Sociodrama is a method used for groups to reenact and explore social situations of conflict and oppression, which would, in the 1970s, become the foundation for Augusto Boal’s Theatre of the Oppressed (Castillo, 2013).

The strongest theoretical link between role-playing and psychodrama is Moreno’s approach to the dramatic role as an acting and interacting entity: something that humans actively embody and not passively wear. This view was contrary to the paradigm of his time that viewed dramatic roles cognitively, as a part of the self that has been absorbed by the mind (Landy, 1993, 52-54). On the other hand, a major difference can be located in the methodological directivity of psychodrama; although spontaneity is necessary and desired in the content that participants bring and the way they engage with it in the psychodramatic session, the director (psychodramatist) leads the process by instructing and guiding them through selected exercises and techniques (Jennings and Minde, 1993, 28-31). Interestingly, many of the techniques used in psychodrama and sociodrama can arise organically in role-playing games as conscious or unconscious player choices.

Drama Therapy is a broad term, referring to the application of the art of drama in various frameworks and settings with the aim of creating a therapeutic, remedial, and useful experience for the participants. In his book *Drama as Therapy – Theatre as Living*, dramatherapist Phil Jones (2007) identifies and describes nine core processes that occur in dramatherapy, thus explaining its psychotherapeutic effectiveness: 1) Dramatic Projection; 2) Therapeutic Performance Process; 3) Drama Therapeutic Empathy and Distancing; 4) Personification and Impersonation; 5) Interactive Audience and Witnessing; 6) Embodiment; 7) Playing; 8) Life-Drama Connection; and 9) Transformation. All these processes can be observed in role-playing games, and particularly encouraged in role-playing games designed for transformation (Berg, 2016; Mendoza, 2020; Diakolambrianou, 2022; Kilmer, Davis, Kilmer, and Johns, 2023).

Fixed Role Therapy was developed by George Kelley in 1955. It is a form of brief, constructivist and dramaturgical therapy in which the therapist encourages the client to enact a new role (written by the therapist) for about 2 weeks. The goal of this embodiment is to try alternative views of the self and the world. It is based on Kelly’s theory that suggests people develop *personal constructs*, which are essentially mental representations about how the world works. They then use these constructs to make sense of their observations and to interpret information and experiences. Kelly also believed that all events are open to multiple interpretations, an idea which he referred to

as constructive alternativism. When individuals are trying to make sense of an event or situation, they are able to select the construct they want to use as a lens through which to interpret the experience. This process can happen as the event unfolds, but also when reflecting back on the experience (Kelly, 1955; 1963). Players who engage in one specific role-playing character for long periods of time are assuming a form of FIxed Role, although within a fictional setting rather than daily life.

These are but a few of many examples that require unpacking to further understand the psychological processes underpinning them, as well as their relationship to role-playing game practices.

IV. Conclusion

This article provides a theoretical exploration of identity, with the following research questions guiding its approach:

- 1) How can existing psychological and counseling concepts help explain the phenomenon of role-playing?
- 2) How are role-playing games experiences similar or different from other psychological states, as described by theory?
- 3) How can role-playing games give insight into the nature of identity, defined in various ways?
- 4) Given these connections, how can role-playing games best be employed as a vehicle of personal and social change?

With regard to the first question, we have synthesized existing psychological and counseling concepts with regard to how they tend to describe the nature of identity, establishing four categories: identity as a social construct, narrative identity, identity as psychodynamic, and identities as parts of a whole. These categories help broaden our understanding of the phenomenon of role-playing games, in that the purported distinction between “player” and “character” is far more complex than players are often comfortable acknowledging. Embracing the multifaceted nature of identity can help us identify areas for personal and social growth that can be catalyzed within role-playing games as transformational containers (Bowman & Hugaas, 2021; Baird & Bowman, 2022).

With regard to the second question, enacting characters in role-playing games are quite similar to the altered states of consciousness explored in various counseling modalities, e.g., Psychodrama, Gestalt Therapy, Internal Family Systems, Dissociative Identity therapy, etc. One distinction is the context within which these games are played, i.e., the collective understanding of the goals of leisure play vs. therapeutic or educational play. However, some players claim that leisure

role-playing games can have therapeutic impacts (see e.g., Bowman 2010), and thus the benefits of role-playing seem to transcend context to some degree, adding credence to its overall transformative potential. Furthermore, these therapeutic modalities often focus on quite narrow parameters for play, role creation, spontaneous co-creation, and agency to affect the fictional world, while role-playing games expand these parameters considerably. This potential has led many therapists to use role-playing games as vehicles for therapeutic processes in recent years (Gutierrez, 2017; Atanasio, 2020; Abbott, Stauss, & Burnett 2021; Bartenstein, 2022a, 2022b; Diakolambrianou 2021, 2022; Connell, 2023; Kilmer, Davis, Kilmer, & Johns 2023). A growing research trend involves evaluating such applied practices (Rosselet & Stauffer, 2013; Mendoza, 2020; Causo & Quinlan 2021; Henrich, Sören, & Worthington, 2021; Arenas, Viduani, and Araujo 2022; Baker, Turner, & Kotera, 2022; Varrette, et al. 2023).

From this perspective, with regard to the third question, role-playing games themselves can provide powerful insights into the nature of identity, especially in a world that tends to view identity as fixed by social labels and/or stable personality traits. By exploring identity in the metacognitive state of role-playing, in which players are both self and character at the same time, players can come to the awareness that their identity is not fixed, but rather malleable. This awareness can be used to realize that some aspects of one's life narrative can sometimes be similarly altered if one realizes one's own capacity to shape it, just as one can in role-playing games (Bowman & Hugaas, 2021).

Given these principles, while thorough exploration of the many ways in which the transformative power of role-playing games can be maximized is beyond the scope of this paper, broadening our conception of identity in play can help players, designers, and facilitators target specific impacts more effectively. Such an understanding can, for example, impact the way workshops and debriefs are designed, with a greater emphasis on the working with characters as meaningful parts of the landscape of selfhood rather than disavowed projections that exist outside one's own experience. As such, role-players can still refer to "character" and "player" as shorthand for aspects of experience that are vastly more complex and interwoven. From this perspective, role-playing gives us a fascinating view into our own inner workings in ways that other modalities struggle to achieve.

This short exploration of the theoretical and practical intersections between role-playing game studies, psychology, and counseling illustrates the complexities involved in understanding consciousness and identity. Necessarily, many related concepts in this field were not possible to include, as the landscape of theories aiming to understand both the psychology of play and identity is expansive. As such, this work should be understood as laying groundwork rather than exploring each topic with great nuance or comprehensively describing all relevant theories pertaining to identity. Future work will expand upon these connections, further interweaving their explanatory

potential for the benefit of all three fields, with an emphasis on considering goals of personal and social transformation through role-playing games. Ultimately, while consciousness may be impossible to fully articulate and understand, the meaning-making process involved in exploring identity on- and off-game is valuable in and of itself.

Acknowledgements

This theoretical framework is part of a larger ethnographic research project on the therapeutic and educational potential of role-playing games. This project was approved by the Austin Community College Institutional Research Review Committee in June 2020 under the supervision of Dr. Jean Lauer. The views and opinions expressed in this article are those of the authors and do not necessarily reflect the opinions or policies of Austin Community College. Sarah would like to thank from the bottom of her heart all of her participants in this study, who have helped her refine her thoughts on these topics by offering their own expertise. Special thanks also to Josefin Westborg, Doris C. Rusch, Kjell Hedgard Hugaas, and Kaya Toft Thejls from the Transformative Play Initiative research group, as well as Joshua Juvrud for his insightful feedback on an early draft and the anonymous reviewers of this paper.

References

- Abbott, M. S., Stauss, K. A., & Burnett, A. F. (2021). Table-top role-playing games as a therapeutic intervention with adults to increase social connectedness. *Social Work with Groups* 45(1), 16-21.
- Arenas, D. L., Viduani, A., & Araujo, R. B. (2022). Therapeutic use of role-playing game (RPG) in mental health: A scoping review. *Simulation & Gaming* (March 2022).
- Atanasio, J. F. (2020). Why older adventurers can beat a lich: How *Dungeons & Dragons* empowers older adults. In A. Bean, E. S. Daniel Jr., & S. A. Hays (Eds.), *Integrating geek culture into therapeutic practice: The clinician's guide to geek therapy* (pp. 109-128). Leyline Publishing.
- Auryn, M. (2018, April 23). *Misconceptions about shadow work*. Patheos. <https://www.patheos.com/blogs/matauryn/2018/04/23/misconceptions-about-shadow-work/>
- Axeldon, F., & Wrigstad, T. (2007). *Doubt*. Vi åker jeep. Jeepen.org. <https://jeepen.org/games/doubt/>
- Axline, V. M. (1991). *Play therapy*. New York, NY: Ballantine Books.
- Baker, I. S., Turner, I. J., and Kotera, Y. (2022). Role-play games (RPGs) for mental health (why not?): roll for initiative. *International Journal of Mental Health and Addiction* 11, 1-9.
- Baird, J. (2021). Role-playing the self: Trans self-expression, exploration, and embodiment in (live action) role-playing games. *International Journal of Role-Playing*, 11, 94-113. <https://doi.org/10.33063/ijrp.v11i.285>
- Baird, J., & Bowman, S. L. (2022). The transformative potential of immersive experiences within role-playing communities. *Revista de Estudos Universitário*, 48, 1-48. <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/5028>
- Baird, J., Bowman, S. L., & Hugaas, K. H. (2022). Liminal intimacy: Role-playing games as catalysts for interpersonal growth and relating. In N. Koenig, N. Denk, A. Pfeiffer, & T. Wernbacher (Eds.), *The magic of games* (pp. 169-171). Edition Donau-Universität Krems. <https://door.donau-uni.ac.at/view/o:2711>

- Ball, G. (2022, October 6). A phenomenological inquiry into the therapeutic aspects of tabletop roleplaying games [Doctoral dissertation, UWE Bristol].
- Bartenstein, L. (2022a, April 22). *Larp in cognitive behavioral therapy: Making larp a standard method*. Nordiclarp.org. <https://nordiclarp.org/2022/04/22/larp-in-cognitive-behavioral-therapy-making-larp-a-standard-method/>
- Bartenstein, L. (2022b, October 20). *Larp in cognitive behavioral psychotherapy (CBT)* [Video poster presentation]. Transformative Play Initiative Seminar 2022: Role-playing, Culture, and Heritage, Visby, Sweden, Online. <https://youtu.be/p8NgrPgMBYc?si=qpt2bhFKwe13Mkuk>
- Bean, A. M. 2020. Video games: The new mythology. In A. Bean, E. S. Daniel Jr., & S. A. Hays (Eds.), *Integrating geek culture into therapeutic practice: The clinician's guide to geek therapy* (pp. 25-38). Leyline Publishing.
- Beltrán, W S. (2012). Yearning for the hero within: Live action role-playing as engagement with mythical archetypes. In S. L. Bowman & A. Vanek (Eds.), *Wyrd con companion book 2012* (pp. 89-96). Wyrd Con. <https://www.sarahlynnebowman.com/wp-content/uploads/2017/10/wyrdconcompanion-book2012.pdf>
- Beltrán, W S. (2013). Shadow work: A Jungian perspective on the underside of live action role-play in the United States. In S. L. Bowman & A. Vanek (Eds.), *Wyrd con companion book 2013* (pp. 94-101). Wyrd Con. <http://www.sarahlynnebowman.com/wp-content/uploads/2017/10/WCCB13-1.pdf>
- Beltrán, W. S. (2021, July 16). *Everything is the self: Designing character ensembles for player catharsis* [Video]. Transformative Play Initiative. YouTube. <https://youtu.be/tWAPn2W7zFU?si=aqawgrS-dIMxUkLKq>
- Berg, C. (2016, October 25). *Dungeons of the mind: Tabletop RPGs and social therapy*. Kill Screen. <https://killscreen.com/previously/articles/dungeons-mind-tabletop-rpgs-social-therapy/>
- Bergen, D. (2015). Psychological approaches to the study of play. *American Journal of Play*, 7(3), 101-128.
- Bion, W. P. (1959). *Experiences in groups*. Tavistock, England: Tavistock Publications.
- Blackstock, R. (2016). Origin stories: The phenomenological relationship between players and their characters. *International Journal of Role-Playing*, 7, 5-9. <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi7.251>
- Blatner, A. (2004). *Foundations of psychodrama: History, theory, and practice*. (4th Ed.). Springer.
- Bowman, S. L. (2010). *The functions of role-playing games: How participants create community, solve problems, and explore identity*. Jefferson, NC: McFarland & Company, Inc.
- Bowman, S. L. (2013). Social conflict in role-playing communities: An exploratory qualitative study. *International Journal of Role-Playing*, 4, 17-18. <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi4.183>
- Bowman, S. L. (2015a, March 2). *Bleed: The spillover between player and character*. Nordiclarp.org. <https://nordiclarp.org/2015/03/02/bleed-the-spillover-between-player-and-character/>
- Bowman, S. L. (2015b, May 11). *Connecting role-playing, stage acting, and improvisation*. Analog Game Studies. <https://analoggamestudies.org/2015/05/connecting-role-playing-stage-acting-and-improvisation/>
- Bowman, S. L. (2018). Immersion and shared imagination in role-playing games. In J. P. Zagal & S. Deterding (Eds.), *Role-playing game studies: Transmedia foundations* (pp. 379-394). New York: Routledge.
- Bowman, S. L. (2020, Dec. 11). *Researching analog role-playing games: Difficulties and approaches* [Video]. Interacting MindsAU. https://youtu.be/i_Z8dDHLgH0?si=SST1HI_Deax-50PK
- Bowman, S. L. (2021, April 20-22). *Games of personal horror: Shadow work and role-playing experiences* [Paper presentation]. Monstrosity: The 17th annual Tampere University Game Research Lab spring seminar, Tampere, Finland, Online.

- Bowman, S. L. (In press). Games of personal horror: Shadow work and role-playing experiences.” In M. Meriläinen, J. Blom, L. Hassan, and S. Stang (Eds.), *Monstrosity in contemporary game cultures and societies*. Amsterdam University Press.
- Bowman, S. L. (2022a). Bleed. Encyclopedia of Ludic Terms. Eotl.org. <https://eolt.org/articles/bleed>
- Bowman, S. L. (2022b, Feb. 15). *Introduction to identity and role-playing games* [Invited Talk]. Coloquio de Estudios sobre Juegos de Rol. Available at Transformative Play Initiative [Video]. YouTube. https://youtu.be/lwVNM9HxAg8?si=wZW MN4U4Gq_A-60q
- Bowman, S. L. (2022c, January 5). *Introduction to transformative game design — Sarah Lynne Bowman* [Video]. Transformative Play Initiative. YouTube. <https://youtu.be/mAQmZu7F9-g?si=Vg4-ErzEC-G6urgV0>
- Bowman, S. L., & Hugaas, K. H. (2019, December 10). *Transformative role-play: Design, implementation, and integration*. Nordiclarp.org.
- Bowman, S. L., & Hugaas, K. H. (2021). Magic is real: How role-playing can transform our identities, our communities, and our lives. In K. Kvittingen Djukastein, M. Irgens, N. Lipsyc, & L. K. Løveng Sunde (Eds.), *Book of magic: Vibrant fragments of larp practices* (pp. 52-74). Oslo, Norway: Knutepunkt. Available at Nordiclarp.org: <https://nordiclarp.org/2021/03/09/magic-is-real-how-role-playing-can-transform-our-identities-our-communities-and-our-lives/>
- Bowman, S. L., & Lieberoth, A. (2018). 13: Psychology and role-playing games. In J. P. Zagal & S. Deterding (Eds.), *Role-playing game studies: Transmedia foundations* (pp. 235-264). New York: Routledge.
- Brown, M. E. (2014). Pulling the trigger on player agency: How psychological intrusions in larps affect game play. In S. L. Bowman (Ed.), *The Wyrld con companion book 2014* (pp. 96-111). Los Angeles, CA: Wyrld Con. <http://www.sarahlynnbowman.com/wp-content/uploads/2017/10/2014-Wyrld-Academic-Book.pdf>
- Burns, D. (2014). The therapy game: Nordic larp, psychotherapy, and player safety. In S. L. Bowman (Ed.), *The Wyrld con companion book 2014* (pp. 28-41). Los Angeles, CA: Wyrld Con. <http://www.sarahlynnbowman.com/wp-content/uploads/2017/10/2014-Wyrld-Academic-Book.pdf>
- Castillo, B. (2013). Psicodrama, sociodrama y teatro del oprimido de Augusto Boal: Analogías y Diferencias. *Revista de Estudios Culturales*, 26(262013), 117-139.
- Causo, F., & Quinlan, E. (2021). Defeating dragons and demons: Consumers’ perspectives on mental health recovery in role-playing games.” *Australian Psychologist*, 56(3): 256–267.
- Clark, T. L., & Davis-Gage, D. (2010). *Treating trauma: Using psychodrama in groups*. Vistas. http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_59.pdf
- Connell, M., Kilmer, E. D., & Kilmer, J. N. (2020). 5: Tabletop role-playing games in therapy. In A. Bean, E. S. Daniel Jr., & S. A. Hays (Eds.), *Integrating geek culture into therapeutic practice: The clinician’s guide to geek therapy* (pp. 75-94). Leyline Publishing.
- Connell, M. (2023). *Tabletop role-playing therapy: A guide for the clinician game master*. W. W. Norton & Company.
- Cover, J. G. (2010). *The creation of narrative in tabletop role-playing games*. McFarland Press.
- Daniau, S. (2016). The transformative potential of role-playing games: From play skills to human skills. *Simulation & Gaming* 47(4), 423–444.
- Deterding, S. (2017). Alibis for adult play: A Goffmanian account of escaping embarrassment in adult play. *Games and Culture*, 13(3): 260–279. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1555412017721086>
- Diakolambrianou, E. (2021). The psychotherapeutic magic of larp. In K. Kvittingen Djukastein, M. Irgens, N. Lipsyc, & L. K. Løveng Sunde (Eds.), *Book of magic: Vibrant fragments of larp practices* (pp. 95-113). Oslo, Norway: Knutepunkt. Available at Nordiclarp.org: <https://nordiclarp.org/2021/04/19/the-psychotherapeutic-magic-of-larp/>

- Diakolambrianou, E. (2022). *Beyond the couch: Psychotherapy and live action role-playing – Elektra Diakolambrianou* [Video]. Transformative Play Initiative. YouTube. https://youtu.be/m03Q5K-6dx3A?si=yqO9lPsY9S_YxzxZ
- Diakolambrianou, E., Baird, J., Westborg, J., & Bowman, S. L. (2021, May 28). *The therapeutic potential of larp: Cognitive considerations* [Video poster presentation]. MET Conference: Neuroscience and Theater Therapy, Bucharest, Romania, Online. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Eh-8Jk5kPJAw>
- Dashiell, S. L. (2020). Hooligans at the table: The concept of male preserves in tabletop role-playing games. *International Journal of Role-Playing*, 10, 26-39. <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi10.274>
- Dashiell, S. L. (2022). Discussions of fantasy characters and demonstrations of a defensive hybridity in gamer masculinity. *The Journal of Men's Studies*, (March 31). <https://doi.org/10.1177/1060826522108401>
- Enfield, G. 2007. "Becoming the Hero: The Use of Role-playing Games in Psychotherapy." In *Using Superheroes in Counseling and Play Therapy*, edited by L.C. Rubin, 227-241. New York: Springer Publishing Company.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton and Company, Inc.
- Femia, G. (2023). Reparative play in *Dungeons & Dragons*. *International Journal of Role-Playing* 13: 78-88. <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi13.311>
- Fein, E. (2015, March). Making meaningful worlds: Role-playing subcultures and the autism spectrum. *Culture Medicine and Psychiatry*, 39(2).
- Fine, G. A. (1983). *Shared fantasy: Role-playing games as social worlds*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Freedman, J., & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*, 22-41. New York: Norton.
- Freud, S. (1990). *New introductory lectures on psychoanalysis*. (Standard ed.) (J. Strachey, Ed. & Trans.). W. W. Norton & Co.
- Freud, S. (2010a). *Civilization and its discontents (reprint edition)*. (J. Strachey, Ed. & Trans.). W. W. Norton & Co.
- Freud, S. (2010b). *The interpretation of dreams: The complete and definitive text (1st Ed.)*, (J. Strachey, Trans.). W. W. Norton & Co.
- Gutierrez, R. (2017). Therapy & dragons: A look into the possible applications of table top role playing games in therapy with adolescents. *Electronic Theses, Projects, and Dissertations* 527, 1-39. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/527>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Goffman, E. (1986). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Hammer, J., To, A., Schrier, K., Bowman, S. L., & Kaufman, G. (2018). Learning and role-playing games. In J. P. Zagal & S. Deterding (Eds.), *Role-playing game studies: Transmedia foundations* (pp. 283-299). New York: Routledge.
- Harviainen, J. T. (2012a). Ritualistic games, boundary control, and information uncertainty. *Simulation & Gaming*, 43(4), 506-527. <https://doi.org/10.1177/104687811143539>
- Harviainen, J. T. (2012b). *Systemic perspectives on information in physically performed role-play*. [Doctoral dissertation, University of Tampere].
- Henrich, S., & Worthington, R. (2021). Let your clients fight dragons: A rapid evidence assessment regarding the therapeutic utility of 'Dungeons & Dragons'. *Journal of Creativity in Mental Health* 18(3): 1-19. <https://doi.org/10.1080/15401383.2021.1987367>

- Hugaas, K. H. (2019, January 25). *Investigating types of bleed in larp: Emotional, procedural, and memetic*. Nordiclarp.org.
- Hugaas, K. H. (2022, October 20-21). A conceptual model of bleed: Introducing the bleed perception threshold, the relational matrix of bleed, and identity bleed [Paper presentation]. Transformative Play Initiative Seminar 2022: Role-playing, Culture, and Heritage, Visby, Sweden. <https://youtu.be/iwKpYEJWh3w?si=ni4VZ0HE3JJ5lI5N>
- Illeris, K. (2006, July 4-6). *When intended learning does not occur* [Paper presentation]. 36th Annual SCUTREA Conference, Trinity and All Saints College, Leeds.
- Jaffé, A. (1964). Symbolism in the visual arts. In C. G. Jung & M.-L. von Franz (Eds.), *Man and his symbols* (pp. 320-271). London, UK: Dell Publishing.
- Järvelä, S. (2019). How real is larp? In J. Koljonen, J. Stenros, A. S. Grove, A. D. Skjønsvell, & E. Nilsen (Eds.), *Larp design: Creating role-play experiences* (pp. 22-24). Copenhagen, Denmark: Landsforeningen Bifrost. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/136330>
- Jennings, S., & Minde, A. (1993). *Art therapy and dramatherapy: Masks of the Soul*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jones, P. (2007). *Drama as therapy volume 1: Theory, practice and research*. (2nd Ed.). Routledge.
- Jung, C. G. (1976). *The portable Jung* (R.C.F. Hull, Trans.; J. Campbell Ed). New York: Penguin Random House.
- Kilmer, E. D., Davis, A. D., Kilmer, J. N., & Johns, A. R. 2023. *Therapeutically applied role-playing games: The Game to Grow method*. Routledge.
- Kapitany, R., Hampejs, T., & Goldstein, T. R. (2022, 28 February). Pretensive shared reality: From childhood pretense to adult imaginative play. *Frontiers in Psychology*, 13, 774085. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.774085>
- Kaufman, C. (2007). *Three-dimensional villains: Finding your character's shadow*. Ezinearticles. Accessed January 24.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kelly G. A. (1963). *A theory of personality: The psychology of personal constructs*. W. W. Norton & Company.
- Kemper, J. (2017, June 21). *The battle of Primrose Park: Playing for emancipatory bleed in Fortune & Felicity*. Nordiclarp.org.
- Kemper, J. (2020). Wyrding the self. In E. Saitta, J. Särkijärvi, J. Koljonen, A. S. Grove, P. Männistö, & M. Makkonen (Eds.), *What do we do when we play?* (pp. 211-225). Solmukohta. Available at: <https://nordiclarp.org/2020/05/18/wyrding-the-self/>
- Landy, R. (1993). *Persona and performance: The meaning of role in drama, therapy and everyday life*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lankoski, P., & Järvelä, S. (2012). An embodied cognition approach for understanding role-playing. *International Journal of Role-Playing*, 3, 18-32. <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi3.222>
- Lasley, J. (2020). *An examination of gaming environments in Dungeons and Dragons groups*. [Doctoral Dissertation, University of San Diego]. <https://digital.sandiego.edu/dissertations/170/>
- Laycock, J. P. (2015). *Dangerous games: What the moral panic over role-playing games says about play, religion, and imagined worlds*. University of California Press.
- Leonard, D. J., & Thurman, T. (2018). Bleed-out on the brain: The neuroscience of character-to-player. *International Journal of Role-Playing*, 9, 9-15.
- Leonard, D. J., Janjetovic, J., & Usman, M. (2021). Playing to experience marginalization: Benefits and drawbacks of 'dark tourism' in larp. *International Journal of Role-Playing*, 11, 25-47. <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi11.282>

- Levin, H. (2020). Metareflection. In E. Saitta, J. Särkijärvi, J. Koljonen, A. S. Grove, P. Männistö, & M. Makkonen (Eds.), *What do we do when we play?* (pp. 63-75). Solmukohta.
- Levin, H. (2023, October 4). Playing with perspective: Metareflection and immersion in embodied role-playing -- Hilda Levin [Video]. Transformative Play Initiative. YouTube.
- Linnamäki, J. (2019, May). Formas o métodos para el cambio. ¿Cómo contribuyen al cambio el Psicodrama, el Sociodrama, el Teatro Playback y el role playing educativo de acción en vivo o EDULARP. *La Hoja de Psicodrama*, 28(71). English version: https://www.academia.edu/s/5011bff107?source=link&fbclid=IwAR15FvTxLWgcUvS2_LwHZ7WQCHuCM7RvQ_NfR6HBc9mdGnbJP2-UR-m2fHbg
- Lukka, L. (2013). Psychotherapeutical role-playing. In K. J. Meland & K. Ø. Svela (Eds.), *Crossing habitual borders* (pp. 56-66). Oslo, Norway: Fantasiforbundet. https://nordiclarp.org/wiki/Crossing_Habitual_Borders
- Lukka, L. (2014). The psychology of immersion. In J. Back (Ed.), *The cutting edge of Nordic larp* (pp. 81-92). Denmark: Knutpunkt. https://nordiclarp.org/wiki/The_Cutting_Edge_of_Nordic_Larp
- McAdams, D. P. (2011). Narrative identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research*. Springer.
- Mearns, D., Thorne, B., & McLeod, J. (2013). *Person-centred Counseling in action*. (4th Ed.). Sage.
- Mendoza, J. (2020). *Gaming intentionally: A literature review of the viability of role-playing games as drama-therapy-informed interventions*. [Master's thesis, Lesley University].
- Mizer, N. (2019). *Tabletop role-playing games and the experience of imagined worlds*. Palgrave Macmillan.
- Montola, M. (2003). Role-playing as interactive construction of subjective diegeses. In M. Gade, L. Thorup, & M. Sander (Eds.), *As larp grows up* (pp. 82-89). Denmark: Projektgruppen KP03. https://nordiclarp.org/wiki/As_Larp_Grows_Up
- Montola, M. (2010, August 16). *The positive negative experience in extreme role-playing* [Conference Paper]. *DiGRA Nordic 2010: Experiencing Games: Games, Play, and Players*. Stockholm, Sweden.
- Montola, M. (2012). On the edge of the magic circle: Understanding role-playing and pervasive games. [Doctoral Dissertation, University of Tampere].
- Montola, M., & Holopainen, J. (2012). First person audience and painful role-playing. In E. Torner and W. J. White (Eds.), *Immersive gameplay: Essays on participatory media and role-playing* (pp. 13-30). McFarland and Company Inc.
- Montola, M., Stenros, J., & Saitta, E. (2015, March 29). *The art of steering: Bringing the player and the character back together*. Nordiclarp.org.
- Moon, J. (2012). *Shadow work*. Midlife Love Out Loud. Accessed January 13, 2021.
- Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama, vol. 1*. New York: Beacon House, 1946.
- Moriarity, J. (2019, October 14). How my role-playing game character showed me I could be a woman. Washington Post. https://www.washingtonpost.com/outlook/how-my-role-playing-game-character-showed-me-i-could-be-a-woman/2019/10/18/a0200216-f109-11e9-b648-76bcf86eb67e_story.html
- Mosinski, B. B. (2011). *Shadow work: Transforming emotional suffering into freedom*. GoodTherapy.
- Munday, R. (2013). Behavior rehearsal. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders*. Springer.
- Murphy, C. (2023, October 4). *Ritual: The importance of framing transformational experiences -- Caro Murphy* [Video]. Transformative Play Initiative. YouTube.
- Nephew, M. (2006). Playing with identity. In J. P. Williams, S. Q. Hendricks, & W. K. Winkler (Eds.), *Gaming as culture: Essays on reality, identity and experience in fantasy games* (pp. 120-139). McFarland & Company, Inc.

- Nilsen, E. (2012). High on hell. In J. Pettersson (Ed.), *States of play: Nordic larp around the world* (pp. 10-11). Pohjoismaisen roolipelaamisen seura. https://nordiclarp.org/wiki/States_of_Play:_Nordic_Larp_Around_the_World
- Paris, J., Ricardo, A., Raymond, D. & Johnson. (2021, Jan. 4). 8.1: Piaget's preoperational intelligence. In *Child growth and development*. LibreTexts Social Sciences. <https://bookdown.org/nathalieyuen/understanding-the-whole-child/piagets-preoperational-intelligence.html>.
- Rosselet, J. G., & Stauffer, S. D. (2013). Using group role-playing games with gifted children and adolescents: A psychosocial intervention model. *International Journal of Play Therapy* 22(4), 173–192.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centred framework. In H. Kirschenbaum & V. Henderson (Eds.), *The Carl Rogers reader*. Constable: 236–257.
- Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The new science of personal transformation*. Bantam.
- Spielrein, S. (1994). Destruction as the cause of coming into being. *Journal of Analytical Psychology*, 39(2), 155–186. <https://doi.org/10.1111/j.1465-5922.1994.00155.x>
- Stark, L. (2012). *Leaving mundania*. Chicago, IL: Chicago Review Press.
- Stenros, J. (2013, October 25). *Living the story, free to choose: Participant agency in co-created worlds* [Talk]. Alibis for Interaction Conference. Landskrona, Sweden. Reprinted as Aesthetics of Action. Jaakkostenros.wordpress.com. (Oct. 28, 2013). <https://jaakkostenros.wordpress.com/2013/10/28/aesthetics-of-action/>
- Stenros, J. (2015). *Playfulness, play, and games: A constructionist ludology approach*. [Doctoral Dissertation, University of Tampere].
- Stets, J. E., & Serpe, R. T. (2013). Chapter 2: Identity theory. In J. DeLamater & A. Ward (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 31-60). Springer.
- Tanenbaum, T. J. (2022, November 29). *Restorying trans game studies: Playing with memory, fiction, and magic as sites for transformative identity work* [Video Lecture]. Transformative Play Initiative. YouTube. <https://youtu.be/8P4wvZDn2Lk?si=k8cCkvagpJcK6ED5>
- Turkington, M. (2006, Nov. 17). *Getting in the cockpit*. Sin Aesthetics.
- Varrette, M., Berkenstock, J. Greenwood-Ericksen, A., Ortega, A., Michaels, F., Pietrobon, V., and Schodorf, M. (2023). Exploring the efficacy of cognitive behavioral therapy and role-playing games as an intervention for adults with social anxiety. *Social Work with Groups* 46(2): 140-165.
- Vejdemo, S. (2018, February 21). *Play to lift, not just to lose*. Nordiclarp.org. <https://nordiclarp.org/2018/02/21/play-lift-not-just-lose/>
- von Franz, M.-L. (1964). The process of individuation. In C. G. Jung & M.-L. von Franz (Eds.), *Man and his symbols* (pp. 158-229). Dell Publishing.
- Waern, A. (2013, April 18). *How can we know what actually happened in a larp* [Video]. Nordic Larp Talks. YouTube. <https://youtu.be/sOBk0ceVx4w?si=CWPyqRBhU-67Aztq>
- Westborg, J. (2022). *Learning in praxis* [Video]. Transformative Play Initiative. YouTube.
- White, W. J., Torner, E., & Bowman, S. L. (2022). Editorial: The social epistemology of analog role-playing game studies. *International Journal of Role-Playing*, 12, 2-5. <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi12.288>
- Winnicott, D. W. (1960). The theory of the parent-infant relationship. *The International Journal of Psychoanalysis*, 41, 585–595.
- Winnicott, D. W. (1971). Transitional objects and transitional phenomena. *Playing & reality*. Tavistock Publications, 1971.

El juego de rol: una propuesta lúdica para favorecer la identidad cultural yucateca en la educación preescolar

Journal of Roleplaying Studies and STEAM
(JRPSSTEAM)

Vol. 2 [2023], Iss. 2, Art. 2, Pp. 38-52

Red de investigadores de juegos de rol.

New Jersey Institute of Technology.

<https://digitalcommons.njit.edu/jrpssteam/>

ISSN: 2992-7803

Ligia Estefania Canul Noh
Escuela Normal de Educación Preescolar
Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido
1217.eli@gmail.com

Abstract

The cultural identity of peoples is being lost day by day due to the modernity of the present, since it is common for human beings to adopt customs, traditions, lifestyles, among other elements that are alien to their roots. Unfortunately, we forget our cultural identity, that which belongs to us by the simple fact of having been born in our place of origin, which characterizes us and makes us different from the other cultures that exist in the world. Preschool education is an opportunity to foster the cultural identity of the community through playful activities that promote the promotion, knowledge, valuation and appreciation of traditions, customs, Mayan language, among other elements that characterize and identify Yucatecan students.

The objective of this article is to identify the strategies used by preschool teachers to transmit the Yucatecan cultural identity through the tradition of Hanal Pixán to their students; likewise, to design a playful proposal using role-playing as a strategy to approach the aforementioned theme and tradition. The study was conducted under the qualitative approach, using the action-research design and was developed in a Kindergarten, located in the city of Merida, Yucatan; to collect the information, a survey and an observation script were used as data collection instruments. The survey allowed us to identify the pre-school teachers' conception of Yucatecan cultural identity and the strategies they use to transmit Yucatecan cultural identity to their students. As results, it was obtained that teachers generally use strategies where students observe the characteristic elements of cultural identity such as traditional clothing, traditional utensils and ancestral practices, using technological resources such as videos and images. Similarly, a role-playing game entitled "Chiich ¿Dónde está el pib?" was designed for preschool students in the kindergartens of Merida, Yucatan, with the purpose of transmitting the Yucatecan cultural identity through the Hanal Pixan festivity.

Keywords: learning strategies, cultural identity, role playing game.

Resumen

La identidad cultural de los pueblos se está perdiendo día con día debido a la modernidad del presente, pues es común que los seres humanos adopten costumbres, tradiciones, estilos de vida, entre otros elementos que son ajenos a sus raíces. Lamentablemente nos olvidamos de nuestra identidad cultural, aquella que nos pertenece por el simple hecho de haber nacido en nuestro lugar de origen, que nos caracteriza y nos hace ser diferentes a las demás culturas que existen en el mundo.

La educación preescolar es una oportunidad para impulsar la identidad cultural de la comunidad a través de actividades lúdicas en las que se propicie la promoción, conocimiento, valoración y aprecio de las tradiciones, costumbres, lengua Maya, entre otros elementos que caracterizan e identifican a los educandos yucatecos.

El objetivo del presente artículo es identificar las estrategias que utilizan los docentes de educación preescolar para transmitir la identidad cultural yucateca a través de la tradición del Hanal Pixán en sus alumnos; así mismo, diseñar una propuesta lúdica utilizando como estrategia el juego de rol para abordar el tema y tradición antes mencionados.

El estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo, empleando el diseño de investigación-acción y se desarrolló en un Jardín de Niños ubicado en la ciudad de Mérida, Yucatán; para recabar la información se emplearon como instrumentos de recolección de datos una encuesta y un guión de observación. La encuesta permitió identificar la concepción de identidad cultural yucateca que tienen los docentes de preescolar y las estrategias que utilizan para transmitir la identidad cultural yucateca a sus alumnos.

Como resultados, se obtuvo que los docentes generalmente utilizan estrategias en donde los alumnos observan los elementos característicos de la identidad cultural como la vestimenta tradicional, los utensilios tradicionales y las prácticas ancestrales, para ello emplean recursos tecnológicos como videos e imágenes. De igual manera se diseñó un juego de rol titulado “Chiich ¿Dónde está el pib?” dirigido a los alumnos de preescolar de los jardines de Mérida, Yucatán; con la finalidad de transmitir la identidad cultural yucateca a través de la festividad del Hanal Pixán.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, Identidad cultural, Juego de rol.

Introducción

El presente artículo pretende interpretar las diferentes maneras en que los docentes de preescolar favorecen la identidad cultural yucateca en las aulas, los elementos característicos del patrimonio tangible e intangible que más propician en sus alumnos y los recursos didácticos que emplean.

Los docentes, como servidores sociales deben aplicar en sus aulas actividades que favorezcan y propicien la identidad cultural de su comunidad, pues al hacerlo estarán transmitiendo las

tradiciones, costumbres y modos de vida que los identifican y caracterizan.

Es necesario en la educación preescolar utilizar recursos dinámicos para atraer la atención de los niños y despertar su interés por aprender; es por ello que, se considera que el juego de rol puede servir como estrategia lúdica para abordar el tema de la identidad cultural en los centros escolares, ya que permite a los alumnos vivenciar su cultura.

Aproximación teórica

Identidad cultural:

La identidad cultural de un lugar está determinada por múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, su lengua como instrumento de comunicación entre sus miembros, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, así como los comportamientos colectivos, es decir, los sistemas de valores y creencias, cabe destacar que los elementos de identidad cultural tienen un carácter inmaterial y anónimo porque son producto de la colectividad (Molano 2007).

La formación de la identidad cultural implica un procedimiento activo y constructivo, en el que cada ser humano se desarrolla de manera individual, tiene rasgos peculiares y auténticos de acuerdo con sus experiencias de vida. Los integrantes de una comunidad actúan como agentes activos encargados de modelar su patrimonio cultural a través de la instauración y la identificación de los elementos que se aceptan como propios y se pretenden valorar y transmitir de generación en generación (Bákula 2000).

La identidad que comparten los individuos de una cultura se recibe, se transforma, se enriquece, se recrea, en ocasiones se abandona o se pierde, esto se debe a las influencias de otras culturas sobre los individuos. La construcción de la identidad cultural involucra tradiciones, costumbres y factores culturales que son una representación selectiva del pasado que se elaboran y sintetizan estratégicamente en el presente para responder a las necesidades, prioridades y propósitos contemporáneos, en otras palabras, con la intención de transmitir sus raíces, sobrevivir y transformarse en cultura viva (Garza y Llanes 2015).

En el presente artículo se entiende la identidad cultural como un concepto que abarca los elementos que permiten a los seres humanos identificarse como parte del estado en el que habitan, como aquellos componentes que los caracterizan y les brindan sentido de pertenencia. Dichos elementos pudieran ser la lengua, tradiciones, costumbres, valores, creencias, ritos, vestimenta y gastronomía entre otros componentes que compartan y practiquen generalmente.

Se considera que la preservación de la identidad cultural recae en el proceso de construcción y transmisión de los elementos y componentes que caracterizan a un determinado grupo de

personas; dicho proceso es llevado a cabo por los miembros de la misma comunidad que adquieren el papel de agentes activos al realizar acciones encaminadas a la conservación y valoración de los elementos que los identifican.

La identidad cultural yucateca tiene muchos significados construidos e interpuestos que pretenden descifrar y explicar lo que se entiende y refiere como elemento o componente identitario en Yucatán. Dichos elementos o compuestos son aquellos que caracterizan a los habitantes del Estado de Yucatán y les hacen ser y sentirse yucatecos, los cuales son hechos históricos, vestigios arqueológicos, pirámides, escritura, lengua, modismos, vestimenta típica, gastronomía, ritos, ceremonias, celebraciones, tradiciones, costumbres; en síntesis, a través del patrimonio cultural tangible e intangible de dicho estado (Ramírez 2011). Por tanto, se considera que la identidad cultural yucateca permite la expresión y difusión del ser originario de la península de Yucatán a través de distintas formas.

La vestimenta tradicional que se utiliza en la península de Yucatán se conforma por diferentes piezas dependiendo del sexo y el tipo de traje, pues existen dos tipos que se denominan de trabajo y de gala; para los mestizos varones el traje de lujo consiste en una camisa de mangas largas de tela blanca, un pantalón de dril o lienzo fuerte blanco, alpargatas de piel y sombrero de paja; mientras que el traje de trabajo de los mestizos se conforma por un calzón blanco de lienzo fuerte y camiseta de tela de algodón blanco, además se utiliza un delantal de cotí azul o a rayas de tela de lienzo grueso. En el caso de las mujeres, los huipiles pueden ser de uso diario, el traje de gala de las mestizas también conocidos como ternos consiste en un huipil de batista de lino, de fino algodón de seda, se compone por un jubón cuadrilongo que cae volante con dos aberturas laterales que por el ancho de la prenda que simulan mangas cortas, quedando los brazos desnudos, un amplio escote cuadrado que deja descubierto el cuello y parte del pecho, cabe recalcar que el huipil va bordado de cenefas de vivos colores en sus orillas y en los bordes de la camisa; el fustán es una prenda, que se ciñe al talle y que sobresale bajo el huipil, tiene los mismos adornos y cenefas que éste, por tanto combinan (Ruiz 2012).

Los platillos de la cocina típica yucateca están elaborados de una combinación de ingredientes utilizados por los antiguos mayas con sabores traídos por los españoles. La sazón de la comida de esta región se debe a los condimentos y especias como la pepita de calabaza, el orégano, la cebolla morada, la naranja agria, el chile dulce, la lima, el tomate, el achiote, el chile xcat, el chile habanero, el chile max y el cilantro; en la antigüedad se utilizaban como ingredientes principales carne de venado y faisán, sin embargo, con el tiempo estos ejemplares fueron sustituidos por cerdo y pavo. Algunos platillos típicos yucatecos son: puchero, relleno blanco, papak-tsul, escabeche negro de Valladolid, salpimentado, cochinita pibil, tamales de pollo o de gallina, relleno negro, salbutes, pescado en Tikin-Xic, sopa de lima, poc chuc, mucbipollo o Pib, panuchos, huevos motuleños,

frijol con puerco, queso relleno y longaniza de Valladolid.

La lengua maya o maya' t'an como también es denominada, caracteriza a los yucatecos. Algunos habitantes contemporáneos de la zona yucateca cuya lengua materna es la maya aseguran que ésta era diferente a la de los mayas prehispánicos, debido al cambio que ha tenido la lengua maya, actualmente, los hablantes de dicha lengua se hacen llamar mayeros (Sima, Perales y Be 2014). Por su parte, el autor Lloréns (2002) señala que un grupo cultural que pierde su lengua propia corre el riesgo de desaparecer como grupo étnico y pierde parte de su identidad cultural.

Para mantener la esencia de la identidad cultural yucateca es necesario practicar, fortalecer y transmitir los elementos y componentes que nos heredaron nuestros ancestros a las nuevas generaciones, de esta manera perpetuará en el tiempo nuestras costumbres y tradiciones.

La ceremonia maya de los muertos denominada como Hanal Pixán, surge por el respeto a la muerte y el deseo de explicarse qué sucede con el alma y el espíritu de los que antes estuvieron vivos; se cree que el alma de los finados regresa durante los días de Hanal Pixán (Mézquita 2004). La tradición del Hanal Pixán involucra gran cantidad de elementos que forman parte de la identidad cultural Yucateca, pues al ser una celebración tradicional popular se practica en todo el estado y nos caracteriza como habitantes de éste. Para el altar de los difuntos adultos se deben colocar un mantel blanco o negro bordado, imágenes de santos, fotografías de las personas fallecidas, dos velas o veladoras de cera blanca, cuatro jícaras también conocidas en maya como luch con bebidas como chocolate, atole de maíz nuevo, tanchukuá, pinole, agua fresca, algunas bebidas alcohólicas como xtabentún y Carabanchel; en ocasiones se utilizan granos de cacao o maíz para simbolizar algunas bebidas ya nombradas. También se colocan en el altar dos mucbilpollos o pibes, dos platos de comida, panes grandes de dulce o mantequilla, dulce de yuca, camote y mazapanes, frutas como las jícamas, naranjas dulces, ruda.

En los altares de niños se suelen poner manteles de colores bordados, velas de colores, jícaras con chocolate, flores como el xpujuk o amaranto, ruda, sandiegos, panes de mantequilla, rosquillas, pastas y galletas de animalitos; frutas como jícamas, saramuyos, toronjas, entre otras que se dan en esta época; dulces de yuca y camote con miel, agua, vaporcitos, para los niños las ofrendas se sirven en porciones pequeñas.

Además, a un costado de la mesa se coloca una mesa pequeña con jícaras de chocolate, agua, panes en forma de animales, velas y juguetes de madera o barro. Para el almuerzo se sirve generalmente puchero de gallina y dulces como zapotitos elaborados con semilla de calabaza con forma de diversas frutas pintadas de colores, también se incluyen dulces de coco negro y horneado, coco blanco, melcocha, calabaza melada y buñuelos entre otros; también se prepara el xek.

Algunos de los utensilios característicos que se utilizan en el Hanal Pixán desde la perspectiva del autor Orilla (1996) son: incensarios de barro o latón en los cuales se vierten hojas, esencias y resinas de olor agradable como incienso, estoraque, alhucema o romero.

El Juego Rol como estrategia docente para la transmisión de la identidad cultural

En la educación, los procesos de desarrollo de la identidad cultural son producto de la acción educativa, pues al promover y propiciar la participación de estudiantes, docentes y directivos en los hechos de su cultura, lengua, tradiciones, costumbres, valores y formas de vida, favorecen a la formación de su identidad cultural. Para convertir al alumno en protagonista de la adquisición de su cultura es necesario diseñar actividades vivenciales que le permitan interactuar de manera directa con los elementos que caracterizan y distinguen a su comunidad (Garza y Llanes 2015).

Existe una relación entre la cultura, la educación y el desarrollo, en la cual el aprendizaje surge como elemento mediador, pues debido a sus características la cultura influye en todo el quehacer humano, principalmente la actividad educacional, es decir, la cultura se refleja en las acciones y los medios que se utilizan para la enseñanza conforme el individuo va aprendiendo, se apropia y se identifica con su cultura (Aranda 2011).

Las estrategias docentes son el camino o la vía que se emplea de manera deliberada e intencional para lograr un objetivo de aprendizaje, la selección de las mismas requiere de un proceso que implica el análisis y la reflexión de una serie de conocimientos, procedimientos y técnicas de acuerdo con las exigencias de la tarea o el problema específico a resolver (UNAM 2018). Para lograr objetivos de aprendizaje relacionados a las ciencias sociales se pueden realizar actividades como la observación, búsqueda bibliográfica, trabajo con imágenes, salidas de excursión y trabajo con informantes (Kaufmann y Serulnicoff 2000).

Las actividades de observación consisten en dar consignas a los alumnos para promover, orientar y guiar la búsqueda que se pretenda lograr. Las actividades de búsqueda de información a través de salidas se refieren a visitas guiadas adecuadas y organizadas para los alumnos del jardín. Mientras que la búsqueda bibliográfica consiste en consultar materiales como libros y revistas con imágenes para obtener datos. Otra de las actividades es el trabajo con imágenes, fotos, videos y películas, esta tarea implica que los alumnos observen, describan y hagan inferencias. Por otra parte, el trabajo con informantes consiste en realizar preguntas para obtener información similar a una entrevista.

El juego es una metodología que puede ser utilizada como herramienta de enseñanza – aprendizaje en las aulas, por lo cual el Juego de Rol puede ser utilizado como una estrategia educativa efectiva por sus bondades, esta metodología tiene diferentes clasificaciones; en el presente

artículo se aborda el de manera específica el juego de rol.

Los autores Grande y Abella (2010) señalan las similitudes y diferencias que existen entre los juegos de rol y los juegos de roles; entre las semejanzas podemos encontrar que existe una simulación en la que se interpreta un papel, no existe un guión cerrado y se cuenta con un moderador o director de juego imparcial. Entre las diferencias se puede observar que en los juegos de roles se representa una escena o un momento puntual, en cambio en los juegos de rol se interpretan situaciones más amplias; los juegos de rol describen una ambientación o mundo de juego con reglas y un estilo particular de juego, por el contrario, los juegos de roles sólo reflejan una escena a jugar.

Los autores Bastarrachea, De la Mora y Ramírez (2016) mencionaron que los juegos de rol pueden definirse como una actividad lúdica en la que los jugadores interpretan un papel en una historia que se crea continuamente con la participación de todos, en dicha historia se desconoce el desenlace; el objetivo del juego es llegar hasta el final del relato resolviendo el enigma planteado. En este juego, cada participante asume el rol de un personaje que se enfrenta a una serie de aventuras guiadas por un director de juego, el cual narra la base de la historia y los jugadores la van modelando mediante las acciones que realiza su personaje.

Los autores ya mencionados consideran a los juegos de rol como herramientas pedagógicas que pueden ser utilizadas en todas las áreas y en todos los niveles porque permiten que los alumnos desarrollen su creatividad, se familiaricen con la resolución de problemas, se acerquen a diferentes temas, adquieran nuevos puntos de vista y respeten las perspectivas de otros.

Rol a Fondo (2020) estableció que el juego de rol es una actividad que involucra a un grupo de personas, de los cuales uno se convierte en el narrador y los demás en jugadores, el juego se realiza con hojas de personaje y dados alrededor de una mesa o interactuando en distintas áreas; los juegos de rol se tratan de inventar personajes y jugarlos en aventuras.

Regularmente los juegos de rol se resuelven tirando dados, los jugadores tiran dados para ver si sus personajes logran realizar alguna acción que deseen, por ejemplo actuar contra un enemigo, dar un salto heroico, convencer a un guardia, utilizar un poder especial o prácticamente cualquier otra cosa que desee realizar; cabe destacar que Rol a Fondo (2020) mencionó que cada participante tiene su propia hoja de personaje en la que se anotan el nombre, las características y hazañas de éste, principalmente en forma de números.

El autor Ibarra (2018) señaló que se deben tener en cuenta una serie de elementos para aplicar los juegos de rol dentro del aula; como primer punto sugiere establecer objetivos claros; en segundo punto señaló que se debe establecer un lugar, una época y una situación en la que se desarrollará el juego de rol; en síntesis, debe establecerse un contexto; como tercer punto, señaló

que se debe hacer uso moderado de accesorios y materiales; en cuarto punto señala que el docente deberá explicar los roles a llevar a cabo; finalmente como quinto punto mencionó que al finalizar el juego es importante que el docente realice una actividad de reflexión que permita a todos los participantes analizar y expresar lo que aprendieron, ya que al ser el juego de rol una actividad de aprendizaje, el docente debe realizar una evaluación del desempeño de los participantes de acuerdo con lo realizado y lo aprendido.

En la educación, el juego de rol permite que los alumnos aprendan de manera proactiva, haciendo que adquieran conocimientos de manera significativa y amena al identificar una utilidad práctica a lo aprendido. Es por ello que este tipo de juego puede convertirse en un mecanismo de cambio de actitud en los alumnos, al propiciar el desarrollo de valores como la empatía, la socialización y el apoyo mutuo.

Se considera que el juego de rol puede ser una herramienta educativa para propiciar la identidad cultural yucateca porque representa una actividad dinámica en la que los alumnos pueden interactuar de manera directa, para la edad preescolar es adecuada, pues permite que el niño sea protagonista del aprendizaje.

Aproximación metodológica

Diseño de estudio

Bajo el paradigma cualitativo se investigaron las estrategias docentes que se utilizan en preescolar para transmitir la identidad cultural yucateca por medio de una encuesta y un guión de observación cuyas categorías de análisis fueron denominadas “estrategias docentes para enseñar costumbres y tradiciones” y “materiales y recursos empleados por docentes”. El diseño del estudio se basó en la investigación acción, fue seleccionado debido a que sus características responden de manera objetiva al tema que se investigó y permite justificar las acciones realizadas para el proceso de elaboración de este trabajo, para el desarrollo de este se siguió la metodología de los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014).

El estudio realizado partió del diseño de investigación acción, pues se enfocó en identificar las estrategias que utilizan las docentes del Jardín de Niños para transmitir a sus alumnos la identidad cultural yucateca, el diseño antes mencionado se eligió debido a que se buscaba conocer las diferentes estrategias utilizadas por los docentes de preescolar para propiciar la identidad cultural y diseñar una propuesta didáctica atractiva para los preescolares y que pueda ser utilizada con el mismo fin, es decir, propiciar la identidad cultural para que los alumnos conozcan los elementos característicos de la región, los identifiquen como propios y los pongan en práctica para así preservar la cultura.

Los participantes fueron siete educadoras titulares, cuatro docentes de apoyo y una directora de un Jardín Niños, dichos participantes se eligieron debido a que la institución educativa se encuentra en la capital de Yucatán, es decir, en el municipio de Mérida, por ende, al estar en una zona central urbana, la identidad cultural Yucateca tiene menos arraigo en sus habitantes. Por tanto, resulta interesante identificar las estrategias que utilizan los docentes para transmitir la identidad cultural Yucateca en sus alumnos.

Para el diseño del juego de rol se empleó la mecánica básica propuesta por la iniciativa Rol a Fondo (2020), la cual se compone por el siguiente ciclo: uno, el narrador cuenta a los jugadores el contexto, es decir, los hechos que ocurren en el momento del juego; dos, los jugadores (cada uno con su hoja de personaje a la mano) deciden qué hacer, actúan y eligen qué quieren hacer dentro de sus posibilidades tomando siempre en cuenta lo que el narrador le ha contado; tres, durante el desenlace se tiran los dados para determinar si las intenciones de los personajes pueden tener éxito o fallo rotundo. El objetivo educativo que se persigue con la aplicación de los juegos de rol es generar experiencias vivenciales que permitan al alumno interactuar de manera directa con los elementos que caracterizan y distinguen la cultura yucateca.

Resultados

Los docentes mencionaron que para transmitir las tradiciones y costumbres alusivas a la identidad cultural yucateca utilizan las estrategias que se describen en la primera columna de la tabla, a través de diferentes actividades como las que se mencionan en la columna de los ejemplos.

Estrategias docentes	Ejemplo
Juego	Actividades vivenciales como la realización de juegos tradicionales.
Búsqueda de información a través de la lectura de imágenes y videos.	Videos de diferentes tradiciones y costumbres de la entidad. Videos con ejemplos reales. Proyección de material donde ellos puedan comparar las tradiciones en distintos lugares para la misma fecha.
Búsqueda de información en objetos	Llevar objetos regionales. Llevar vestimenta tradicional yucateca. Elaboración de altares tradicionales con los respectivos objetos del altar de Hanal Pixán.
Actividades con informantes	Invitar a los abuelitos para que les platicuen a los alumnos sobre cómo vivían antes.
Búsqueda de información a través de la exploración	Visitas a galerías de artes, visitas a museos y zonas arqueológicas.

Tabla 1. Estrategias docentes para enseñar costumbres y tradiciones

Referente a los materiales y recursos didácticos que emplean los docentes de Jardín de Niños se pudo identificar que utilizan como herramienta los medios que se describen en la primera columna de la tabla, por otra parte, en la segunda columna se describen los ejemplos dados por los mismos docentes.

Tipos de materiales y recursos	Ejemplos
Tecnológicos	Música, videos, audios, computadora, proyector.
Recursos humanos	Participan familias y/o gente de la comunidad que puedan aportar información relevante a la identidad cultural yucateca.
Objetos físicos	Objetos reales (ropa típica), material elaborado con hojas de papel o pliegos, materiales físicos como los elementos del altar del Hanal Pixán.
Impresos	Fotografías. Carteles.

Tabla 2. Materiales y recursos didácticos que emplea el docente para propiciar la identidad cultural yucateca

Propuesta para favorecer la identidad cultural yucateca

El juego de Rol diseñado se titula “Chiich ... ¿Dónde está el pib?” El propósito de este es que los alumnos identifiquen los objetos, alimentos y bebidas que se colocan en el altar del Hanal Pixán para que los conozcan, es decir, que puedan interactuar directamente con los componentes que distinguen a la identidad cultural yucateca; la práctica en el aula permitirá que los alumnos de pre-escolar reconozcan los elementos de la cultura como parte del presente, esto contribuirá a mantener vivas nuestras costumbres y tradiciones.

Para ampliar su posibilidad de lectura y comprensión en diversos entornos se incluye un breve glosario con los vocablos mayas y su significado en castellano:

Alux: Guardián mitológico de milpas, se alimenta de sacá que le ofrenda el campesino.

Chiich: abuela.

Chúuj: recipiente natural que sirve para guardar líquidos.

Hanal Pixán: comida de las ánimas, es una tradición del pueblo maya que se lleva a cabo para recordar de una manera especial a los amigos y parientes que se adelantaron en el viaje eterno; la tradición incluye varios ritos, pero el principal consiste en poner una mesa que funciona como altar alumbrada con velas de cera, debajo de los árboles del patio y cerca de las sepulturas de los familiares, donde se coloca comida típica de la temporada: atole nuevo, pibes o mucbipollos, jícamas, mandarinas, naranjas, xec (mezcla hecha con naranja, mandarina, jícama y otras frutas), así

como chile molido, dulce de papaya, coco y pepita, tamales de x'pelón, vaporcitos, balché (bebida embriagante que se hace con la corteza de un árbol que se llama así), pan dulce y jícaras de sabroso tan-chucúa (atole que se fabrica con masa de maíz, cacao, pimienta y anís). Todo eso adornado con veladoras, flores, ramas de ruda y las fotografías de las personas fallecidas.

Luch: Vasija pequeña de madera, comúnmente hecha de la corteza del fruto de la güira, las jícaras se utilizan como recipientes para colocar diversos dulces y bebidas regionales (dulce de calabaza, camote, papaya, entre otras, así mismo bebidas de chocolate molido, agua, etc.) como parte de la ofrenda durante las festividades del Hanal Pixán.

Lek: vasija obtenida del fruto de una planta, se utiliza principalmente para guardar tortillas.

Pib: también se conoce como mucbipollo o Mukbil Pollo, tiene su origen en la cultura maya y el vocablo “mukbil” significa “algo que debe ser enterrado”. Es un gran tamal en forma redonda o cuadrada, elaborado con masa de maíz, tomate, manteca de cerdo, chile morrón, cebolla, epazote y frijol nuevo conocido en Yucatán como espelón. Puede estar relleno de pollo, pavo, puerco o res, que se mezclan en un preparado espeso llamado Kol, que consta del caldo donde se ha cocido la carne y el achiote.

Sabukan: Bolsa de henequén.

Way: representa una acción como susto o sorpresa.

Xec: mezcla hecha con naranja, mandarina, jícama y otras frutas.

El juego ya mencionado se describe a continuación:

Chiich... ¿Dónde está el pib?

Introducción. Para recordar con mucho cariño a tus seres queridos, arma tu altar de Hanal Pixán, hazlo en compañía de tus amigos, imaginen que todos forman parte de una familia y en compañía de la “Chiich” preparen las comidas y bebidas tradicionales de Yucatán.

Rellenar la ficha. Para pertenecer a la familia de la Chiich, los participantes deberán presentarse con el nombre que sea de su agrado. De igual manera cuando la Chiich haya repartido los utensilios tradicionales que tenía en su sabukan deberán registrarlos (ejemplo: luch, lek, chúuj, base para jícara).

Mecánica básica para jugar:

Paso 1. El narrador cuenta los hechos que ocurren en el juego, es decir, el contexto.

Paso 2. El jugador dice qué quiere hacer de acuerdo con los hechos que están sucedien-

do en el juego.

Paso 3. Se tira el dado para decidir si las acciones de los personajes se logran realizar o no. El resultado se da de acuerdo con el valor obtenido en la tirada de los dados. Las acciones de los personajes se resuelven con apoyo de los dados hasta que la historia termina.

Puntaje obtenido al tirar los dados	Resultado
1-2	Fallaste, intenta con otro plan
3-4	Puedes usar algo más
5-6	Lo lograste o sí se pudo

Inicio. Reúna a los jugadores, al iniciar cada uno deberá tener algunos utensilios tradicionales.

Chiich - Way, alguien vio mi rebozo, lo dejé aquí sobre la silla, probablemente me lo escondió un alux, es que son muy traviesos. Ya que están aquí ayúdenme a terminar de preparar el altar de Hanal Pixán, me falta mucho para terminar solamente ya coloque el pib. *Nombre de algún jugador* anda a la mesa del altar a ver si las hormigas no se le han subido al pib (*el jugador no encuentra el pib*).

Chiich – como que el pib no está ¿Quién se lo comió?

Involucrar a todos los jugadores, tendrán que opinar o defenderse de la acusación ya que todos son sospechosos, se les pedirá que mencionen que estaban haciendo antes de que el pib desapareciera. Se tiran los dados para determinar si su argumento es aceptado o no de acuerdo con el resultado de estos. Se pueden utilizar algunas de las siguientes frases para continuar la historia:

- *Nombre del jugador* ¿Qué estabas haciendo cuando desapareció el pib?
- *Nombre del jugador* ¿por qué tienes una mancha de comida en la ropa?
- *Nombre del jugador* ¿por qué tu sabukan está muy lleno? ¿no estará el pib dentro de tu sabukan?

Desarrollo. Chiich – y ahora que vamos a hacer; mientras encontramos quien se comió el Pib, tenemos que seguir preparando el altar pero al paso que vamos no terminaremos a tiempo, hacer pibes es tardado ¿Qué podemos hacer para terminar más rápido?

(Involucrar a los participantes e inducir al trabajo en equipo) todos participarán en la elaboración del pib, deberán organizarse para decidir quién realizará cada tarea como limpiar las hojas, cortar las verduras, amasar la masa etc.

Chiich - ahora tenemos que colocar los demás alimentos en el altar.

Los jugadores colocarán las ofrendas en el altar, es decir, las frutas, bebidas, dulces, panes, comidas, el xec, etc. Sin embargo, los utensilios tradicionales no alcanzarán para colocar todas las ofrendas por tanto los jugadores buscarán soluciones para conseguir más utensilios, ante esta situación deberán lanzar los dados para determinar si sus acciones pueden lograrse o no. Se pueden utilizar algunas de las siguientes frases para continuar la historia:

- *Nombre del jugador* ¿Qué podemos hacer para conseguir más jícaras?
- *Nombre del jugador* ¿A quién le vas a pedir más jícaras?
- *Nombre del jugador* ¿Dónde podemos encontrar más jícaras?

Final. *Chiich* – Que bueno que el altar de Hanal Pixán está listo para recibir a nuestra familia. Pero el misterio del pib desaparecido aún no está resuelto ¿alguien sabe o encontró alguna pista de qué pasó con él?

Los jugadores comentan sus hipótesis y mencionan las pruebas que encontraron respecto al misterio.

Chiich (camina a la mesa del altar y encuentra una hoja de plátano) - sospechoso, quien se comió el pib dejó un caminito de hojas.

Los participantes deciden qué hacer: pueden seguir el camino de hojas o pedirle a la Chiich que siga las huellas y después le cuente si encontró o no el pib, todo dependerá de los dados. Se puede utilizar la siguiente frase con cada jugador para continuar la historia y determinar quiénes van a resolver el misterio. Se recomienda tomar en cuenta también el estado emocional de los jugadores.

- *Nombre del jugador* ¿quieres seguir el camino de hojas o prefieres quedarte cerca del altar?

Final alternativo 1. Los jugadores siguen el caminito de las hojas de plátano y encuentran que un aluxito se llevó el pib.

Chiich – Miren ahí está el pib, ya se lo comió el aluxito, de seguro al abuelo se le olvidó dejarle su ofrenda.

Al final del juego, los jugadores deberán darle una ofrenda al alux para que deje de hacer travesuras como esconder las cosas y comerse los alimentos del maíz.

Chiich – vamos a buscar algún alimento que esté hecho con maíz para darle al aluxito para que deje de hacer travesuras.

Final alternativo 2: Si los jugadores están muy asustados, la Chiich seguirá el caminito de hojas de plátano y encontrará que un aluxito se llevó el pib.

Chiich – ya descubrí el misterio, lo que pasa es que el abuelo no le dio su ofrenda al alux, entonces como al aluxito le gusta el maíz se llevó el pib.

Al final del juego los jugadores deberán darle una ofrenda al alux para que deje de hacer travesuras como esconder las cosas y comerse los alimentos del maíz.

Chiich – vamos a buscar algún alimento que esté hecho con maíz para darle al aluxito. No tengan miedo, yo los voy a acompañar, o si prefieren, traigan el alimento de maíz que quieran darle para que yo se lo lleve. Recuerden que los aluxitos son amigables y un poquito traviesos.

Conclusiones

El Hanal Pixán representa una oportunidad para movilizar y promover la lengua maya, la vestimenta tradicional, la gastronomía, la flora, los utensilios tradicionales y el amor por la familia. Por la gran cantidad de elementos identitarios que engloba se considera que dicha celebración es una de las más grandes expresiones de la identidad cultural yucateca.

La celebración del Hanal Pixán puede ser abordada en el aula a través del Juego de rol, de esta manera los alumnos tendrán la oportunidad de conocer, utilizar, valorar y disfrutar los elementos identitarios y a su vez les permitirá adquirir sentido de pertenencia a su lugar de origen.

El juego de rol puede servir como estrategia lúdica para abordar el tema de la identidad cultural en las aulas de educación preescolar porque permite la interacción de los alumnos, cabe señalar que la identidad cultural es un producto de la práctica humana, por ende, al interrelacionarse de manera directa con sus pares los alumnos estarán realizando el ejercicio de manera vivencial, además representa una oportunidad para que los educandos conozcan, identifiquen, valoren y aprecien los rasgos que nos caracterizan como yucatecos.

Al aplicar el juego de rol “Chiich... ¿Dónde está el pib?” Se deberá considerar la edad de los jugadores y el rango de conteo que dominan para determinar cuántos dados se utilizarán, si los jugadores solo cuentan hasta el 6 se deberá usar un solo dado; en caso de tener un rango de conteo hasta el número 12 se podrán utilizar dos dados.

Referencias

- Aranda, B. (julio, 2011). La cultura escolar. Una mirada desde la formación de la identidad cultural de los escolares. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3(29). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/29/blac.htm>
- Bákula, C. (enero, 2000). Tres definiciones en torno al Patrimonio: Reflexiones en torno al patrimonio cultural. Revista Turismo y Patrimonio, 1. Recuperado de <http://ojs.revistaturismoypatrimonio.com/index.php/typ/article/download/102/86/>

- Bastarrachea, M.; De la Mora, C. y Ramírez, M. (septiembre, 2015). Los juegos de rol y su potencial para la cultura y el aprendizaje. *Revista*, 3(15). Recuperado de <http://academica.ece.buap.mx/books/A01.pdf>
- Garza, E. y Llanes, H. (septiembre, 2015). Modelo pedagógico para desarrollar la identidad cultural. *Revista Humanidades Médicas*, 3(15). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-812020150003000
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2018). Cultura y tradiciones. Recuperado de http://www.yucatan.gob.mx/?p=cultura_tradiciones
- Gobierno de México. (2019, noviembre 01) El mucbipollo y el xec: tradiciones de nuestro Estado en el Día de Muertos. Secretaría de Servicios Parlamentarios. Recuperado de <https://www.gob.mx/agricultura/yucatan/articulos/el-mucbipollo-y-el-xec-tradiciones-de-nuestro-estado-en-dia-de-muertos?idiom=es>
- Grande de Prado, M. y Abella García, V. (2010). Los juegos de rol en el aula, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de “juego de rol”*. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3). Universidad de Salamanca. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7450/7466
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Ibarra, I. (2018). *Pedagogía. Memorias del Coloquio de Estudios Sobre Juegos de Rol* (pp. 63 - 67). Cuajimalpa. Recuperado de: http://dccc.cua.uam.mx/libros/memorias/juegos_de_rol2018.pdf
- Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires.
- Lloréns, J. (2002). Etnicidad y censos: los conceptos básicos y sus aplicaciones. *Bulletin del I'Institut Francais d' Études Andines*, 31(3). Recuperado de <https://journals.openedition.org/bifea/6802>
- Mendo, J. (2013). *Educación e identidad cultural*. AULA intercultural. El portal de la educación intercultural. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2013/04/29/educacion-e-identidad-cultural/>
- Mézquita, M. (2004). *Ayer y hoy del Hanal Pixán, la ceremonia maya de los muertos*. Mérida, Yucatán, México: Dante.
- Molano, L. (mayo, 2007). *Identidad cultural un concepto que evoluciona*. *Revista Opera*, (7). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>
- Orilla, M. (1996). *Los días de muertos en Yucatán (Hanal Pixán)*. Mérida: Maldonado
- Pool Chale M. (2014, noviembre, 27). *La jícara y sus usos tradicionales en Yucatán, una vasija hecha del fruto de Crescentia cujete L. (Bignoniaceae)* Centro de Investigación Científica de Yucatán, A.C. Recuperado de https://www.cicy.mx/Documentos/CICY/Desde_Herbario/2014/2014-11-27-Pool.pdf
- Ramírez, P. (enero, 2011). *Dimensiones culturales e identidades situadas: la herencia maya en migrantes yucatecos a Estados Unidos*. *Estudios de Cultura Maya*, 38. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-25742011000200007
- Rol a Fondo (2020, enero 02). *¿Qué es el rol de rol a fondo? T* [Video]. México. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=YmeQ7kfn_PY
- Ruíz, D. (enero, 2012). *Hípiles yucatecos, flores multicolores. Estética e identidad sociocultural*. *Península*, 7(1). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187057662012000100005
- Sima, E.; Perales, M. y Be, P. (2014). *Actitudes de yucatecos bilingües de maya y español hacia la lengua maya y sus hablantes en Mérida, Yucatán*. *Estudios de cultura maya*, 43. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-25742014000100006&lng=es&tlng=es.
- Universidad Autónoma de México (2018). *Tutorial: estrategias de aprendizaje*. Colegio de ciencias y humanidades. Recuperado de <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/estrategiasAprendizaje>
- Universidad Autónoma de Yucatán. (consultado en octubre de 2019). *Identidad y Cultura maya*. Centro de Investigaciones Regionales Dr. Hideyo Noguchi, Unidad de Ciencias Sociales Dirección General de Desarrollo Académico. *Historia y cultura*. Recuperado de <https://www.mayas.uady.mx/articulos/voces.html>

Aprendizaje situado en mundos virtuales, una experiencia de participación a través de juegos de rol

Journal of Roleplaying Studies and STEAM
(JRPSSTEAM)

Vol. 2 [2023], Iss. 2, Art. 3, Pp. 53-78

Red de investigadores de juegos de rol.

New Jersey Institute of Technology.

<https://digitalcommons.njit.edu/jrpssteam/>

ISSN: 2992-7803

Vania C. Tovilla

MaGio Academy

vaniatovilla@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-3436-684X>

Abstract

In current times the use of technologies and mass communication are becoming more and more frequent, the Internet, smartphones and other instruments that perhaps redefine the way in which young people today conceive terms such as virtuality, learning and above all reality, interacting with others around the world. It is perhaps this technology boom that emerged in 2003, the virtual tool *Second Life*; conceived as a complex and completely virtual world that allows users to learn and live in another reality as if it were the movie *Avatar*. This work aims to know and understand if there is a relationship between the use of the Second Life and situated learning, using a qualitative methodology and virtual ethnography, participant observation and in-depth interview; of human groups linked to technology, the cyberspace environment, specifically *Second Life (SL)*, was analyzed based on what five participants said, thought or did through their avatars. The research is guided under the assumptions that the tool emphasizes the cultural context in which the acquisition of social and intellectual skills takes place, it was also intended to know if the use of SL could be transferred to an educational level, also the probability that the tool enhanced learning in the virtual plane (situated learning). In a particular way to signify the time of connectivity, the learning and experiences of the *Crimson* in *Vampire's Masquerade*, a role-playing game adapted to *Second Life*, its concepts, stereotypes, attributes to their reality, being or situation, as well as the perceptions they make about their own participation in this underworld.

Keywords: situated learning, Second Life, virtuality, communities, Vampire: the Masquerade.

Resumen

En tiempos actuales el uso de las tecnologías y la comunicación masiva se hace cada vez más frecuente, ya sea por medio de internet, los teléfonos inteligentes y otros instrumentos que quizá resignifican el modo en el que los jóvenes en la actualidad conciben términos como virtualidad,

aprendizaje y sobre todo realidad, relacionándose con otros alrededor de todo el mundo. Es quizá por este auge de tecnologías que surge en el año 2003, la herramienta virtual *Second Life*; concebida como un mundo complejo y completamente virtual que permite a los usuarios aprender y vivir en otra realidad como si se tratase de la película *Avatar*. Es por ello que este trabajo pretende conocer y comprender si existe relación entre el uso de la herramienta *Second Life* y el aprendizaje situado, utilizando una metodología cualitativa donde se empleó la etnografía virtual, la observación participante y la entrevista a profundidad; de colectivos humanos vinculados a las tecnologías, se analizó el entorno del ciberespacio, concretamente el *Second Life (SL)*, a partir de lo que cinco participantes decían, pensaban o hacían, mediante sus avatares. La investigación se guía bajo los supuestos de que la herramienta enfatiza el contexto cultural en el que tiene lugar la adquisición de habilidades sociales e intelectuales, también se pretendía conocer si el uso de SL podía trasladarse a un plano educativo, asimismo se planteó la probabilidad de que la herramienta impidiera o potenciara el aprendizaje en el plano virtual (aprendizaje Situado). En este mismo sentido se conoció, de manera particular la forma de significar el tiempo de conectividad, los aprendizajes y experiencias del grupo *Crimson o Carmesí de Vampiro: La Mascarada*, un juego de rol adaptado a *Second Life*, sus conceptos, estereotipos, atributos a su realidad, ser o situación, así como a las percepciones que hacen sobre su propia participación en este submundo.

Palabras clave: aprendizaje situado, Second Life, virtualidad, comunidades, Vampiro: la Mascarada.

Introducción

Son tal vez muchos los beneficios que las herramientas como Internet reportan en sus distintas modalidades de uso, nos han permitido comunicarnos con el mundo a una velocidad casi inmediata y acceder a información de cualquier tipo de contenido o confeccionar un espacio virtual que represente una empresa, una persona, instituto o lugar; mientras incorporamos diversos elementos multimedia (fotografías, imágenes, vídeos, interactivos u otros) que sean atractivos para el visitante a través de una infinidad de aplicaciones.

Dentro de estas aplicaciones se pueden mencionar los mundos virtuales bajo sus distintas modalidades en dos o tres dimensiones (2D, 3D), estos entornos han sido denominados *MUVE's (Multiuser Virtual Enviroments)* y han sido utilizados como espacios sociales o de aprendizaje, quizá por sus características prometedoras para el desarrollo de estrategias educativas, especialmente aquellas relacionadas con la educación a distancia (Baños, Rodríguez & Rajas, 2014).

Un dato interesante es que pareciera que estos entornos avanzan a pasos tan agigantados, y que en la actualidad se ofrecen una gran cantidad de cursos en línea para generar competencias digitales y conocimientos colectivos a través de los denominados *eMoocs*, donde los usuarios asisten

a clases masivas y despliegan una gran cantidad de actividades e interacciones encaminadas a la educación, o se han utilizado para el e-learning (Baños, Rodríguez & Rajas, 2014).

Pero no sólo existen páginas especializadas en la educación a distancia o en línea o proveedores de servicios educativos (gratuitos o premium) dentro de la oferta digital de aprendizaje, también hay MUVE's que no han sido del todo considerados "formales" para establecer procesos de enseñanza-aprendizaje, precisamente una de las páginas donde se puede observar una cantidad considerable de interacciones (educativas o no) es *Second Life* (denominada de ahora en adelante SL) una red social y plenamente virtual creada en el año 2003 por la compañía virtual *Linden Lab*, como una mezcla de desarrollo tecnológico (software y hardware) que permite al usuario un alto grado de interacción y creatividad, con la intención posiblemente de extender la vida social, el aprendizaje y las relaciones interpersonales mucho más allá del plano virtual (Díaz, 2012).

Es necesario destacar que no sólo se trata de una red social, es un mundo virtual o metaverso donde al integrarse el usuario se convierte literalmente en un residente. Lo anterior significa que: "Para convertirse en un residente productivo y creativo es necesario invertir una gran cantidad de tiempo en el mundo virtual, y permanecer en el mundo virtual significa, de alguna manera, no estar activo en la vida real." (Díaz, 2012 p. 8).

Si tuviéramos que definir qué es lo que hace especial a SL podría ser el hecho de mantenerse vigente, ya que en el año 2023 cumplió su vigésimo aniversario, y según el mismo portal las estadísticas sobre sus usuarios son abrumadoras, ya que desde su creación en el año 2003 hasta la fecha cuenta con más de 73 millones de cuentas creadas y un promedio de usuarios activos al mes de 750 mil, que dentro de este universo pueden interactuar entre sí, crear contenido, participar en actividades como socializar, comercializar (dinero que se vuelve real), explorar, construir, programar, jugar, participar en eventos diversos como conciertos, subastas y un largo etcétera (Second Life, 2023).

Otro de los grandes atractivos de SL es que permite a los usuarios modificar todos los aspectos de sus avatares y es de importancia resaltar que existe un apartado específico para seleccionar un avatar prediseñado de Vampiro, ello quizá por el auge de los juegos de rol mediante SL.

Sobre la demografía de SL cabe destacar que "La facilidad con la que es posible crear una cuenta permite que el perfil de sus residentes sea muy amplio cultural, demográfica y psicológicamente, ya que sólo es indispensable tener una cuenta de correo electrónico y escribir una fecha de nacimiento que implique la mayoría de edad" (Chávez, 2015, p.4).

Con respecto al proceso de conectividad en SL, este se inicia cuando la persona que se integra y experimenta el hecho de ser un "novato" y va adquiriendo habilidades que le posicionan en

un nivel de “experto”; ser un experto en el contexto virtual de SL, lo transforma casi en automático en una especie de celebridad digital, dado que se requiere de ciertas habilidades, *Lindens Dollars* (dinero en el mundo SL) y otros aspectos que sólo se pueden alcanzar con tiempos de conectividad elevados en SL y una inversión de dinero real.

Y es en este momento donde una de las grandes inquietudes se vislumbra: *¿Qué hace posible que una persona, permanezca conectada en este tipo de entornos?* Probablemente la respuesta se encuentra no sólo en los elementos atractivos que constituyen a SL, sino también en su capacidad de construirse como un medio de aprendizajes formales y no formales (Cía, 2013).

Por ello, el objetivo de este trabajo reside en el interés de responder a la siguiente pregunta de investigación sobre si *¿Existe alguna relación entre el uso de Second Life los juegos de rol y el aprendizaje situado?* A través de las percepciones que tienen cinco sujetos sobre su propia participación (aprendizaje situado) en SL, analizando la información a través de la etnografía virtual y sus herramientas.

Planteamiento del problema

Existe una cantidad basta de aplicaciones que permiten a los individuos expresarse (Facebook, Twitter, Whatsapp, etc) y aprender (Coursera, MiriadaX, Udemy, Google Académico, Platzi, entre otros); asimismo existen servicios que mezclan sociedad y aprendizaje bajo entornos MUVE’s en donde se pueden utilizar avatares, o perfiles gráficos de identificación (fotografías, personajes en 2D o 3D) dentro de un contexto de comunidad digital (ver Fig.1), misma que otorga la posibilidad de convivir con dos realidades; una que se construye en lo cotidiano y otra que se elabora de acuerdo a un diálogo fantástico; a este respecto Rodríguez (2010) menciona que “la posibilidad de poseer un cuerpo mutable sin edad y sin limitaciones ha logrado incluso que algunas personas vivan la mayor parte del tiempo dentro de la virtualidad” (p.102).



Figura 1. Imagen representativa de Avatar de investigación en SL

Es necesario destacar que SL está basado en el “metaverso” un término acuñado por el escritor Neil Stephenson en la novela de ciencia ficción *Snow Crash*, del año 1992, donde se describe al metaverso (mundos digitales en tres dimensiones) como un entorno creado por un ordenador que moldea la realidad, “sin pretender replicarla y en el que cada usuario de la Red entra para comunicarse e interactuar con los demás. Esa interacción es canalizada a través de una representación antropomórfica, a veces similar a la real, y a veces completamente fantástica” es decir un avatar (Cruz, s.f, p.62).

De esta manera, si retomamos la idea del metaverso comenzamos a observar que en SL debe existir algún patrón de aprendizaje que permita a los individuos interactuar de manera efectiva, es decir, la construcción de una subcultura, con pautas, reglas e intereses establecidos de acuerdo a los grupos y las comunidades que interactúan en él.

Con la intención de no alejarme de la idea planteada, se podría pensar que SL funciona como un “multi-metaverso” de diferentes clases, donde cada uno de los usuarios pueden crear sus avatares para representarse (o no) a sí mismo, dotándolo de una personalidad que quizá no puedan mostrar en la vida real, por ejemplo, pueden llegar a relacionarse en juegos de rol (actuar como un personaje que se inventa o se selecciona de una serie de personajes con características específicas), siendo su función principal ser un vampiro, un lobo, ángel, híbrido (mezcla de razas fantásticas), un dj, un actor famoso, un empresario o un corredor de bolsa sin necesidad de tener propiamente un conocimiento en cuestiones de economía.

De esta forma, dentro de los mundos virtuales (vistos como entornos inmersivos), los avatares (personajes) son una representación del YO, un alter-ego que interactúa con los agentes digitales y los contextos socio-virtuales a través de juegos de roles definidos por una comunidad de participantes determinada, siendo importante observar y comprender las características por medio de las cuales un sujeto se integra y realiza prácticas socio-educativas en la comunidad.

En este sentido, de acuerdo con Slater (2009), desde hace algunos años se está observando cada vez mayor participación de los individuos en mundos virtuales que proveen ambientes alternativos de aprendizaje mediante una sensación de presencia real, pese a este incremento, pocas son las investigaciones que relacionan el aprendizaje situado y la manera en la que los individuos lo resignifican, es incluso escasa la literatura que habla sobre la relación sociocultural del aprendiz y el uso de tecnologías, por ello cobra aún más importancia la necesidad de establecer o negar una relación con los medios tecnológicos y la manera de aprender dentro de ellos.

La pandemia del Covid-19, también impulsó a que se abrieran mucho más entornos y aplicaciones que anteriormente eran poco exploradas para el proceso de enseñanza aprendizaje, fuimos testigos de la necesidad de implementar entornos amigables y potentes para los estudiantes como lo

es el caso de *Gather Town* (<https://app.gather.town/>), una app basada en el metaverso con una línea gráfica similar a los juegos de antaño en RPG, tipo pixel art; el entorno permite realizar sesiones de clase interactivas, escape rooms y un largo etcétera.

Aunado a los entornos virtuales, un punto importante a destacar es el uso de metodologías activas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la actualidad técnicas como: gamificación, *storytelling* y *el role play learning* están cobrando fuerza dentro y fuera de la virtualidad. De acuerdo con autores como Glover (2014), el juego de roles en general es una técnica que posibilita al estudiante enfrentarse a situaciones realistas mientras interactúa con otras personas de forma controlada (a través de un máster que guía la sesión) con el objetivo de potenciar sus habilidades y desarrollar experiencias en un entorno de respaldo; *el role play learning* está siendo objeto de investigación educativa en la actualidad, ya que se cree que dependiendo de la intención educativa los participantes pueden tomar decisiones, desarrollar pensamiento crítico, utilizar la creatividad, solucionar problemas, colaborar, establecer diálogos a favor o en contra de un tema determinado y un largo etcétera, brindando la posibilidad de un aprendizaje significativo, que permite ganar experiencia y animar a los estudiantes a desarrollar una comprensión global desde diferentes puntos de vista.

Hablando de juegos de rol, en el caso de esta investigación nos adentramos en el mundo de *Vampiro: La Mascarada*, conocido también como *Mundo de Tinieblas*, un juego a lápiz y papel, que habla de una versión oscura de nuestro propio mundo, sólo que matizado por criaturas sobrenaturales en donde los vampiros o vástagos son los protagonistas organizados por clanes, el clan o la línea de sangre es una representación de una “familia” vampírica (Ciencia, 2019).

Dentro de la *Vampiro: La Mascarada*, existen trece clanes con características propias y habilidades míticas denominadas disciplinas, los clanes se dividen por las sectas *Camarilla*, *Sabbat* y clanes independientes como se muestra a continuación (Ciencia, 2019):

Clan de la Camarilla: *Brujah*, *Malkavian*, *Nosferatu*, *Toreador*, *Tremere*, *Ventrue*.

Clan Sabbat: *Lasombra* y *Tzimisce*.

Clanes independientes: *Assamitas*, *Gangrel*, *Giovanni*, *Seguidores de Set*, *Ravnos*.

También se menciona la existencia de dos clanes extintos: *Cappadocius* y *Salubri*

La dinámica del juego *Vampiro: La Mascarada*, es el rol esencialmente, los jugadores asumen el papel de un vampiro, crean personajes con características, habilidades y debilidades dependiendo de su clan vampírico y el trasfondo de su historia personal como vampiros, el sistema de juego se basa en un conjunto de reglas que se especifican en el manual del jugador y se utiliza un sistema D10 o dado de diez caras para determinar los resultados de las acciones y criterios de éxito o fra-

caso de los personajes (Ciancia, 2019).

En el caso de esta investigación el grupo de observación conformaba parte de la *Camarilla* y eran enemigos acérrimos del clan *Sabbat*, además mantenía la tradición de la Mascarada bajo el lema: “No revelarás tu verdadera naturaleza a aquellos que no pertenecen a los Condenados” (White Wolf Publishing, 2011, p. 23 cit en Ciancia, 2019).

Por lo anterior mediante las leyes de la *Camarilla* me integré como observadora participativa al grupo que denominaremos *Crimson* (*Carmesí*, en una analogía por el color rojo de la sangre) por cuestiones de anonimato establecimos renombrar al grupo que se reúne en SL entre dieciocho y veinte horas al día y para autoras como Ciancia (2019) la historia de la mascarada no es un universo alterno sino un mundo sobre el mundo real, esta definición llama la atención ya que SL bien podría ser sin dudar ese universo dentro de un universo real tan fructífero como caldo de cultivo para las historias de diferentes jugadores, con elementos digitales que nutren la imaginación misma que se potencia gracias a las herramientas del propio entorno SL como volar o expresarse a través de las representaciones del propio avatar.

Por otro lado, se puede mencionar que las investigaciones de los juegos de rol en correspondencia con la educación es todavía escasa, pero muy diversa, hasta el momento, realizando algunas revisiones sobre los juegos de rol encontramos que se concluye que estos tienen potencialidades para el pensamiento creativo y la empatía, en otro caso se habla de investigaciones documentadas sobre el uso de los juegos de rol como parte de procesos psicoterapéuticos o como herramientas formativas (Camargo, Jacobi y Ducrot, 2007 cit en Ramos-Villagrasa & Sueiro, 2010).

Dentro de este marco es precisamente que surgen interrogantes que se dirigen a comprender no sólo a los entornos virtuales sino también a los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de un mundo gótico con cinco participantes como se observará más adelante; lo que pareciera ser cierto hasta este punto es que como investigadores educativos nos enfrentamos a una escasa literatura e investigaciones individualizadas sobre el cómo es que estas nuevas comunidades de práctica social y virtual se interrelacionan y construyen sus aprendizajes en líneas paralelas a la realidad; por lo que el presente trabajo resulta relevante ya que brinda un panorama del cómo las tecnologías intervienen en la construcción social de las identidades digitales y el aprendizaje situado a través de los juegos de rol, tomando en cuenta que una identidad digital puede impulsar la acción y la creatividad de los propios sujetos, generando nuevas competencias que en un futuro podrían ser globalizadoras.

Objetivo general

El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación entre el aprendizaje situado, los juegos de

rol y el uso de la herramienta *Second Life* en un grupo de cinco individuos que participan activamente en la comunidad *Crimson* mientras juegan *Vampiro: La Mascarada*.

Objetivo específico

Describir el uso de la herramienta *Second Life* y los patrones de aprendizaje situado que llevan a cabo cinco participantes mediante los juegos de rol y la herramienta.

Supuestos

El desarrollo de esa investigación tiene como base la idea de que el aprendizaje situado se construye con la práctica y en relación a los otros por lo que se elaboraron los siguientes supuestos:

- El uso de la herramienta *Second Life* y los juegos de rol generan patrones culturales específicos a través del aprendizaje situado.
- El uso de *Second Life* y los juegos de rol no tienen relación significativa con el aprendizaje situado.

Delimitación analítica

La presente investigación se centra en la perspectiva de cinco participantes (residentes activos de SL integrantes del grupo *Crimson*) quienes a través de entrevistas en profundidad y observaciones participativas narran la construcción de una identidad digital, mediante los siguientes componentes del aprendizaje situado: *Satisfacción con la herramienta, contexto en el que se desarrolla la comunidad y participación*.

El foco de interés está centrado en cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje situado mediante la participación periférica legítima. La investigación realizada abarca una fase descriptiva e interpretativa, sin pretender evaluar si las construcciones corresponden a lo esperado.

Aprendizaje situado y participación periférica legítima

Cuando nos referimos a un proceso de aprendizaje, tomamos en cuenta diversos factores de acuerdo al contexto, dentro de estos factores, la educación se conforma como una parte integral de las prácticas de la vida cotidiana y sus fundamentos proceden de diversas disciplinas y enfoques por lo que el concepto de aprendizaje bajo una participación periférica ha sido definido como “una forma de crear significados desde las actividades cotidianas de la vida diaria” (David, 1998; cit de Sagasteguí, 2004, p. 2).

Autores como Wegner & Lave (1991 cit en, Beltran & Nava, 2023) mencionan que existen diferentes procesos por los cuales adquirimos conocimientos, estos procesos pueden ser formales y

no formales, en el caso del aprendizaje situado, los “aprendices” se sitúan en un entorno de aprendizaje concreto y aprenden mediante la observación y la práctica dentro de un grupo social.

A este respecto la participación periférica legítima es entendida como el proceso que involucra a los individuos como actores sociales desde distintas posiciones que van desde el mismo hecho de ser aprendices, hasta alcanzar un grado de expertos o maestros que les permita integrarse de manera efectiva con la comunidad y tener un estatus de conocimiento (Garrido, 2003).

Con referencia a lo anterior, se concluye que el aprendizaje situado es una vinculación de prácticas socioculturales, donde la participación periférica legítima tiene la función de mediar y comprender el aprendizaje en todos los sentidos (Lave & Wenger, 1991) por ello se dice que el proceso de participación periférica legítima se encuentra enfocado en el aprendizaje como un mecanismo de transformación.

La teoría del aprendizaje situado y su relación con la participación periférica legítima es basta, de acuerdo a Roth, Lee y Hsu (2009, cit en Madueño, 2014), una comunidad de práctica nos permite pertenecer a un grupo determinado mediante una relación dialéctica entre el aprendizaje y la identidad que se construye; por lo que, mientras el individuo se encuentre más involucrado, se generan más aportaciones de aprendizaje significativo con respecto a la comunidad en donde se participa, de esta manera resulta interesante cuando se realizan investigaciones cualitativas observar cómo es que los individuos ingresan a los grupos sociales como colaboradores o asistentes de una realidad determinada para luego ser responsables de actividades que asistan a los nuevos miembros.

Un aspecto importante a destacar es que la participación periférica legítima y el aprendizaje situado difieren de otros términos educativos modernos como el denominado *learning by doing* (aprendizaje mediante prueba y error), ya que el aprendizaje se da mientras se practica en una comunidad en situaciones reales, sin embargo, esto puede implicar que algunas actividades se llevan a cabo en ubicaciones específicas, mientras que otras no lo hacen. No obstante, lo que realmente define al aprendizaje situado es su conexión empírica con el aprendizaje informal basado en la experiencia (Beltran & Nava, 2023).

Por otro lado, autores como Madueño (2014) mencionan que es a través de la participación periférica legítima que se realizan negociaciones internas denominadas andamiajes con la finalidad de propiciar confianza para llevar a cabo una participación efectiva, es decir, los miembros expertos de un grupo asisten a los miembros menos experimentados, por lo que el proceso de aprender no sólo se deriva de la acción sino que “Este aprendizaje supone la posibilidad de transformación de las personas o de volverse en un participante pleno ubicado desde un contexto histórico-cultural” (Madueño, 2014 p. 74).

De esta manera el paradigma teórico del aprendizaje situado indica que los individuos son reconocidos bajo un proceso de participación social; que inicia con el ingreso de nuevos participantes, moviéndose de la periferia (mediante trayectorias de participación) de la comunidad hacia el centro de la misma, de esta forma cuando se establece el lazo de confianza el nuevo integrante se muestra comprometido con las prácticas normas y reglas asumiendo una nueva identidad (Gros, 2009).

A este respecto, autores como Madueño (2014) indican que la trayectoria de los miembros establece la formación de la propia identidad del sujeto con respecto al grupo, es decir, el individuo ya forma parte del grupo, se integra de manera efectiva, adquiere nuevas experiencias, asume exigencias y negocia o renegocia su identidad; se considera en este sentido dentro de la participación periférica legítima por lo que es importante observar también las trayectorias simultáneas, mismas que funcionan como una guía para el establecimiento de vínculos afectivos con los otros miembros; y por último, se mencionan las trayectorias salientes, cuando el individuo ya no se mueve de la periferia hacia el centro sino que más bien es capaz de salir del centro hacia nuevas relaciones con el grupo asumiendo posturas diversas de sí mismo y del entorno.

Las nociones establecidas sobre las trayectorias permiten al investigador ampliar la perspectiva de observación resaltando la importancia de la participación dentro de los grupos y comunidades, siendo la propia participación un proceso por el cual el individuo encuentra significados e identidades dentro de su propio aprendizaje.

De acuerdo con la idea anterior, se destaca que esta relación dialéctica entre aprendices y novicios puede establecer una gran cantidad de trayectorias donde existen encuentros generacionales que “permiten compartir historias de práctica entre personas con diferentes niveles de experiencia” (Madueño, 2014 p.67).

Es a través del aprendizaje con los expertos que dentro del ciberespacio y sobre todo en los mundos virtuales inmersivos se puede “aprender a aprender” en una relación de acompañamiento o de comunidad de práctica, nos encontramos entonces ante un paradigma tecno-educativo que destaca la importancia de establecer competencias comunicativas e identidades digitales significativas para las comunidades de práctica que posiblemente sean el futuro de la educación online.

En resumen, la participación periférica legítima y el aprendizaje situado son conceptos interrelacionados, ya que la teoría se basa en la idea de que la participación en una comunidad de aprendizaje se vuelve más efectiva cuando los participantes desempeñan roles periféricos pero legítimos en la comunidad, es decir, los aprendices se involucran directamente en las tareas designadas incluso cuando al principio no cuentan con el conocimiento o habilidades sobre los temas y es a medida que los aprendices se involucran en las actividades de la comunidad que pueden

desarrollar una comprensión profunda, adquirir habilidades a través de la participación gradual y la interacción con los miembros más experimentados de la comunidad.

Tipo de investigación

Se realizó una investigación descriptiva donde se abordaron las características principales o más importantes del aprendizaje situado en el mundo virtual SL con respecto a su aparición y comportamiento, buscando describir las maneras o formas en las que dicho fenómeno se relacionaba con la cohesión del grupo y el propio aprendizaje, mediante las trayectorias que iban de principiantes a expertos.

Metodología

Se elaboró un abordaje cualitativo a través de un análisis de las situaciones mediante observaciones participantes de los objetos de estudio (aprendizaje situado y participación periférica legítima) considerando que es el que se adapta mejor a la investigación y los objetivos que se pretenden lograr con ella.

En este caso se realizó el registro de estas actividades mediante un diario de campo que se realizó después de la sesión de conectividad con los participantes con la finalidad de prestar atención al flujo de la vida cotidiana y a las situaciones que se presentaban dentro del mundo virtual de *Second Life*, se apoyó el diario de campo mediante capturas de pantalla o impresiones (modificadas con la intención de guardar el anonimato de los participantes), así como en las charlas que se tuvieron mediante el box (caja de chat de los cuadros de diálogo) dentro de *Second Life*.

Se utilizó también un sistema narrativo abierto sin una categoría prefijada, que permitió realizar una descripción detallada de los fenómenos a observar para luego conocer si era viable el uso de las categorías de observación que se pretendían alcanzar identificando los patrones de conducta que dentro de los acontecimientos observados (Martínez, 2014)

Categorías y subcategorías de análisis

1. Satisfacción (trayectoria entrante/membresía/acceso).
 - 1.1. Percepción de satisfacción.
2. Contexto (trayectoria limitánea).
 - 2.1. Patrones de Aprendizaje en SL.
3. Comunidad y participación (trayectorias salientes).
 - 3.1. Interacciones.
 - 3.2. Actividades Online.

Técnicas de recopilación e instrumentos

La presente investigación recabó la información mediante las siguientes técnicas de recopilación:

- 5 observaciones participantes recopiladas mediante el diario de campo.
- 1 pilotaje de entrevistas a profundidad y notas de campo que posteriormente permitió realizar ajustes.
- 2 entrevistas a profundidad a cada uno de los participantes.

Participantes

Se trataba de un grupo heterogéneo de cinco integrantes del grupo *Crimson*, algunos de ellos con menos o más experiencia dentro del grupo, es necesario destacar que dentro de SL la edad de los usuarios se mide por el tiempo de adscripción al servidor y que se puede acceder a sus edades (solo edad en SL) mediante el perfil que se indica en la casilla correspondiente al apartado “profile”, que muestra sus intereses personales y la información pública que el participante desee compartir.

Los participantes del grupo *Crimson* miden también el ingreso a la vida vampírica a través de este parámetro según el tiempo de registro, el tipo de usuario (premium o gratuito) y otras características determinadas por el maestro, de esta forma algunos participantes del clan pueden generar personajes que no tengan correspondencia con la edad de SL.

Participante 1

Callie: 8 años 4 meses de edad en SL.

Sexo: se identifica con el sexo femenino.

Edad real: 18 años País : Colombia.

Perfil: estudiante de diseño gráfico, le gusta la música de los años 80, le agradan las películas antiguas y relacionadas con los años 20, comenta que se le puede encontrar más de 16 horas al día en SL ya que los vampiros no duermen y gran parte de sus actividades para generar recursos los obtiene del propio SL. Modifica constantemente sus atuendos de avatar y los peinados, puede ser definida como un usuario premium.

Participante 2

Dulce: 8 años 4 meses de edad en SL.

Sexo: Femenino.

Edad real: 19 años. País: Bolivia.

Perfil: estudiante de sistemas, de acuerdo a lo que reporta su preferencia sexual le ha causado muchos problemas en el mundo real y en SL puede representarse tal cual es y decir a todos que es lesbiana, indica que se encuentra en una relación con otra residente dentro de *Crimson* y se les puede observar juntas en diversos periodos de tiempo aunque viven en lugares muy diferentes. Dulce comenta que su tiempo de conexión para encontrarla es de 9:00 am a 3:00 am, también genera sus recursos económicos dentro de la plataforma SL y asiste a educación virtual por lo que puede estar la mayor parte del tiempo en conexión, es considerada un usuario premium.

Participante 3

Maximiliano: 7 años 4 meses de edad en *Second Life*

Sexo: Masculino

Edad real: 20 años. País: Argentina

Perfil: egresado de la carrera de comunicación, el grupo le denomina en general “maestro” es considerado el Dungeon Master, cuenta con una estación de radio que emite en SL las 24 horas en automático y se le encuentra fácilmente en fiestas en diversos lugares del mundo SL, realiza concursos y regala *linden Dollars* en juegos de palabras, concursos tipo adivina la canción; cuenta con un terreno propio, bienes e inmuebles dentro de SL, las participantes se acercan a él y solicitan consejos en el chat público, en su perfil público comenta que vive particularmente en SL e indica que si abandona o quitan el servidor “matará a su mortal vida”.

Participante 4

Eterna: 5 años 2 meses de edad en *Second Life*

Sexo: Femenino

Edad real: 35 años. País: Argentina.

Perfil: diseñadora gráfica. Emperatriz del reino de *Crimson*, sus intereses son música, diseño y vampiros, pasa las tardes conectadas en SL, apoya a los nuevos usuarios a alcanzar óptimos niveles de juego en cuanto al rol de la mascarada.

Participante 5

Strigoi: 1 año 6 meses de edad en *Second Life*

Sexo: Masculino.

Edad real: 20 años. País: México.

Perfil: estudiante de filosofía, se trata de un usuario que se conecta pero no interactúa con los miembros del grupo de manera pública, solo cuando se trata del juego de rol participa, se le encuentra a diversas horas dentro del SL; no menciona el promedio de conexión pero en alguna ocasión mencionó que le gustaría hacer una banda de música completamente virtual.

Sobre las actividades y dinámicas del grupo y sus participantes se dividían en dos momentos: aquellas en las que los miembros de *Crimson* jugaban *Vampiro: La Mascarada* y otras que se denominaban #offrol en donde los participantes tenían otras actividades recreativas, aunque cabe destacar que la mayor parte del tiempo se encontraban jugando rol, de esta forma, las actividades del grupo varían en intensidad y forma, lo que representa como observador participante adecuarse de manera rápida a los cambios y sugerencias que indican los más expertos dentro del grupo.

Análisis de resultados

El análisis de los datos se realizó en concordancia con las categorías propuestas y se procedió a asumir posturas académicas, metodológicas, ideológicas y críticas que me enfrentaron como investigadora a desafíos propios de la naturaleza de la investigación cualitativa, dada la gran cantidad de información recopilada, lo irreplicable de los fenómenos y la necesidad de realizar un análisis que se encuentra presente desde el inicio de esta investigación (Schettini & Cortazzo, 2015).

Dichas acciones, implicaron moverse adelante y atrás entre los constructos con la finalidad de delimitar los códigos y categorías, hasta que cada categoría fuera saturada, es decir, hasta que nuevos datos comenzaron a confirmar categorías en lugar de arrojar diferentes a las planteadas en las hipótesis.

En esta última etapa de análisis de resultados se inició el proceso iterativo de la significación teórica de las categorías seleccionadas entre lo que surgió en el campo y el referente teórico, por lo que las teorías que sustentan la presente investigación constituyeron un referente para la agrupación de categorías y subcategorías que emergen de los relatos y observaciones de los participantes.

Una vez realizado este proceso inductivo se situó la relación con los referentes provenientes de las teorías y se otorgó prioridad a la relación existente entre el trabajo de campo, la experiencia de participación y aprendizaje en los mundos inmersivos virtuales, es decir, *Second Life*.

1. Satisfacción (trayectorias entrantes). Acceso al grupo

Existen lugares y contextos mediante los cuales los individuos negocian significados que pueden

o no encontrarse de manera preestablecida, es decir, son lugares de participación que se van modificando a través de las experiencias de participación con los grupos o colectivos de individuos, ello se encuentra en relación directa con las prácticas grupales e individuales; dichas prácticas se conforman mediante fuentes diversas de la historia personal con apoyo de los “otros”, la identificación y pertenencia a un grupo requiere entonces de manera paralela ser vinculada a la posición de otros participantes; el lugar se transforma en una experiencia definitoria para la permanencia o membresía que otorga el grupo a los miembros nuevos, por lo que el proceso de construcción de la identidad es determinada por el contexto y los miembros más antiguos son quienes permiten o niegan el acceso a personas y personalidades determinadas (Pérez, 2005) .

A partir de dichas concepciones el grupo de participación en el cual se desarrolla esta investigación cuenta con sistemas específicos de ingreso y membresía, por lo que el grupo *Crimson* solicita a los posibles nuevos integrantes que lleven a cabo una serie de pasos para el acceso y permanencia en grupo, dentro de los que se destacan:

- Dar voz a tres ancestros (hablar por el micrófono mediante la aplicación contenida en SL denominada *Voice*).
- Ser mayor de 18 años.
- Ser un discípulo de la comunidad *Crimson* por un tiempo determinado por los miembros expertos.
- Realizar la iniciación mediante un juego de roles dependiendo del personaje.

Si se desea formar parte del grupo se requiere de manera imperativa el uso de la voz, ya que resulta el mecanismo por el cual los participantes del grupo seleccionan o no a los futuros miembros de la orden *Crimson*, es necesario destacar que durante las observaciones participativas la mayoría de los miembros realizaban preguntas sobre sus inquietudes mediante este medio, a su vez el uso del *voice* como indican hace que los juegos de rol sean más realistas.

Se puede mencionar que los participantes del grupo *Crimson* solicitan a sus miembros ser mayores de edad, ya que en algunas ocasiones los temas tocan de manera directa a la religión y ponen en tela de juicio la existencia de un Dios.

Cabe destacar que los ancestros son considerados expertos en el grupo y solo ellos pueden determinar el ingreso de los nuevos miembros mediante una membresía o etiqueta que los hace discípulos, luego de este periodo de prueba, el novato ingresa de manera eficiente al campo y puede participar en las batallas, arenas o actividades de manera legítima con el grupo (Wegner, 2001)

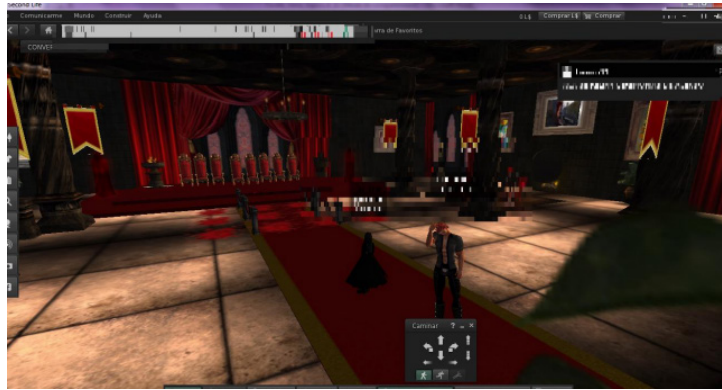


Fig.2 Salón de los ancestros.

Existe entonces un patrón que representa la oportunidad de integrarse al grupo y de reorientar la manera de significar el valor de ingreso, siendo las actividades de la comunidad un claro ejemplo de sentido de grupo que muy probablemente fortalece la membresía colectiva y la base es un aprendizaje cooperativo, donde se plantea que deben privilegiarse las oportunidades de pensar críticamente (Díaz, 2013), uno de los componentes que parece permear de manera importante el acceso al grupo *Crimson*.

Mediante el diario de campo de observaciones participativas se registró también el acceso del grupo realizado mediante la iniciación, misma que representa una participación progresiva en la construcción del aprendizaje y del propio contexto, en este caso permeado por las prácticas delimitadas por los juegos de roles, como por ejemplo la de *Vampiro: La Mascarada*, siendo esencial la consecución o logro de metas para conformarse como miembro activo de la comunidad, resulta necesario destacar que las prácticas que realiza el grupo *Crimson* se elaboran de manera común y son compartidas por el colectivo, lo que les convierte en una posible comunidad de aprendizaje (Martín, Paoloni & Ordoñez, 2014).

La trayectoria de comienzo y acceso a los participantes como recién llegados que se unen a una comunidad de manera periférica y que mediante las actividades, en este caso iniciaciones y constructos de la comunidad, se convierten en participantes de pleno derecho en la práctica. Es necesario destacar que el clima y la ambientación vivida en el proceso de iniciación hace que el participante sienta que se encuentra en una verdadera comunidad vampírica.

1.1 Percepciones de Satisfacción

Para el análisis del contexto de aprendizaje se consideró también la categoría de percepciones, que permitió documentar de manera específica el funcionamiento del grupo *Crimson* como una comunidad de aprendizaje. El apartado de percepciones facilitó la identificación de los procesos de

construcción compartida por los integrantes y no integrantes del grupo.

En este sentido, para Wegner (2001) es mediante la participación y el compromiso que se conoce a la comunidad de manera profunda, en el caso del grupo *Crimson* los participantes identifican, reconocen y empoderan su acceso o pertenecía mediante la participación de las actividades realizadas en lo cotidiano, de tal manera que la percepción fue socialmente situada en correspondencia a la conformación de diversas identidades, prácticas y contextos que varían de acuerdo a las necesidades del grupo.

La percepción realizada por los miembros los agrupa como una “familia digital”, lo que los lleva a un sentido de libertad o satisfacción; siendo una familia viven, aprenden y se comunican mediante las relaciones filiales tal como lo muestra el siguiente fragmento de entrevista en donde Callie (C) y Dulce (D) hablan de lo que significa para ellos estar en SL y en el clan *Crimson*.

C: bueno pues significa estar con mi familia virtual, visitar a los tíos, a los abuelos... algo así.

D: en una palabra, os puedo decir “libertad” esa de ser quien quieres.

D: Un espacio que os brinda libertad y nos da creatividad. Me permite, construir una historia que venga, me gusta y ya, y si no me gusta le cambio, cosa que no sucede en la vida real, pero creo que en SL con el grupo con sus reservas.

Tabla 1. Fragmento de transcripción de entrevistas a profundidad.

Los participantes aprenden en el cotidiano las nuevas normas y reglas (ver fig. 3), reconocen la importancia de la RL (real life) y el hecho de vivir en concordancia a diferentes marcos, aprenden en la digitalidad a gestionar y vivir, así como a experimentar los diferentes ámbitos de sus existencias en una continuidad.

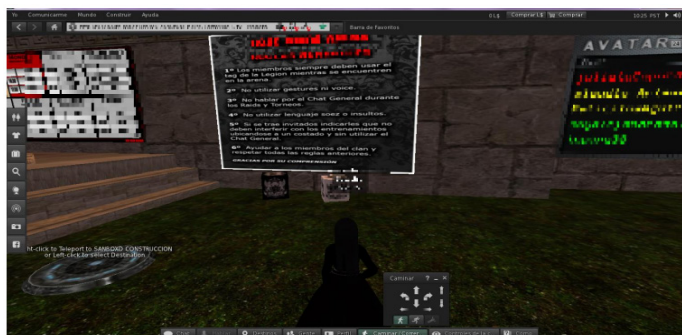


Fig.3. Reglas y normas de la comunidad *Crimson*

2. Contexto (trayectoria limitánea)

El uso de tiempo en la plataforma SL se encuentra completamente delimitado por las actividades que deben realizar en el cotidiano y en conformación con los grupos colaborativos que se crean en *Crimson*.

Se habla entonces de una práctica continua mediante una serie de eventos y demandas determinadas que crean oportunidades para la negociación de la ubicación, contexto y situación del grupo (Martín *et al.*, 2014). El tiempo forma parte del grupo y de la importancia de constituirse como miembro activo en la comunidad vampírica, por lo que las horas de conexión establecen un nuevo significativo en dicho contexto.

En el caso de las observaciones participativas se establece que el grupo tiene tiempos determinados para realizar acciones (ver Fig. 4) como cazar almas, socializar o realizar actividades cuyo objeto es compartir experiencias para simplemente encontrarse platicando con sus iguales sobre temas que denominan off rol (lejos del personaje vampírico).

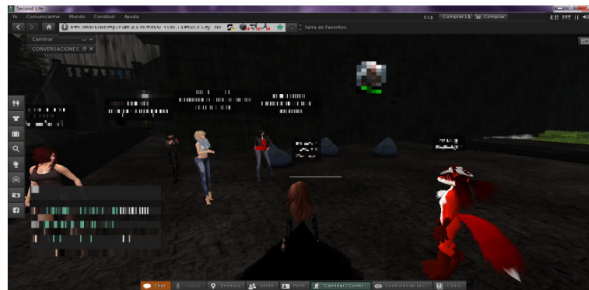


Fig.4.Grupo Crimson reunido para realizar actividades de cacería de almas.

2.1 Patrones de Aprendizaje en SL

Una de las grandes inquietudes de esta investigación se ha centrado en la gran interrogante de si es posible aprender en SL, en términos generales aprender a ser, comunicarse o encontrar alguna competencia comunicativa que pueda apoyar los supuestos y la relación entre el aprendizaje situado y SL.

De esta forma, algunos autores advierten sobre diferentes parámetros que se pueden ubicar en las comunidades de práctica mediante las trayectorias de participación mismas que pueden potenciarse y constituirse en las comunidades de aprendizaje; resulta importante destacar que las comunidades de aprendizaje se transforman en un contexto ideal para generar nuevos conocimientos o reforzar los conocimientos existentes (Martín, et al, 2014).

En este sentido los participantes del grupo *Crimson* realizan consideraciones específicas sobre las potencialidades de uso en SL para aprender, así como los aprendizajes que pueden des-

3. Comunidad y Participación (trayectoria de los miembros/trayectoria saliente)

El aprendizaje en las comunidades requiere de la participación activa de los integrantes que se conforman como expertos, en algunos casos estos miembros expertos pueden constituirse como monitores de ayuda para los otros en el proceso del aprendizaje, en SL existen situaciones educativas delimitadas por la jerarquía de los participantes, los más novatos realizan actividades sencillas como socializar, mientras que los más expertos pueden establecer actividades más complejas bajo el sistema *Bloodlines*, que es en términos sencillos la guía del grupo *Crimson*.

3.1 Interacciones

Se trata de situaciones educativas que se conciben como actividades que ponderan diferentes componentes, donde los individuos aprenden en el colectivo mediante una serie de instrucciones determinadas por los miembros expertos (Díaz, 2003).

La comunidad en participación se apropia de un objetivo que regula su actividad, en este caso realizar un juego de rol de vampiros lo más apegado a su personaje, de esta manera la comunidad en trayectoria aplica normas y reglas de comportamiento, como el hecho de no morder a las personas que no se lo han solicitado, estas reglas pueden establecer de manera permanente la división de tareas o actividades grupales (Díaz, 2003).

El sentido de pertenencia mediante las trayectorias de los miembros construye sus identidades, la identificación de los clanes permite establecer esas normas y reglas que les hacen atravesar los procesos educativos de manera más efectiva, tal como se puede verificar mediante las observaciones participativas realizadas; lobos, vampiros, ángeles e híbridos confluyen en la comunidad de práctica con el fin de hacer más efectiva la experiencia de inmersión.

Las actividades del grupo varían, en intensidad y forma, lo que representa adecuarse de manera rápida a los cambios y sugerencias que indican los más expertos dentro del grupo.

3.2 Actividades online

En cuanto a las actividades y la comunidad autores como Moreno y Suarez (2010), refieren que los juegos de información contienen en sí mismos grandes componentes lúdicos de descubrimientos que posibilitan el proceso de inmersión en este tipo de plataformas, por lo que el colectivo virtual comienza a construir un nuevo imaginario social y anónimo signo representativo de la cibercultura.

En este orden de ideas, el grupo *Crimson*, encuentra en las actividades que realiza una forma de socializar, representar y construir nuevos significantes a través de sus relaciones cotidianas.

Las actividades son asignadas por ese orden jerárquico siendo los discípulos quienes se encargan de socializar la información del grupo. ¿Quiénes son? ¿A qué se dedican y cuáles son sus actividades? Mientras que las autoridades mayores, como emperadores y reyes otorgan el privilegio del ingreso al grupo o niegan dicha oportunidad; sin embargo, las autoridades como entidades expertas pueden brindar a los no participantes en el rol la oportunidad de tener una participación periférica que en un futuro quizá les brinde la posibilidad de moverse hacia el centro de la misma.

Como seguimiento de estas actividades se puede mencionar que las comunidades de práctica virtual no sólo conforman su propio orden o estructura jerárquica para las autoridades máximas, sino que también cuentan con un gran conjunto de significados que actúan aportando sentido a su comportamiento, con esta división de actividades se desprenden los expertos de los novatos (Moreno & Suarez, 2010)

Discusión y conclusiones

En este mundo digital, los sonidos, las gráficas y las animaciones convergen para establecer componentes de inmersión; estas herramientas no son estáticas, se encuentran en constante movimiento y reestructura, pasamos de interfaces completamente planas a las secuencias 2D y en tiempos actuales al 3D y a la realidad virtual mediante implementos que nos permiten conocer y experimentar nuevas formas de existir.

Esta es un poco la idea de SL, establecer conexiones entre personas y personalidades a través de sus herramientas, conformar grupos y conexiones infinitas sin importar espacio, tiempo o ubicación física; en el caso de las personas que conforman grupos vampíricos en SL, los avatares se vuelven una necesidad, son portátiles, efímeros, atractivos y personalizados para cada una de las necesidades, de esta manera para autores como Moreno y Suárez (2010) la comunicación entre personas se vuelve central y apoya la desfragmentación de los grupos convirtiéndolas en líquidas, lo que a todas luces representa una conexión y desconexión constante de las estructuras sociales haciendo los espacios virtuales libres y flexibles, este tiempo “líquido” permite la transición a un mundo personalizado: El Ser se transforma en lo que desea mediante el juego.

Es probablemente en la teoría de la *Gamification* que se sustenta la viabilidad del aprendizaje en los mundos inmersivos o el uso de los videojuegos como un mecanismo de aprendizaje; de esta manera, para autores como Parente (2016), el proceso formativo de la actualidad se encuentra enmarcado en diferentes técnicas lúdicas que reprograman los materiales de estudio transformándolos en videojuegos donde los participantes aprenden de una manera divertida y comparten sus conocimientos.

La ludicidad y el juego pueden ser entendidos en estas líneas como “Un proceso cognitivo

de aprendizaje, diversión, inmersión y que por lo tanto nos lleva directamente al campo de la neuropsicología...” (Parente, 2016; p. 12). El juego es entonces una forma de simulación de la realidad, que incorpora principios de exploración, competencia y narración.

Aunado a ello, los entornos de aprendizaje inmersivos como SL permiten a los usuarios obtener retroalimentaciones de manera inmediata después de cada una de las acciones que realizan, por ello los entornos de aprendizaje inmersivos se fundamentan en enfoques constructivistas y centrados en el estudiante o en este caso en el participante (Gallego, Villagrà, Satorre, Compañ, Molina & Llorens, 2014).

En tiempos actuales hablamos de entornos de aprendizaje que se conocen como GBL o aprendizaje basado en el uso de videojuegos, donde se reconoce que los videojuegos aportan de manera significativa promoviendo el pensamiento crítico, la planificación, comunicación, habilidades de negociación o toma de decisiones individuales y grupales (Swe, 2011).

Estas mismas características se pueden observar de manera reiterativa en el grupo *Crimson*, diferentes factores como la toma de decisiones grupal se hacen presentes en diferentes episodios de observación; aunado a ello, las categorías y subcategorías de análisis permiten establecer una relación con la teoría del aprendizaje situado y la participación periférica legítima, observándose los principales cambios en la transformación de novatos en expertos y en la conformación de una especie de “familia virtual” cuyas normas deben ser respetadas.

Este es quizá uno de los aspectos fundamentales para el éxito de este mundo virtual, la capacidad de que los usuarios puedan crear sus propios contenidos, los personajes van tomando forma a través de sus acciones en el juego, se dotan de perfiles, etiquetas y semánticas que se articulan dentro y fuera de la virtualidad mediante actividades paralelas que dan como resultado un diseño global del juego; por ejemplo, a través de las publicaciones y participación activa en los foros y wikis del sistema *Bloodlines*, se trata entonces de un espacio narrativo rico en representaciones culturales y patrones de aprendizaje (Gertrudix & Gertrudix, s.f).

Se puede concluir que existe aprendizaje situado dentro de SL y que este aprendizaje puede ser mediado y matizado bajo preceptos de *Gamification*, ya que el conocimiento, usos, costumbres y actividades están delimitadas por el contexto, mismo que se encuentra fuertemente influenciado por la actividad de los participantes, los agentes y los elementos del entorno, así como la propia cultura donde tienen lugar.

Autores como Núñez y Duarte (2022) realizaron una investigación muy interesante sobre el potencial tecnopedagógico de la herramienta SL analizando la perspectiva de un grupo de estudiantes y encontraron que este puede ser un medio efectivo para la formación virtual, ya que facilita la

inmersión en los procesos de enseñanza, además de ser una herramienta de fácil acceso e intuitiva tanto para profesores como para estudiantes.

En cuanto a esta visión de educación y aprendizaje, la enseñanza del grupo *Crimson* se desenvuelve en prácticas educativas auténticas determinadas por la relevancia cultural de las actividades sociales, las prácticas compartidas y el nivel de actividad social promovido por las autoridades dentro del grupo, por ello, a través de los procesos culturales el participante novato se mueve hacia la periferia adquiriendo y ampliando conocimientos y habilidades al tiempo que desarrolla una inteligencia individual donde los expertos (maestros, emperadores, reyes) guían a los novatos a estructurar y modelar soluciones adecuadas.

Durante todo el proceso de investigación resultaron de utilidad los planteamientos de Leave y Wegner (1991, cit en Madueño, 2014), dado que su concepto de participación periférica legítima y sustenta la importancia del aprendizaje situado como un impulso para el desarrollo de los individuos desde su participación en la práctica, por lo que las teorías de estos autores resultaron valiosas ya que ayudaron a identificar la relación entre el aprendizaje situado de los participantes que se inician como novatos y después avanzan su trayecto en el contexto de práctica como expertos.

Una reflexión significativa que nos invita a continuar explorando como educadores las posibilidades que ofrecen estos entornos, mismos que quizá se adecuan más a las nuevas generaciones de jóvenes que ingresan a las aulas con muchas más demandas de tecnología, estudiantes cuya concentración podría ser potenciada mediante el aprendizaje situado en entornos *Gamificados*, donde las aulas virtuales tengan un nuevo sentido de interacción y sean cooperativas, casos como *ClassCraft* o el proyecto *TYMMI* en *Open Sim* (juego similar a *Second Life* de tipo abierto) que se ha corrido en Chile y cuyos resultados hasta el momento se observan como positivos para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje (Badilla, Vera, Carripán, Quilodrán, 2014).

En el caso de la comunidad *Crimson*, se puede destacar que existen muchos aprendizajes informales que los transforman con el tiempo en expertos, de esta forma, los aprendices y mentores co-construyen el nuevo conocimiento desde elementos básicos como las mecánicas y dinámicas del juego de rol *Vampiro: La Mascarada*, hasta situaciones de aprendizaje más complejas como diseño y programación del entorno SL, idiomas y otras enfocadas en el aprendizaje práctico y vivencial.

Por último, es necesario destacar que los integrantes del grupo *Crimson* toman rutas de aprendizaje juntos, crean con ello ambientes significativos, se comportan libremente, pero respetan las normas y reglas de su propia subcultura vampírica por lo que la participación periférica legítima aunada a la satisfacción de los participantes y los medios tecnológicos crea una unión que se convierte en un valor fundamental de la comunidad en sí misma.

Lo que nos lleva a repensar los entornos inmersivos como herramientas que pueden ser utilizadas en las aulas de clase para favorecer una serie de actividades que se centren en el estudiante moderno, desde debates virtuales, simulaciones, juegos de rol, reuniones virtuales o trabajo colaborativo; todo ello en correspondencia al cómo sea diseñada la sesión del docente y cuáles sean los objetivos que se persigan.

Referencias

- Baños, M. Rodríguez, T. & Rajas, M. (2014) Mundos Virtuales 3D para la Comunicación e Interacción en el Momento Educativo Online. Historia y Comunicación Social. Vol 9. Universidad Complutense de Madrid. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44967
- Beltrán, C. & M. Nava, (2023) “Elementos teóricos sobre el aprendizaje en Comunidades Virtuales de Práctica. El caso de la industria musical” en Internacionales. Revista en Ciencias Sociales del Pacífico Mexicano, 6(11): 98-127. ISSN: 2395-9916.
- Badilla, M. G., Vera A., Carripán C. y Quilodrán J. (2014) Experiencias y reflexiones sobre el aporte de los mundos virtuales inmersivos en las habilidades pedagógicas y tecnológicas de alumnos en Formación Inicial Docente: la 180 experiencia del proyecto TYMMI en OpenSim. Recuperado de: <https://recursos.educoas.org/publicaciones/experiencias-y-reflexiones-sobre-el-aporte-de-los-mundos-virtuales-inmersivos-en-las>
- Cía, A. (2013) Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5, APA, 2013): un primer paso hacia la inclusión de las Adicciones Conductuales en las clasificaciones categoriales vigentes. Revista de Neuropsiquiatría. 76 (4). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=372036946004>
- Ciancia, M. (2019) Transmedia Storyworld as Narrative Engine. The Case of Vampire: The Masquerade. Convergências - Revista de Investigação e Ensino das Artes , VOL XII (24). En: https://re.public.polimi.it/retrieve/e0c31c0e-dbef-4599-e053-1705fe0aef77/Convergencias_Ciancia2019.pdf
- Chávez, M.A. (2015) Gestión cultural en Second Life: aplicaciones educativas y culturales de los mundos virtuales. Sistemas y Ambientes Educativos SAMBEO 2015 En: <http://hdl.handle.net/20.500.12579/4563>
- Cruz, A. (s.f) Comunidades Virtuales: Metaversos y Second Life. Recuperado de: http://www.pacap.net/es/publicaciones/pdf/comunidad/12/recursos_3.pdf
- Gertrudix, M. & Gertrudix, F. (s.f) Aprender jugando. Mundos inmersivos abiertos como espacios de Aprendizaje de los y las jóvenes. En busca de nuevas narraciones: La mirada de los medios de comunicación ante la adolescencia. Documentos 9. http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista101_capitulo9.pdf
- Díaz, V. (2012) El Surgimiento y la Caída del Second Life. Second Life en la Sociedad de la Información. Revista Digital Universitaria. 13(5) <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num5/art59/art59.pdf>
- Díaz, F. (2013) Cognición situada y Estrategias para el Aprendizaje Significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2) <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Garrido, A. (2003) El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual. Trabajo de doctorado. UOC. <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/20088.pdf>
- Gallego, F., Villagrà, A., Satorre R., Compañ P., Molina, R. & Llorens, Faraón. (2014) Panorámica: serious games, gamification y mucho más. Revista de investigación en Docencia universitaria de la informática. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/37972>

Gather Town <https://app.gather.town/app>

Glover, I. (2014) Juego de roles: un enfoque para la enseñanza y el aprendizaje. Recuperado de: <https://blogs.shu.ac.uk/shutel/2014/07/04/role-play-an-approach-to-teaching-and-learning/>

Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, ISSN 1138-9737, N°. 5, 2004. 5. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28077372_La_construccion_del_conocimiento_en_la_red_limites_y_posibilidades

Lave, J.; Wenger, E. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Nueva York: Cambridge University Press.

Linden, N (s.f) Compra Venta de Dólares Linden. En: <https://community.secondlife.com/knowledgebase/base-de-conocimientos/compraventa-de-d%C3%B3lares-linden-r1300/>

Madueño, M. (2014) La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario. Tesis Doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México:UIA, Puebla

Martín, R. Paoloni, P. & Ordoñez, G. (2014) Trayectorias de participación en una comunidad de aprendizaje. El caso de un curso de formación profesional de guardavidas. Forum: Qualitative Social Research. 15 (3). Recuperado de: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2079/3720?inline=1>

Moreno, A. & Suárez, C. (2010) Las Comunidades Virtuales como nuevas formas de Relación Social: Elementos para el Análisis. Especulo Revista de Estudios Literarios. Recuperado de: <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero43/covirtual.html>

Núñez, S.L. & Duarte, H. A. (2022) Predisposiciones se los Estudiantes Universitarios hacia el Uso de Second Life. Edutec Palma XXV Congreso Internacional. En: <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/160592>

Parente, D. (2016) Gamificación en la Educación. En: Contreras, R. y Eguia, J. L. (Ed) Gamificación en aulas universitarias. INCOM UAB. Universidad Autónoma de Barcelona: España. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2016/166455/Ebook_INCOMUAB_10.pdf#page=11

Pérez, G. (2005) Una aproximación sociocultural a la “Educación de padres”: los dilemas de la constitución de una comunidad de práctica. Revista Exploraciones. 73-94 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085004>

Ramos-Villagrasa, P. & Sueiro, M. (2010). Personalidad Y Elección De Personaje En Los Juegos De Rol: Dime Quién Eres Y Te Diré Quién Prefieres Ser. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 11 (3),8-26. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021093002>

Rodríguez, P. (2008) Alicia a través del espejo. Identidad Digital. Polemikos revista de la fundación Universitaria de los Libertadores. Edición N°1. <https://issuu.com/productos/docs/polemikos1>

Sagasteguí, D. (2004). Una Apuesta por la Cultura: El Aprendizaje Situado. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (24),30-39. ISSN:1665-109X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918005>

Second Life (2023) El Metaverso Original Second Life Celebra Su Vigésimo Cumpleaños. En: <https://lindenlab.com/press-release/original-metaverse-second-life-celebrates-20th-birthday>

Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). Análisis de Datos Cualitativos en la Investigación Social. Procedimientos y Herramientas para la Interpretación de Información Cualitativa. Facultad de Trabajo Social. Universidad de la Plata: Edulp. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1

-
- Slater, M. (2009). Place illusion and plausibility can lead to realistic behavior in immersive virtual environments. *Philosophic Transactions of the Royal Society* 364, 3549-3557
- Swe, M. (2011) Let the Game Begin. En :Swe, M. (Ed) *Learning to play : Exploring the Future of Education with Video Games*. Peter Lang: NewYork. <https://books.google.com.pe/books?isbn=1433112353>
- Siles, I. (2005) Internet, Virtualidad y Comunidad. *Revista Ciencias Sociales*. N°108. Recuperado de: <http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/rcs002/04-SILES.pdf>.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona: Paidós.

Encuentros y variaciones performáticas entre el *larp* y el *cosplay*. Algunas claves desde las teorías de consumo (no) narrativo

Journal of Roleplaying Studies and STEAM
(JRPSSTEAM)


Vol. 2 [2023], Iss. 2, Art. 4, Pp. 79-94

Red de investigadores de juegos de rol.

New Jersey Institute of Technology.

<https://digitalcommons.njit.edu/jrpssteam/>

ISSN: 2992-7803

Laura I. Quiroz
Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco
Círculo de Estudios sobre Subcultura Japonesa en México
lauraivo@hotmail.com
 <https://orcid.org/0009-0000-8566-4727>

Abstract

Both LARP (live-action role-play) and cosplay (embodied representations of characters from popular media culture) are manifestations within the broad spectrum of performance phenomena, understood as the staged conclusion and reactivation of a lived experience. Both practices are also linked to making present, through games of appearance and body simulation, narrative universes, whether they be staged in a complete, fragmented or recombined way. This paper aims to explore the relationships and variations between LARP and cosplay using the theories of narrative consumption (Otsuka, 2010, 2017) and database consumption (Azuma, 2009). First, the symbolic elements and mediatic roles within these practices as stagings and games will be examined. Second, both LARP and cosplay, will be placed in a genealogy of transmedia/media mix universes; examining some key points in the origin, development and relationship of both practices, such as how they have been informed and interfered by cultural and entertainment markets and industries. For this purpose, in addition to the aforementioned theories, Marc Steinberg's (2012) genealogical approach to popular culture media ecologies will be recovered.

Keywords: larp, cosplay, performance, narrative consumption theory, database consumption theory

Resumen

Tanto el *larp* (live-action role-play) como el *cosplay* (representación corporal de personajes de la

cultura popular mediática) son manifestaciones dentro del amplio espectro de fenómenos del performance, entendido éste tanto escenificación como conclusión o reactivación de una experiencia. Ambas prácticas también están ligadas a hacer presentes, a través de los juegos de apariencia y la simulación corporal, universos narrativos ya sea completos, fragmentados o re combinados. Este artículo busca explorar estas relaciones y variaciones entre el *larp* y el *cosplay* a partir de las teorías de consumo narrativo y de la base de datos propuestas por Eiji Otsuka (2010, 2017) y Hiroki Azuma (2009), respectivamente. En primer lugar, se examinarán los elementos que componen estas prácticas como juegos y como puestas en escena, así como sus funciones mediadora y mediática en los procesos de consumo y producción simbólica narrativa. En segunda instancia, se situará tanto el *LARP*, en tanto juego de rol, como el *cosplay*, en una genealogía de universos de sentido *trans-media/media mix*; examinando algunos puntos clave en el origen, desarrollo y relación de ambas prácticas, siendo que han estado atravesadas e interferidas por mercados e industrias de entretenimiento. Para este propósito, además de los autores mencionados, se recuperará la aproximación genealogista y ecológica de Marc Steinberg (2012) a los sistemas de mediación y mediatización de la cultura popular contemporánea.

Palabras clave: larp, cosplay, performance, teoría narrativa de consumo, teoría de consumo de base de datos

Introducción

Tanto el juego de rol en vivo (*LARP*¹) como el juego de disfraces (*cosplay*²) comparten la característica de materializar en los cuerpos de sus participantes y en los entornos en los que se desenvuelven, los universos ficcionales a los que hacen referencia. Mediante el disfraz se desarrolla un fenómeno tanto de transformación, como de transportación a otras realidades temporales con sus propias lógicas y reglas; sean estructuradas como en el caso del *LARP*, o sugeridas en un aparente caos carnavalesco como es el caso del *cosplay*. Como manifestaciones dentro del amplio espectro del performance cumplen una función representativa en un doble sentido: referencial y de reactivación (re-presentación) de una experiencia ya sea relacionada con la ficción, o bien vivida en la cotidianidad, pero comunicada en los términos del universo referido. En ambos casos, estos universos tanto referidos como representados, están atravesados por ejercicios narrativos; ya sea continuamente inmersivos, como es el caso del *LARP*, o bien de manera intermitente y fragmentada como es el caso del *cosplay*.

Este artículo tiene como objetivo realizar una exploración paralela de los ejercicios ludo-performativos en el *LARP* y el *cosplay* a partir de la antropología del performance y los es-

1 De *live action role-playing* por sus siglas en Inglés.

2 Contracción de *costume* (disfraz) y *play* (juego); término con el que se hace referencia a la encarnación, mediante el disfraz y la actuación, de personajes ficticios usualmente provenientes de industrias mediáticas como son el *anime*, *manga*, cómics, series, películas y videojuegos de ciencia ficción y fantasía.

tudios culturales de afición; y con esto, proponer algunos elementos clave para una primera traza genealógica de expresiones performativas asociadas a consumos transformativos de ficción; es decir consumos activos de productos culturales y mediáticos que derivan en la apropiación y reelaboración del contenido referencial en obras realizadas por fans donde éstos imprimen sus emociones, deseos y suposiciones, participando así en la expansión del universo simbólico inicial (Jenkins, 1992; Hills, 2002). En primer lugar, se caracterizarán el *LARP* y el *cosplay* como prácticas transformativas de carácter performativo en las que el consumo de ficción se ve reelaborado en puestas en escena que sirven de medios y mediadores entre distintas realidades y universos de sentido. Para este objetivo, desde la antropología del juego y del performance se examinarán los elementos que componen estas prácticas como juegos y puestas en escena (disfraz, interacciones y escenarios); y se articularán con los estudios culturales de fans, particularmente con las teorías de consumo narrativo y no-narrativo del antropólogo Otsuka Eiji (2010, 2017) y el filósofo Azuma Hiroki (2009) respectivamente. En segunda instancia, se situará tanto el *LARP*, en tanto juego de rol, como el *cosplay*, en una genealogía de universos de sentido *transmedia/media mix*; considerando la participación de los espectadores/destinatarios en la configuración de estos universos, y examinando algunos puntos clave en el origen, desarrollo y relación de ambas prácticas, siendo que han estado atravesadas e interferidas por mercados e industrias de entretenimiento. Para este propósito se recuperará la aproximación genealogista y ecológica de Marc Steinberg (2012) a los sistemas de mediación y mediatización de la cultura popular contemporánea. Este giro hacia una genealogía *transmedia* responde a recientes inquietudes por profundizar en las distintas funciones simbólicas sociales y económicas que cumplen todos los elementos (actos, actores, códigos, referentes, dispositivos y escenarios) que conforman la infraestructura simbólica de los universos de sentido desarrollados alrededor de los géneros performativos mencionados.

La concepción de este artículo responde a interrogantes académicas surgidas a partir de una primera aproximación al *LARP*³ en la que se emplearon herramientas teórico-metodológicas desarrolladas para el estudio del *cosplay* –mi principal tema de investigación–, tales como la recuperación de autores que iluminaran esta relación desde los estudios de fans y las culturas del *anime* y *manga* con la construcción de visiones de mundo y de infraestructuras de mundos de sentido. Las (re)presentaciones de mundo y el reconocimiento de la participación diseminada en la construcción de éstas han cobrado creciente importancia en distintos sectores y dimensiones de la sociedad: entretenimiento, cultura, economía, política, economía, pedagogía, entre otros campos en los que se han empleado ejercicios ludo-performativos como las prácticas de fans, los juegos de rol y sus variantes. De ahí el interés para los estudios de juegos de rol y para las ciencias sociales de, si no

3 Por invitación de una amiga practicante, miembro del grupo Camarilla México. El resultado de esta primera aproximación fue presentado en 2017 en el 2° Coloquio de Estudios sobre Juegos de Rol bajo el título “Realizando la ficción. La experiencia inmersiva del *larp* desde la antropología del juego y del performance”

hacer un estudio comparativo de ambas prácticas, sí una exploración que las relacionara, pero que también las diferenciara como ejercicios de (re)presentación narrativa y de materialización, quizás la más radical, de universos que de otra manera permanecerían virtuales.

Con lo anterior se busca ofrecer pistas para pensar tanto los juegos de rol en general como el *LARP* en particular más allá de sus estructuras internas; y analizar sus distintas y posibles funciones dentro de los mundos de sentido e infraestructuras sociales en las que se insertan, así como sus relaciones con otras prácticas similares, de índole transformativo que puedan ofrecer diferentes líneas de aproximación o de fuga y que permitan jugar con el objeto de estudio, redimensionarlo y re-dinamizarlo.

El disfraz como nodo de experiencia, juego y performance

El uso del disfraz está estrechamente relacionado tanto con el ejercicio de representar como con el ejercicio lúdico toda vez que es un objeto de transición a un tercer espacio donde la vida real y las fantasías convergen y se entremezclan para liberar las tensiones del individuo (Winnicott, 1971). De acuerdo con la taxonomía de Roger Caillois (2006), los juegos del disfraz, dentro de los cuales se encuentran el *LARP* y el *cosplay*, son juegos principalmente miméticos (*mimicry*) ya que se juega a creer y hacer creer a los demás que se es una persona o entidad distinta a quien usualmente se es en la vida cotidiana. A este respecto, Christian Biet (2007) menciona que el disfraz o vestuario escénico es un símbolo con muchos signos que hacen referencia a realidades, identidades y relaciones extracotidianas o terceras a la del portador y de su público o interlocutores. Por su parte, para Daniel Roche (2007), el vestuario escénico, sea una prenda u objeto cotidiano usado de manera diferente⁴, un disfraz, caracterización ritual, performativa o teatral, es por lo tanto, un vehículo de transición y transportación a otro universo; toda vez que este atuendo es parte del escenario que envuelve una acción dramática, enmascarando la realidad, pero que a su vez expone profundamente los valores y conflictos, sueños y deseos de las sociedades.

Este acto, recuperando la antropología del performance de Victor Turner (1986) si bien no siempre se hace referencia a otro universo, sí está ligado al acto de presentar una visión de mundo o una experiencia entendida como una manifestación de la relación de un individuo con el mundo a través de la vivencia reflexionada, significada y comunicada. Más aún, al ser continuamente presentadas (re-presentadas), se reactiva el ejercicio reflexivo de la experiencia comunicada, nutriendo y resignificando el metalenguaje empleado⁵. Eventualmente, para Turner (1987), la continua representación de estas experiencias, en determinados formatos comunicativos, dan pie a la institucionalización de géneros performativos como lo son el ritual, el teatro, la danza, la televisión, deportes y

⁴ Por ejemplo, dentro de los juegos infantiles el uso de una toalla como capa.

⁵ El lenguaje generado para hablar tanto de determinado objeto como del propio lenguaje o ejercicio reflexivo del que emerge.

juegos, entre otras puestas en escena en el amplio y estricto sentido del término dentro de las cuales bien pueden incluirse prácticas transformativas como los juegos de rol, el *LARP* y el *cosplay*.

Con lo anterior se podría contraargumentar las críticas realizadas por Roland Barthes y Walter Benjamin hacia los “juguetes de masas” o juguetes hechos por las industrias culturales derivados de los contenidos producidos para la televisión o el cine. Estos autores argumentaban que, a mayor parecido de los juguetes con el personaje o contenidos referidos, mayores límites se le imponía a la imaginación del niño proporcionándole un bagaje de juego restringido a usar en una reexperimentación o representación de una narrativa preexistente (como se cita en Steinberg, 2012, pp. 111-112). Siguiendo estas ideas, el *LARP* como juego de rol y el *cosplay* en tanto práctica derivativa de fans comparten esta característica referencial con los “juguetes de masas”; más aún, son producto de o están estrechamente relacionados con la industria del entretenimiento. No obstante, como apunta Steinberg, y otros estudiosos de las culturas de fans como Jenkins (1992), Fiske (1991), pero sobre todo Hills (2002), tanto este tipo de dispositivos de juego como los contenidos a los que hacen referencia operan como mediadores entre la realidad y la fantasía, siendo así objetos de transición y, por lo tanto, elementos de juego a ser reelaborados en nuevas expresiones culturales. Sin embargo, me gustaría recuperar las nociones de universos de juego abierto y cerrado para examinar los procesos creativos y de actividad lúdica que conforman y atraviesan tanto el *LARP* como el *cosplay*, así como los universos de sentido generados alrededor de estas prácticas.

Universos abiertos y cerrados, entre el árbol narrativo y la retícula no-narrativa

Como géneros performativos, el *LARP* y el *cosplay* son dos ejercicios diferentes de representación, aproximación y manejo de las narrativas. El *LARP*, siendo un juego de rol, se desarrolla a partir de un conjunto de claves compartidas que esquematizan, estructuran y dan coherencia a un universo alternativo mediante historias diversas que se van construyendo o son posibles dentro de dicho cosmos. A pesar de que un narrador sirve de guía al perfilar arcos de algún hecho o suceso y tomando registro de las acciones que se desenvuelven durante el juego, la trama se desarrolla de manera colectiva y multifocal. Por lo tanto, no se trata de la puesta en escena de una narrativa preexistente, sino el desarrollo de una narración relativamente improvisada y atravesada por condiciones de azar y competencia usualmente indicados en los manuales de juego. De esta manera, teniendo conocimiento de las estructuras, trasfondo simbólico y dinámicas del universo evocado, los participantes experimentan o re-experimentan situaciones vividas o posibles tanto en el ámbito de lo cotidiano como de lo extraordinario; ya sea relativos al juego desarrollado, o bien elementos fantásticos ajenos, pero articulados y concentrados en el universo de juego. Si bien la totalidad de una historia, llamada también crónica, se desarrolla en varios capítulos a lo largo de sesiones periódicas con varias horas de duración, podemos decir que el ejercicio narrativo se realiza de manera continua, marcando fronteras espacio-temporales de juego dentro de las cuales los jugadores desplazan sus

identidades cotidianas para dar cabida a los personajes interpretados. En otras palabras, mientras dure la sesión de juego, los participantes no pueden salir de su rol o personaje a menos de que se requiera, y siempre indicando el momento en el que se encuentran fuera de juego para no romper con el ambiente de inmersión.

Por su parte el *cosplay*, a diferencia del *LARP*, no es un sistema de juego, sino una práctica de fans transformativa atravesada por el fenómeno lúdico en la que, como otras prácticas de afición tales como el *fan art*, el *fanfic*, los *doujinshis*, y el modelismo, por mencionar algunas, son derivaciones de contenidos mediáticos que son apropiados, defragmentados en elementos de sentido y rearticulados con experiencias relativas y ajenas al *fandom* (Fiske, 1992; Hills, 2002; Quiroz, 2015). En este sentido, son variaciones posibles de personajes, narrativas y universos preexistentes, las cuales son vehículos de retroalimentación y acumulación de los capitales culturales, sociales, simbólicos y económicos de determinado grupo de afición, al cual constituyen como campo jerarquizado y dinámico relativamente independiente al de las industrias culturales.

De manera similar a los juegos de rol, las prácticas de fans sólo son posibles y valoradas a partir del conocimiento del universo de ficción referido y transformado en lenguaje expresivo. Eiji Otsuka e Hiroki Azuma, si bien son dos reconocidos estudiosos de la cultura *otaku*, se han enfocado en las particularidades de los ejercicios de consumo cultural mediante narrativas, de este tipo de aficionados; observaciones que bien podrían extenderse a otros ejercicios de consumo y producción de ficción como los juegos de rol. Para Eiji Otsuka en su teoría de consumo narrativo (2010, 2016) e Hiroki Azuma en su teoría de consumo de base de datos (2009), los productos de entretenimiento suelen configurarse como parte de mundos de sentido con su propia lógica y cosmovisión y se diseminan de manera fragmentada pero coherente en pequeñas narrativas a manera de episodios, presentación de personajes, sagas y crónicas. Por su parte, el espectador, al consumir estas pequeñas narrativas obtiene piezas de rompecabezas de dichos universos de sentido, permitiéndole el acceso, no sólo a las visiones de mundo subyacentes, sino también a los principios que las rigen, y rearticularlas en variantes narrativas o de contenido que son posibles dentro del universo evocado (Otsuka, 2010). Los juegos de rol, como se ha podido inferir, realizan el mismo ejercicio, pero de manera opuesta; primero ofreciendo y detallando los elementos clave de los mundos a construir, y articulando dichos elementos en una narración que sirva de tutorial de juego.

La relación es estrecha e incluso se podría argumentar que se han concebido juegos de rol alrededor de productos culturales como las sagas de *El señor de los anillos*, *Star Wars* o *Star Trek*, que se suman a la ecología comunicativa de sus *fandoms*. No obstante, no podría decirse que son variantes de un mismo ejercicio, toda vez que el *cosplay*, a diferencia de los juegos de rol e incluso de otras prácticas de fans como el *fanfic* o el *doujinshi*, no necesariamente se manifiesta en una estructura narrativa. Si bien se elige a un personaje a representar a partir de la afinidad el

cosplayer tiene con él por sus rasgos físicos, de personalidad o bien su rol en la historia de la que forma parte; la interpretación de éste suele realizarse de dos maneras: 1) el montaje de un *performance* en un escenario donde se recrea, condensa o se presenta una variación de una escena, y 2) la interpretación de una pose o gesticulación ya sea solo o en compañía en la que se cristalizan algunas características del personaje en una fotografía. Sólo el primer caso se sedimenta en un ejercicio narrativo que, aunque corto (con duración de minutos), puede identificarse una continuidad interpretativa. Sin embargo, la mayoría de las veces la actividad performativa en el *cosplay* se da de manera intermitente mediante la segunda modalidad; es decir, sólo se está en personaje cuando algún interlocutor (sea otro *cosplayer*, fotógrafo o público aficionado) le solicita una fotografía y entonces interactúa como el personaje ya sea con el interlocutor, con la situación o el escenario de encuentro. Asimismo, el vínculo del personaje con el universo referido se da de manera fragmentada; y, a decir de Nicolle Lamerichs (2018) en muchas ocasiones sin un conocimiento previo o total de la narrativa evocada, sino un acercamiento afectivo a un elemento narrativo que se desee reproducir visualmente (caracterización, situación, experimentación) reflejando la mayor parte de las veces lo que Hiroki Azuma (2009) llama un uso no-narrativo o de base de datos.

Este filósofo japonés retoma la teoría de consumo narrativo de Eiji Otsuka⁶ para dar seguimiento a las tendencias de consumo e interacción simbólica dentro de la cultura *otaku*⁷, identificando un giro posmoderno derivado del desmantelamiento de las grandes narrativas, entendidas como visiones de mundo, sean estas oficiales, alternativas⁸ o metaforizadas⁹. De acuerdo con Azuma, así como con el sociólogo Shinji Miyadai (2011) este giro se dio a partir de un desencantamiento no sólo con la realidad vivida en Japón, sino con los ideales alternativos que no llegaron a realizarse, propiciando un cuestionamiento de los órdenes jerárquicos; lo cual, aunado a una explosión de una sociedad de consumo saturada de una hiperproducción y capitalización de bienes simbólicos¹⁰, fue el caldo de cultivo para que tanto productores como destinatarios fuesen usuarios de un imaginario ampliamente diseminado y compartido para poder re-articularlo en pequeños mundos que pudieran controlar para satisfacer sus necesidades afectivas. Para Azuma, estas condiciones propiciaron una defragmentación total de todo tipo de narrativas en elementos de sentido (no-narrativas) que pudieran ser desde personajes, situaciones o tropos completos hasta características y propiedades de éstos, y su clasificación en categorías a manera de bases de datos, con la finalidad de ser rearti-

6 Desarrollada a finales de la década de 1980 pero mayormente difundida y diseminada en la década de los 2010 dentro de los estudios de las culturas del *anime* y *manga* angloparlante gracias a la traducción del trabajo de Azuma.

7 Principalmente desarrollada en Japón, pero que podría arrojar luz sobre los efectos reales y posibles del cambio de lógica de producción cultural sobre los eventuales campos de consumo.

8 Por ejemplo, aquellas que subyacen los movimientos sociales, principalmente los de izquierda o de tendencia *new age*.

9 En los que la ficción sirve como alegoría de un ideal social. A este fenómeno Otsuka lo llama “giro a la saga” (2016), mientras que Azuma se refiere a él como “falsa gran narrativa” (2009).

10 Realizada tanto por industrias culturales como aficionados y espectadores en general.

culadas en personajes empáticos e imágenes que respondieran a un manejo de los afectos por parte de determinado usuario. En este sentido, si bien estas articulaciones pueden presentarse a manera de narrativas, no necesariamente enmascaran un misterio, o en todo caso, dicho misterio reenvía al *ego* del usuario.

De esta manera se puede entender que el *cosplayer*, tenga una relación intermitente y fragmentada con el personaje y el universo al que refiere, ya que por una parte está en constante contacto con diversas materializaciones de la base de datos: mercados de cómics, *anime*, *manga*, videojuegos, libros y series, ya sea de manera tangible y presencial como tiendas, centros comerciales conocidos como *frikiplazas*¹¹, y eventos de *fans* como convenciones; o bien de manera digital como plataformas de *streaming*, videojuegos, lectura de *manga* y cómics y redes sociales que albergan grupos y páginas de fans, o bien están hechos por y para estas comunidades. Por otra parte, si bien cualquier usuario en su condición de *cosplayer*, jugador de rol o cualquier otra puede nutrirse de esta saturación simbólica, las condiciones en las que circula su producción son también bastante significativas. Al contrario del jugador de *LARP*, el *cosplayer* se presenta en espacios de afición que la mayoría de las veces suelen ser diversos en contenido, como lo son eventos de fans (convenciones, *marcha friki*¹², concursos), *frikiplazas* o escenarios digitales. Más aún, estos espacios, sobre todo aquellos que posibilitan la interacción cara a cara, suelen albergar diversas actividades, mismas que se yuxtaponen unas a otras generando un ambiente carnavalesco donde sus participantes no tienen total control de su actividad lúdica. Por lo que, el *cosplayer*, en un espacio de juego no controlado en el que si bien puede suspender su ser cotidiano mientras se está dentro de este contexto, se desplaza continuamente entre su ser *fan* y el personaje interpretado. Asimismo, se encuentra con otro tipo de personajes con los que tiene cierta afinidad, sea por afición o sea por características en común, dando rienda suelta a su imaginación y generando toda una serie de imágenes azarosas que desbordan los universos de ficción de los que provienen. De manera similar ocurre con las imágenes a manera de fotografía o video que se circulan en redes sociales y espacios digitales. Si bien se trata de imágenes planeadas, debido a que son la principal carta de presentación y de difusión del trabajo del *cosplayer*, además de expresar la manera en la que el ejecutante juega con el personaje, también sirven de vehículo de interlocución diferida con el resto de los fans, empleando cierto manejo de los afectos con el objetivo de captar su atención hacia el trabajo del *cosplayer*, el universo ficticio al que pertenece o los ámbitos con los que se relaciona; por ejemplo, determinadas industrias culturales, convenciones, tiendas patrocinadoras o instancias de gobierno

11 Plazas comerciales especializadas en la circulación de productos de cultura popular (series, cómics, películas), así como de mercaderías con licencia oficial, o bien manufacturadas dentro de las economías fan

12 Desfile realizado el último fin de semana del mes de mayo en el centro de la Ciudad de México. Este evento conjunta distintos *fandoms* de cultura popular (*anime* y *manga*, *idol*, *wota*, *furries*, superhéroes, ciencia ficción), que suelen estar visualmente representados por sus respectivas caracterizaciones. La marcha en su trayecto suele pasar por lugares significativos para los aficionados, como es el circuito de las *Frikiplazas*, concebido como una especie de Akihabara mexicano, donde se programan distintas actividades con motivo de este evento (Quiroz, 2020: 24).

que las impulsan mediante políticas de diplomacia cultural como es el *Cool Japan*. De esta manera, los agentes del *cosplay* al adquirir mayor notabilidad dentro del medio adhieren a su trabajo valores afectivos, culturales, simbólicos y económicos; los cuales capitalizan para posicionarse dentro de los mercados culturales generados alrededor de esta actividad (Quiroz, 2021).

Con lo anterior, podemos mencionar que mientras el *LARP* propicia una inmersión hacia un mundo conformado por introyecciones hacia el universo de juego de elementos simbólicos y experiencias que rodean esta actividad y sus participantes; el *cosplay* conecta de manera multidireccional y reticular al juego y sus universos de sentido con otros campos que lo rodean.

Hacia una genealogía de universos *transmedia*

Hasta ahora hemos podido trazar algunas relaciones genealógicas entre el *LARP* y el *cosplay* a manera de lo que Richard Schechner (2003) llama espectros de abanico, ubicando ambas prácticas dentro de un *continuum* de ritualizaciones; en este caso relativas al juego; o como hasta ahora se ha expuesto, ubicando los procesos de producción simbólica que se concentran en cada uno de estos géneros performativos. No obstante, en este último apartado me gustaría trazar un bosquejo de genealogía *transmedia* reticular en la que, recuperando a Schechner (2003), se coloquen el *LARP* y el *cosplay* en el centro, pero concibiéndolos como nodos que interactúan entre sí y con otros correspondientes a campos y expresiones culturales como son las industrias culturales, la cultura popular, el medio editorial y las tecnologías de comunicación. Para este propósito se recuperará la concepción de lo *transmedia* de Steinberg (2012), como una sinergia mediática o un sistema de medios interconectados en los que cada elemento en su especificidad de dispositivo y/o sujeto comunicativo en su dimensión histórica, estilística y material conforma un ambiente, entorno, ecología o “mundo” de producción de sentido y de valor.

El concepto de *transmedia* surge a la par de la emergencia de los medios digitales y su asociación con la cultura, recibiendo diferentes nombres como *convergencia*, acuñado por Jenkins (2006) o *media mix*, acuñado por Otsuka (2010), poniendo en relieve no sólo el colapso de la distinción entre plataformas, sino también de los campos y ejercicios de consumo y producción simbólica de la cual surge la figura del *prosumidor* o *produsuario* enfatizando la agencia cultural y social de los sujetos. No obstante, el hecho de que surja o se disemine un concepto no siempre está en total correspondencia con la emergencia del fenómeno al que hace referencia. En este sentido, podemos pensar en una especie de *transmedialidad* en la reconversión de expresiones culturales de una materialidad a otra desde los albores de la historia; por ejemplo, de la tradición oral del mito a su puesta en escena como ritual o su registro en imágenes y textos. Sin embargo, si bien sirve a una construcción y estructuración de mundos de sentido a los que en antropología les llamamos “culturas”, el elemento clave que me gustaría introducir para empezar a hablar de *transmedialidad*

es la articulación cultura-economía, particularmente economía capitalista en tanto sistematización de mundos de sentido para gestionar el valor.

Traigo a colación este elemento ya que tanto el *LARP* en su calidad de juego de rol, así como el *cosplay* en su calidad de práctica de fans surgen en condiciones específicas de un capitalismo cultural de inicios del siglo XX, en cuyo centro se encontraban las industrias culturales gestoras de los medios de comunicación masiva; en particular el cine, el radio y la televisión, pero también en la industria editorial. Los procesos de urbanización, industrialización y la emergencia de estas tecnologías de comunicación vinieron a cambiar, por una parte, la forma de presentación, representación y construcción del mundo social proveyendo en la ciencia ficción de imaginarios futuristas tanto alentadores como apocalípticos. Por ejemplo, de acuerdo con Darlington (1998) hacia inicios del siglo XX el deseo por revivir y reimaginar experiencias tanto pasadas como constantes, tales como las guerras y hechos históricos, hizo que las recreaciones de batallas históricas devinieran en un pasatiempo; el cual, más tarde al recombinarse con referentes de ficción dio pie a los primeros *wargames*, tal como el libro de reglas *Little Wars* de H. G. Wells (1915), convertido en juego de tablero en 1953 por Charles Roberts, claro antecedente de los juegos de rol.

Por otra parte, a decir de Gaëtan Tremblay (2011), los procesos de industrialización en el campo de la comunicación también significaron una nueva fuente de valor monetario en el campo de la cultura, teniendo efectos significativos en éste en términos de organización de los procesos de producción de bienes simbólicos, incluyendo la concepción y materialización de los productos culturales resultantes y la relación de estos procesos con el campo de consumo. En este panorama, los ámbitos del ocio y del juego resultan claves ya que son estos contextos espacio-temporales de descanso y recreación los que han dado cabida al o los campos de consumo cultural (devenido en *prosumo*). Con el auge de la literatura, producciones cinematográficas y radiofónicas de ciencia ficción empezaron a conformarse grupos de afición a este género y la fantasía que eventualmente se institucionalizaron y/o mantuvieron relación con casas editoriales y autores. Se infiere que tanto industrias culturales como grupos de aficionados constituyeron una infraestructura comunicativa que permitió una interacción entre aficionados lo suficientemente organizada como para informarse y discutir sobre los textos circulados y nuevas publicaciones, e integrar e institucionalizar estas actividades en eventos periódicos conocidos como convenciones.

De esta manera en 1939 se lleva a cabo la primera edición de la convención de ciencia ficción y fantasía *Worldcon*, conocida como la madre de las convenciones, tanto por ser la primera, como por diseminar en el mundo angloparlante este formato de encuentro entre aficionados, autores, artistas y mediadores¹³, ya que esta convención hasta la fecha ha sido de carácter itinerante. Entre las múltiples actividades dentro de las que se encuentran conferencias, paneles de discusión,

¹³ Casas editoriales, estudios cinematográficos, casas productoras de series, animaciones, videojuegos, entre otras.

firma de autógrafos, charlas, talleres formativos y de promoción de nuevos talentos y exhibición de obras de fans, también desde un inicio se encontró la práctica del disfraz. A decir de Stacey Feldman (s. f.) y Ashley Lotecki (2012), el autor de ciencia ficción Forrest J. Ackerman y la editora de *fanzines* Myrtle Rebecca Douglas asistieron a esta primera edición de la *Worldcon* disfrazados en trajes inspirados en la película *Things to come*, hecho que fue del agrado de los demás asistentes al grado de participar en mascaradas organizadas por Douglas para convenciones posteriores. Este hecho, junto con la generación y materialización de imágenes relativas a las narrativas de ficción ha hecho que estos universos se conciban más reales y tangibles tanto para sus creadores como para sus lectores y aficionados, haciendo sentir a estos últimos un involucramiento ya sea afectivo, simbólico, social o material en la construcción de estos mundos. Lo anterior no está desligado de una dimensión económica ya que se establecen relaciones sociales de producción y circulación de bienes, en este caso culturales. En la convención se diseminan toda una serie de elementos de sentido que no sólo integran los contenidos circulados, sino que posibilitan entenderlos, aprehenderlos y otorgarles distintos tipos de valor: afectivo, estético, de uso, cultural, social, entre otros que contribuyen a una atribución de valor monetario. Esto se ve de manifiesto tanto en la circulación y promoción de nuevas obras, como en la formación de productores y públicos y en la presentación de estos contenidos.

A decir de Steinberg (2012) no se dio una articulación *transmedial* de dispositivos y prácticas que relacionaran la producción de bienes simbólicos con las prácticas de uso y consumo en un mismo mundo de sentido sino hasta el auge de la industria televisiva entre las décadas de 1960 y 1970. Si bien las condiciones socioculturales de interacción entre los campos de producción y consumo cultural se habían gestado en décadas anteriores con el establecimiento de nuevos géneros de ficción como referentes culturales, de prácticas de apropiación y transformación cultural y la emergencia del aficionado como nueva identidad generada en torno a un gusto¹⁴, el incremento de la profesionalización de la producción cultural hizo que se definieran cada vez más las fronteras entre estos campos e industrias. La televisión, a decir de Steinberg (2012), potencializó el desarrollo de una cultura visual alrededor de la masificación de la imagen y del empleo de esta como vehículo de contenido; convirtiendo los objetos, dispositivos y espacios que tuvieran o materializaran imágenes de personajes ampliamente conocidos como *Mickey Mouse* o *Astroboy* en mediadores entre las personas y objetos del mundo cotidiano y los mundos de ficción. Por lo que, siguiendo a este autor, a las imágenes en movimiento circuladas en el cine y la televisión se les dotó de otros tipos de movilidad: hacia otros terrenos fuera de las pantallas de origen y en la presencia de objetos transportables. En el caso del disfraz, si bien pudo haber contribuido a una *transmedialidad* de la imagen ya que no sólo es portable, sino está estrechamente relacionado a la corporalidad y

14 Pero visibilizada igualmente con el auge televisivo y conceptualizada como objeto de estudio y categoría analítica hacia las décadas de 1980 y 1990.

entorno de su portador, este desarrollo de la cultura visual tuvo efectos tanto en la materialidad como en las funciones comunicativas del disfraz como medio de expresión. Así como Steinberg (2012) menciona una tendencia a la elaboración de juguetes cada vez más afines a la imagen de los personajes mediáticos en la medida en la que éstos adquieren mayor reconocimiento y devienen en mercancías o valor simbólico agregado a las mercancías circuladas¹⁵, la mascarada de afición (rebautizada posteriormente como *cosplay*) tendió a reproducir con mayor fidelidad las imágenes de los personajes de referencia. De ahí que paralelo a esta fidelidad de imagen, el uso del disfraz de afición además haya obtenido una creciente función publicitaria para autores, industrias culturales, patrocinadores, organizaciones, e incluso países¹⁶; no obstante, este disfraz no haya sido concebido como mercancía¹⁷ y su valor de uso radique en primera instancia en el placer de juego que genera en su portador.

Aunado al desarrollo televisivo y la masificación de la imagen se dio pie a un cambio de producción narrativa de ficción al que Otsuka (2016) llama “giro hacia la saga”. Hacia la década de 1960 y 1970 se produjeron diversos contenidos televisivos en capítulos seriales a lo largo de los cuales no sólo se desarrollaba una historia con nudo, clímax y desenlace; sino que además se presentaba información que daba cuenta de la geografía, estructura social e historia de los mundos en los que era posible el relato contado; y que además daban cabida a otros relatos o incluso historias entrecruzadas como es el caso de *El Señor de los Anillos* de J. R. R. Tolkien, *Star Trek* de Gene Roddenbery o *Star Wars* de George Lucas, por mencionar algunas de las más famosas. A decir de Darlington (1998), la diseminación de la saga de *El Señor de los Anillos* de J. R. R. Tolkien fue la chispa que integró el ejercicio narrativo a los ya conocidos *wargames* de la década de 1960; toda vez que, para entonces, las narrativas dentro de la cultura popular fueron sustituyendo las de los hechos históricos. En este orden de ideas, se buscaba más recrear y dar sentido a una recreación de la Batalla del Anillo que de algún otro hecho histórico.

Es precisamente el análisis de este “giro hacia la saga” y su asentamiento en los juegos de rol el que dio pie a la formulación de teoría de consumo narrativo expuesta anteriormente. Esta teoría de consumo narrativo formulada por Otsuka a finales de la década de 1980 es un acercamiento académico hacia el empleo del *media mix* en estrategias de marketing de bienes diversos destinados a un público infantil y juvenil (caricaturas, juguetes y golosinas) y conectados por un consumo simbólico a manera de narrativa fragmentada a reconstruir y reelaborar de manera activa. De esta manera, para Otsuka, el valor como mercancía no radica en la forma material del objeto de consumo, ya sea este un juguete, golosina, mercadería o siquiera la historia contada en determinada serie

15 Para Eileen Meehan (2000), la presentación de un objeto sea como algo nuevo, mejorado, renovado o actualizado es susceptible a ser re-valorado o a añadirse un nuevo valor como mercancía.

16 Como es el caso del *cosplay* de *anime* y *manga* al integrarse en el programa de diplomacia cultural *Cool Japan*.

17 Toda vez que se su portador es quien usualmente lo confecciona o participa en su confección.

o película, sino en el universo simbólico que le da sentido: no son las aventuras de *x* personaje, sino el mundo que hace posible al personaje y sus aventuras. Es precisamente en este contexto y bajo el entendimiento de esta lógica de consumo simbólico que surgen los juegos de rol en la década de 1970 como producto transformativo de la articulación de la afición de los *wargames* y las sagas de ficción y fantasía (Darlington, 1998; Guidarelli, 2009); toda vez que no proporcionan historias, sino mecanismos de producción narrativa que dotan de un universo de sentido¹⁸ pero también de un orden para que se pueda integrar de manera coherente el bagaje cultural y experiencial de sus jugadores. De ahí que a partir del éxito de *Dungeons & Dragons* de Gary Gygax y Dave Anderson emergieran sociedades de jugadores que discutieran las reglas y modalidades de juego, así como la posibilidad de crear nuevos juegos de rol con sus propios sistemas de reglas y mecanismos tanto de impresión de realidad como de inmersión y flujo de juego.

En este orden de ideas, se infiere que el *LARP* en tanto modalidad de juego de rol, siguió un trayecto similar; articulando tanto el uso de atuendo teatral de las recreaciones históricas como puestas en escena, como la dimensión lúdica de la mascarada de afición en ejercicios de construcción de realidad posible. De esta manera, se entiende que la confección de un atuendo de *LARP*, tal como el vestuario teatral, responde a la materialización de las características que delinear la creación de un personaje e identifican su posición y relación con el mundo en el que se desenvuelve; más que a la recreación de un personaje para jugar con él, jugando a ser él, como es el caso del *cosplay*. No obstante, cabe recordar que en sus inicios como *mascarada*, los disfraces de afición estaban inspirados en personajes y universos de los cuales no se tenía una imagen establecida; hecho que lo relaciona íntimamente con el *LARP* al grado de posiblemente formar parte de su genética cultural.

Por otra parte, es significativo el cambio de nombre del disfraz de afición de *mascarada* a *cosplay*. Hacia mediados de 1980 el disfraz de afición fue introducido a Japón por el reportero y editor de *fanzines* Nobuyuki “Nov” Takahashi, quien tras su visita a la *WorldCon* de Los Ángeles en 1984 e impresionado por la práctica del disfraz decidió promoverla como actividad dentro de la *Comiket*¹⁹ de dicho año. No obstante, el término *mascarada* en Japón estaba asociado a bailes de máscaras de la aristocracia, lo cual no correspondía con el concepto que quería implementar²⁰; por lo que optó por el nombre *cosplay* (Winge, 2006; Lotecki, 2012). Este término se dice que es la contracción de las palabras *costume* (disfraz) y *play* (juego); o bien la variante *role-playing* que otorga mayor especificidad a la actividad lúdica desarrollada: un juego escénico de adopción de roles; en este caso de personajes ya establecidos, pero con los cuales el aficionado busca experimentar(se).

18 El cual puede relacionarse con un género de ficción, o con una saga ya formulada; pero en ambos casos se les proporciona un orden.

19 Convención japonesa de cómics de aficionados. Es considerado lugar de reunión de la cultura *otaku*.

20 Y que, como práctica transformativa de aficionados, entrañaba una apropiación de la cultura popular.

Podría decirse que la cultura visual alrededor de la masificación de la imagen y el giro hacia la saga son los elementos que principalmente relacionan y diferencian al *LARP* y el *cosplay* como géneros de construcción de mundos de sentido capitalizables y articulables en mundos de valor. El *LARP* en tanto juego de rol si bien en sí mismo es un mundo/modo de producción de sentido²¹ más o menos cerrado que concentra y contiene lo que se genera en él, puede ser parte de una franquicia de contenido generada alrededor de una serie, película u obra literaria, o bien el centro franquiciante productor de modos de producción de mundos como podrían ser *Dungeons and Dragons* de *Wizards of the Coast* o *World of Darkness* de *White Wolf*. El *cosplay* por su parte en tanto no es un sistema de juego sino una actividad-dispositivo mediador de índole lúdica se inserta como nodo en una red de modos de construcción y de conexión de mundos de sentido y de valor generados alrededor de conjuntos de prácticas culturales, contenidos, personajes y *cosplayers* (Quiroz, 2021). En este sentido puede caracterizarse el *cosplay* como juego productor de productos-mundo *ad infinitum*.

Conclusión

Como hemos visto, aunque tienen orígenes, articulaciones y devenires distintos, el *LARP* y el *cosplay*, están emparentados mediante la actividad lúdica y performativa como procesos de aproximación/construcción de ficción enmarcada por condiciones de capitalización cultural. Son estas condiciones las que los separa de otras prácticas performativas de índole ritual o lúdica pero que lejos de anular estas dimensiones las reformula en función tanto de una transformación del ejercicio creativo como de un mayor aprovechamiento de sus valores resultantes y una diversificación en la manera de concebir, transformar y relacionar los mundos y realidades en las que nos insertamos.

Este trabajo ha sido apenas un bosquejo de una genealogía todavía a trazar debido a que no se exploraron, por ejemplo, algunos hitos sobre todo en la historia de los juegos de rol y el *LARP* que dan cuenta o son producto de transformaciones en la infraestructura simbólica de estos sistemas de juego/narración; siendo una de las grandes ausencias los efectos en estas prácticas derivados de la digitalización y la articulación de los universos del *LARP* y el *cosplay* con la lógica de plataformas. No obstante, se considera se ha proporcionado un buen punto de partida para continuar en esa dirección.

No queda más que dejar abierta la promesa y la invitación a seguir explorando los mundos del *LARP* y los juegos de rol no sólo desde sus universos de sentido, sino desde sus múltiples dimensiones sociales y otros puntos de entrada como son las relaciones establecidas y posibles con otras expresiones culturales, y así nutrir a esta línea de estudios, así como a las herramientas teórico-metodológicas que la sustentan.

²¹ Se recupera de Steinberg (2012, 2019) la analogía que hace del concepto de “mundo” de Otsuka con el de “modo” de producción de Maurizio Lazzarato.

Referencias

- Azuma, H. (2009). *Otaku: Japan's database animals*. University of Minnesota Press.
- Biet, C. (2007). Introduction. En A. Verdier, O. Goetz y D. Doumerge (Eds.), *Art et usages du costume de scène* (pp. 11-21). Lampasque.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. FCE.
- Caillois, R. (2006). The definition of play and the classification of games. En K. Salen y E. Zimmerman (Eds.), *The game design reader: A rules of play anthology* (pp. 122-155). MIT Press.
- Darlington, S. (1998). *A history of role-playing*. Places to go, people to be. Recuperado el 19 de noviembre de 2022 de <http://www.ptgptb.org/0001/history1.html>.
- Guidarelli Mattioli Gutiérrez, R. (2009). *El universo narrado. Estudio antropológico sobre el juego de rol*. [Tesis no publicada de licenciatura en Etnología]. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Feldman, S. L. (n. d.). *The history of cosplay*. Strange land costumes. Recuperado el 01 de febrero de 2014 de <http://www.strangelandcostumes.com/history-of-cosplay.html>.
- Fiske, J. (1992). The cultural economy of fandom. En Lewis, L. A. (Ed.), *The adoring audience. Fan culture and popular media* (pp. 30-49). Routledge.
- Hills, M. (2002). *Fan cultures*. London, Routledge.
- Jenkins, H. (1992). *Textual poachers: Television fans and participatory culture*. Routledge.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Lamerichs, N. (2018). Embodied characters: the affective process of cosplay. En Lamerichs, N., *Productive fandom: intermediality and affective reception in fan cultures*. Amsterdam University Press.
- Lotecki A. (2012). *Cosplay culture: the development of interactive and living art through play*, [Tesis no publicada de maestría en moda]. Ryerson University.
- Meehan, E. R. (2000). Leisure or labor? Fan ethnography and political economy. En Hagen, I., y Wasko, J. (Eds.), *Consuming audiences? Production and reception in media research* (pp. 72-92). Hampton Press
- Otsuka, E. (2010). World and variation: The reproduction and consumption of narrative. En Lunning, F. (Ed.), *Mechademia 5. Fanthropologies* (pp. 99-116). University of Minnesota Press.
- Otsuka, E. (2017). Mechademia in Seoul. Otsuka Eiji Keynote. *Electronic journal of contemporary Japanese studies*, vol 17, no. 1. Recuperado el 19 de noviembre de 2022 de <http://www.japanesestudies.org.uk/ejcs/vol17/iss1/otsuka.html>
- Quiroz Castillo, L. I. (2015). *Cosplay, jugando a ser otro. El uso del disfraz en la construcción sociocultural de las comunidades otaku en México*. [Tesis no publicada de licenciatura en Etnología]. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Quiroz Castillo, L. I. (2018). Realizando la ficción. La experiencia inmersiva del *larp* desde la antropología del juego y del performance. En Arriaga, A. (Coord.) *Memorias del 2º Coloquio de Estudios sobre Juegos de Rol* (pp.90-95). Universidad Autónoma Metropolitana - Cuajimalpa.
- Quiroz Castillo, L. I. (2020). El *cosplay* de *anime* y *manga* y sus escenarios en y desde México. Aproximaciones al ecosistema comunicativo de un paisaje transnacional. En Domínguez, O. (Coord.) *Imaginario Transculturales. Culturas urbanas juveniles de Asia oriental y su influencia en México* (pp. 15-32). Palabra de Clío

- Quiroz Castillo, L. I. (2021). *Economía política del fandom en México: fan-anciamiento cosplay en patreon y (re)configuración de mercados culturales en la era de las plataformas*. [Tesis no publicada de maestría en Comunicación y Política]. Universidad Autónoma Metropolitana -Xochimilco.
- Roche, D. (2007). Préface. En A. Verdier, O. Goetz y D. Doumerge (Eds.), *Art et usages du costume de scène* (pp. 3-10). Lampasque.
- Schechner, R. (2003). *Performance theory*. Routledge
- Steinberg, M. (2012). *Anime's media mix. Franchising toys and characters in Japan*. University of Minnesota Press.
- Steinberg, M. (2019). *The platform economy. How Japan transformed the consumer Internet*. University of Minnesota Press.
- Tremblay, G. (2011). Desde la teoría de las industrias culturales. Evaluación crítica de la economía de la creatividad. En Bustamante, E. (Coord.), *Las industrias creativas: amenazas sobre la cultura digital* (pp. 49-80). Gedisa.
- Turner, V. (1986). Dewey, Dilthey and drama: An essay in the anthropology of experience. En Turner V. y Bruner E. (Eds.), *The anthropology of experience* (pp. 33-44). University of Illinois Press.
- Turner, V. (1987). *The anthropology of performance*. PAJ Publications.
- Winge, T. (2006). Costuming the Imagination: Origins of Anime and Manga Cosplay. En Lunning, F. (Ed.), *Mechademia I. Emerging worlds of anime and manga*, (pp. 65-76). University of Minnesota Press
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Routledge.

De las 7 bolas del dragón a los 7 reinos del poniente: viajando por la ficción para transformar la realidad [Reseña]

Journal of Roleplaying Studies and STEAM
(JRPSSTEAM)

Vol. 2 [2023], Iss. 2, Reseña 1, Pp. 95-100

Red de investigadores de juegos de rol.

New Jersey Institute of Technology.

<https://digitalcommons.njit.edu/jrpssteam/>

ISSN: 2992-7803

Vania C. Tovilla

MaGio Academy

vaniatovilla@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-3436-684X>

Pérez-López, I.J. (2020). *De las 7 Bolas de Dragón a los 7 Reinos de Poniente: viajando por la ficción para transformar la realidad*. Granada, España: CopiDeporte S.L.

Fecha de revisión: 15 de noviembre de 2023 En: <https://>

digibug.ugr.es/handle/10481/73057

Abstract

The book is a demonstration of the experience and dedication of Issac Pérez López, who, with over twenty years of practice in creating playful environments, immerses us in a kind of game where, through a colloquial language close to the reality of ‘Cole’ teachers, he exemplifies and helps us understand a bit more about the concepts and steps involved in the term ‘gamification.’

It could be considered an empowered (in a positive sense) self-help book for teachers entering the world of games, providing readers with countless reasons to apply gamification strategies in their classrooms.

Resumen

El libro es una muestra de la experiencia y dedicación que tiene Issac Pérez López, quien con más de veinte años de práctica en la creación de entornos lúdicos nos sumerge en una suerte de juego donde al leer sus páginas a través de un lenguaje coloquial y cercano a la realidad de los docentes del “Cole” nos ejemplifica y ayuda a comprender un poco más los conceptos y pasos que involucran el término “gamificación”.

Podría ser considerado un libro de autoayuda potenciado (en el buen sentido) para los docentes que se están integrando al mundo de los juegos, proporcionando a los lectores un sinnúmero de razones por las cuales aplicar estrategias de gamificación en sus aulas.

Introducción

De las 7 bolas del Dragón a los 7 reinos del Poniente: viajando por la ficción para transformar la realidad es un libro escrito por Issac Pérez López, originario de Granada España, que tiene más de veinte años de experiencia construyendo entornos lúdicos para diferentes niveles formativos, este libro fue escrito en el año 2020 y constituye una especie de ensayo u anecdotario particular del autor sobre diferentes conceptos de gamificación y la necesidad de reestructurar la educación tal como la conocemos hoy en día.

El autor, comparte a través de una narrativa que engancha el camino que le ha llevado a ese punto de convergencia que considera le ayudó a crecer y evolucionar como docente; para lograr su objetivo nos sumerge en ejemplos prácticos y sumamente ilustrativos que nos apoyan como lectores a comprender más los elementos involucrados en los procesos de gamificación (dinámicas, mecánicas, estéticas, narrativas, motivación, etcétera). Además, en el libro encontramos diferentes referencias de cultura pop y anime que constituyen esa chispa de nostalgia por el juego infantil sobre todo quizá para los más adultos.

A lo largo de la narrativa hallamos un concepto importante que sirve de reflexión sobre la necesidad de cambiar el paradigma educativo, nos cuenta una anécdota muy significativa sobre la definición que dan los jóvenes al COLE mencionando que las siglas significan “*Cárcel , Obligatoria, Llena de Exámenes*” (p.22) y derivado de ello y su experiencia propone este cambio a “*El Continuum del Oasis Lúdico en Educación*”, el **continuum** le permitirá al autor explicar la evolución del juego y diferenciar las metodologías de enseñanza aprendizaje que se relacionan con él, mientras establece una analogía con Gokú el personaje principal de *Dragón Ball Z* y las fases de los *Saiyajin*, donde la gamificación resulta una de las evoluciones más altas a diferencia del solo uso de juegos para generar situaciones didácticas.

Objetivo

El objetivo de este libro es apoyar a la comunidad de docentes y facilitadores a integrarse a los procesos de gamificación de manera amigable desde una narrativa coloquial y cercana para aquellos que conocen diferentes historias como *Dragón Ball Z*, *Matrix*, *Game of Thrones*, *Los juegos del hambre* y las historietas tipo “*elige tu propia aventura*”. Se trata de una guía con *storytelling* incluido para aplicar proyectos de gamificación para diferentes niveles o contextos de participación social, pero también resulta una reflexión significativa sobre el juego y los estigmas que le han acompañado, ya que en varias ocasiones el autor menciona lo penoso que resulta que algunos colegas en la docencia (o en general) todavía consideren que basar el aprendizaje en juegos reste seriedad a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Es así que a lo largo de la interesante analogía de Gokú con los *Saiyajin* explica de manera

detallada cada una de las diferencias entre el juego, el aprendizaje basado en juegos, los *serious games* y la gamificación.

Cabe destacar que el libro se acompaña por códigos QR que resultan un material complementario muy interesante para aquellos que se están iniciando en el camino de la gamificación, este material se puede considerar como parte del aporte extra que brinda a los lectores el autor y dentro de ellos se destacan también referencias bibliográficas de los *pros* y *los contras* del proceso gamificador.

Contexto

El libro fue publicado en el año 2020, resulta un año significativo pues recordamos que es el momento en el que la pandemia del COVID19 se hizo presente cambiando la forma de resignificar los espacios educativos, esto llevó a los docentes de todas las asignaturas del mundo a buscar nuevas formas de entregar el conocimiento y de diseñar experiencias formativas únicas para los contextos virtuales, cabe destacar que el autor es docente en la asignatura de educación física al momento de su publicación por lo que en la segunda parte del libro encontramos muchos ejemplos gamificados y de *serious games* en correspondencia al cuidado de la salud y la unidad de aprendizaje “Fundamentos de la Educación física” como un compendio de experiencias propias del autor.

Redacción

El texto tiene una redacción amigable y coloquial durante los primeros capítulos, lo que hace que cualquier persona interesada en conocer más sobre la gamificación pueda acceder a estos conceptos, como bien lo señala el autor en las primeras páginas, no pretende ser un tratado teórico de la gamificación sino presentar de forma amigable y narrativa cuál ha sido su experiencia.

Los ejemplos de aplicación se encuentran muy detallados y pueden resultar inspiradores, incluso podrían ser adaptados a otras unidades de aprendizaje.

Los párrafos citados de libros y series entre capítulos ayudan a crear esa atmósfera amigable como si se tratara de una novela, cabe destacar que pese a estar alejado de un lenguaje académico si utiliza muchos conceptos especializados para comprender el proceso de la gamificación tales como : *points* , *badges and leaderboards*, *mecánicas*, *dinámicas*, *etcétera*.

Resultados y aportes

El libro *De las 7 bolas del Dragón a los 7 reinos del Poniente: viajando por la ficción para transformar la realidad* resulta a todas luces una contribución significativa para la comunidad de docentes y facilitadores de Latinoamérica, ya que existen pocos libros en español, cabe resaltar que este libro se puede descargar de forma gratuita de la red en el siguiente link : <https://digibug.ugr.es/>

[handle/10481/73057](https://digitalcommons.njit.edu/jrpssteam/vol2/iss2/7) al ser un libro de acceso abierto a la comunidad permite que se encuentre al alcance de todas las personas interesadas en el aprendizaje basado en juegos y la gamificación. El autor no sólo proporciona ejemplos significativos sobre los conceptos básicos de la gamificación sino que lo lleva de la mano para impulsar a construir y diseñar nuestros propios escenarios gamificados y de juego tomando como inspiración diferentes narrativas existentes donde los participantes pueden asumir múltiples roles ficticios como aventureros o como personajes que son invitados a una “super producción educativa donde a través de un videobook debían mostrar su competencia en diferentes roles”(p.108) .

Las experiencias que relata el libro son diversas formas para la aplicación de la gamificación de forma flexible, en el capítulo dos describe un ejemplo de aplicación de un examen basado en la ficción, tomando como referencia el libro *Los Juegos del Hambre* de la autora de Suzanne Collins, las preguntas del examen se encuentran mezcladas de manera exitosa con la trama existente en los libros, haciendo que la propia experiencia del examen cambie de perspectiva por completo.

En el capítulo tres observamos mecánicas y dinámicas de juego propias de *Magic: The Gathering*, o *Yu-Gi-Oh*, una de las características de este diseño de experiencia de aprendizaje es que aparentemente puede utilizarse sin un contexto determinado y el diseñador (docente, facilitador, diseñador instruccional) puede usarla o enriquecerla de acuerdo a su creatividad; el mayor aporte de la narración de la experiencia se puede encontrar en las tablas de mecánicas de juego, las dinámicas y las estéticas que utilizó el autor para llevar a cabo la experiencia formativa.

En el capítulo cuatro nos sumergimos en una narrativa espacial denominada *Star Wars: los primeros Jedi*, donde los estudiantes experimentan una especie de juego de roles siendo los jóvenes rebeldes guiados por el maestro *Guidoogway* personaje representado por el propio autor del libro; la experiencia fue diseñada como un triple *escape room*; en las propias páginas del libro se pueden observar elementos y diagramas que se utilizaron para el desarrollo de la experiencia que se llevó a cabo gracias a un equipo de docentes comprometidos.

Por último, pero no menos importante, en el capítulo cinco (el final) viajamos a una experiencia mucho más fantástica mediante una narrativa tipo *Juego de Tronos*; con diferentes elementos motivadores desde sonidos interactivos creados con la herramienta Genially, cartas de juego, mapas, juego de roles, otras mecánicas y dinámicas que ayudan a generar una atmósfera propicia para los estudiantes de educación superior, es necesario destacar que una de las notas más interesantes que refiere el autor es el conocimiento previo que tiene de los alumnos, mediante un instrumento (tipo encuesta) identifica las preferencias filmicas que le apoyan a decantarse por el tema.

Contratos, alianzas y un gran valor motivacional de la experiencia se pueden observar en la narrativa del autor sobre todo en los párrafos donde menciona que los estudiantes deben repre-

sentar un *performance* para mostrar su lealtad a la Corona ante el Rey del Poniente; todos estos elementos integrados nos hacen pensar en una especie de *LARP educativo* definido como “...una actividad pedagógica en la que los estudiantes asumen roles de personajes en escenarios diseñados para facilitar el aprendizaje automotivado, así como enseñar conocimientos predeterminados de una manera contextual...” (Vanek & Peterson, 2016, p.221).

Otro de los grandes aportes que maneja el autor es el hecho de realizar una especie de “encuesta de satisfacción final” para el alumnado, el conocimiento que obtiene de esa información sirve sin duda para lo que él identificará como áreas de oportunidad o posibles elementos de mejora en la experiencia.

Conclusión

La gamificación es una herramienta poderosa para la enseñanza y aprendizaje de diferentes competencias, el autor devela la importancia de utilizarla con sabiduría lejos de ese prejuicio negativo de ser etiquetada como el conductismo 3.0, va más allá de la entrega de puntos, insignias y tableros de participación, se trata de diseñar una arquitectura o un sistema de juegos que potencie la experiencia de aprendizaje de los alumnos y los lleve a entornos de automotivación que muy probablemente con una enseñanza tradicionalista no se conseguiría; el diseño de dicha experiencia corresponderá a diferentes factores, en lo personal me hubiera encantado que nos indicara el número de horas que ha dedicado a crear, construir y elaborar las experiencias, también resultaría muy significativo conocer cuales son los presupuestos con los que contaba para el desarrollo de las experiencias más complejas y cómo se realiza la negociación con otros docentes que se implican, ello más encaminado al trabajo del facilitador y la colaboración con los colegas.

De esta forma cabe destacar que la gamificación es una herramienta que no solo fomenta la creatividad en el alumno, sino que también empuja a los docentes a establecer nuevas formas de participación dentro y fuera de las aulas, nos invita a resignificar los espacios para que no sean más esas cárceles de las que nos habla el autor al inicio de este libro.

Es necesario también colocar una advertencia, en muchas ocasiones los facilitadores y docentes llegan a confundir fácilmente la gamificación con el uso de diferentes herramientas tecnológicas o aplicaciones que se encuentran disponibles en el mercado (Kahoot, Wordwall, Educaplay, Genially, etcétera), el uso de estas herramientas por sí mismas no significa que se lleve a cabo un proceso gamificador completo y es uno de los grandes aportes de este libro, como todo proceso relacionado al juego y al aprendizaje se debe tomar en cuenta que el diseño de las gamificaciones debe ser responsable y adecuado a cada uno de los participantes, resulta necesario conocer (o por lo menos) establecer un perfil del posible jugador, para ello resultará de utilidad sumergirse en los autores *Yu kai Chou*, *Marczewski*, *Amy Yo Kim*, *Bartle*, *Kapp* y un largo etcétera, por mencionar a

algunos de los estudiosos del tema con la intención de reconocer y sortear los riesgos de una aplicación deficiente del proceso de la gamificación en entornos educativos formales y no formales.

Queda mucho camino por recorrer, existen muchas aristas que aún se encuentran desdibujadas y otras que están por lo menos matizadas, unas más que están invitando a investigarlas, si eres un educador, facilitador o diseñador instruccional curioso por la gamificación y ¿cómo se puede aplicar? este es un gran libro para iniciar, posiblemente en el futuro esa narrativa que imaginamos sea lo que haga verdaderamente significativo el aprendizaje.

Referencias

- Pérez-López, I.J. (2020). De las 7 Bolas de Dragón a los 7 Reinos de Poniente: viajando por la ficción para transformar la realidad. Granada, España: CopiDeporte S.L. En: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/73057>
- Vanek, A. & Peterson, A. (2016) Live Action Role-Playing (LARP): Insight into an Underutilized Educational Tool. En : Schrier, K. (Ed), *Learning Education & Games . Volume Two: Bringing Games into Educational Contexts.*(219-241). ETC Press.