



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

VIDEOJUEGOS PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA:
CRITERIOS DE SELECCIÓN Y ANÁLISIS, CORPUS
Y PROPUESTA DE ACTUACIÓN DIDÁCTICA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA

Rocío Serna Rodrigo



Tesis **Doctorales**

UNIVERSIDAD de ALICANTE

Unitat de Digitalització UA
Unidad de Digitalización UA

TESIS DOCTORAL

Febrero, 2022

VIDEOJUEGOS PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA:
CRITERIOS DE SELECCIÓN Y ANÁLISIS, CORPUS
Y PROPUESTA DE ACTUACIÓN DIDÁCTICA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA

Rocío Serna Rodrigo

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Facultad de Educación

Departamento de Innovación y Formación Didáctica

Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura

**VIDEOJUEGOS PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA:
CRITERIOS DE SELECCIÓN Y ANÁLISIS, CORPUS Y
PROPUESTA DE ACTUACIÓN DIDÁCTICA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Rocío Serna Rodrigo

Doctorado en Investigación Educativa

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tesis presentada para aspirar al grado de

DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Dr. Ramón Francisco Llorens García

Dr. José Rovira Collado

Alicante, febrero de 2022



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Agradecimientos

A los «zapaticos de rosa» de mi madre y a la niña descalza de mi padre. A todos tus cuentos de fin de semana, yaya.

Soy afortunada, y lo sé porque me ha bastado con sentarme a escribir esto para darme cuenta de la cantidad de personas maravillosas que me han acompañado, de un modo u otro, en este viaje. Son tantas que no es posible nombrarlas a todas en este pequeño espacio. Aun así, haré mi mejor esfuerzo.

Aunque todo comenzó con mis padres y mi yaya, quienes se aseguraron de que nunca me quedara sin historias a las que viajar, me atrevo a afirmar que la semilla de esta tesis fue sembrada en 2011. Fue entonces cuando comencé a escribir análisis de videojuegos en Internet con la intención de mostrar su profundidad, sus secretos y cuanto, para mí, los hacía únicos. Esto no habría sucedido sin vosotras: gracias, *TB de Alquimia World*. Por aquel entonces, yo no sabía lo que era un doctorado; pero eso cambió cuando defendiste tu tesis, Sara. Tengo muchas razones para darte las gracias y una de ellas es que me hicieras ver otro camino: uno que me daba la oportunidad de intentar aportar algo nuevo a mi realidad, las aulas, a través de dos mundos que me apasionan: la literatura y los videojuegos. Gracias, Aíxa y Carla, por esas sesiones de trabajo y distensión en la terraza y vuestra inestimable ayuda. No lo habría logrado sin vosotras. Gracias a mis *Odiosos amigos* y al *Kutxi* al completo, por acompañarme desde el principio en esta andadura. Especialmente, a mis Sakus, víctimas potenciales de audios, y a Mano, quien, aunque en la distancia, se ha dejado sentir como un compañero de viaje. Gracias, And, por tu amistad inquebrantable y por ser mi roca en mitad de la corriente. Gracias, Carol y Fátima por seguir ahí cada día. Y, por supuesto, Javi: gracias por cada llamada, por cada abrazo, por cada “ahora no puedo hablar” y por todo lo que me has aportado desde que pusiste un pie en mi vida.

Finalmente, y a sabiendas de que nunca será suficiente, quiero dar las gracias a mis directores: Ramón y José. Por no rendirse ni dejar que me rindiera, por su paciencia, por sus consejos y por todo su apoyo desde que llegué a sus puertas con el malvado plan de investigar sobre videojuegos y educación literaria. Por ayudarme a llegar hasta aquí.

Aunque vuestros nombres no figuren aquí, os llevo conmigo: gracias, una y mil veces, a quien soportara en algún momento un lloro, una risa nerviosa, una mala palabra o un entusiasta monólogo sobre videojuegos y literatura. Este viaje llega a su fin. Gracias por acompañarme en el camino.

“Mis mayores éxitos fueron producto de decisiones que tomé cuando dejé de pensar e hice, sencillamente, lo que me parecía correcto”

El nombre del viento (Patrick Rothfuss, 2007)



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE

Índice de tablas e imágenes

I. Introducción	17
Capítulo 1. Interés del estudio, objetivos y propuesta.....	19
1.1. <i>Interés del planteamiento</i>	19
1.2. <i>Marco contextual de la investigación</i>	20
1.3. <i>Objetivos</i>	29
1.4. <i>Planteamiento y estructura de la investigación</i>	30
1.5. <i>Contenido general de los capítulos y conclusiones</i>	32
II. Fundamentación teórica.....	35
Capítulo 2. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.....	37
2.1. <i>Evolución de la DLL. De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria</i>	38
2.2. <i>La DLL como espacio de investigación para la innovación didáctica</i>	42
2.3. <i>La educación literaria</i>	44
2.3.1. <i>Competencia literaria e intertexto lector</i>	46
2.3.2. <i>El papel de la LIJ en el desarrollo de la educación literaria</i>	50
2.4. <i>Literatura digital</i>	67
2.4.1. <i>Nuevas lecturas: multimodalidad, hipertextualidad y transmedia</i>	67
2.4.2. <i>El papel de la literatura digital en la formación del lector literario</i>	72
Capítulo 3. Gamificación, Aprendizaje Basado en el Juego y Videojuegos	79
3.1. <i>El juego como dinámica de aprendizaje</i>	79
3.1.1. <i>Aproximación al concepto y las funciones de juego</i>	80
3.1.2. <i>El papel del juego en el binomio motivación-aprendizaje</i>	82
3.2. <i>Delimitando conceptos</i>	84

3.2.1. La gamificación.....	84
3.2.2. El Aprendizaje Basado en el Juego	88
3.3. <i>El videojuego</i>	91
3.3.1. Definición del concepto	91
3.3.2. Juegos serios y videojuegos convencionales.....	94
3.3.3. Propuestas de clasificación.....	96
3.3.3.1 El sistema PEGI	97
3.3.3.2. Géneros en función de su jugabilidad	104
3.3.3.3. Géneros en función de su temática.....	107
3.3.3.4. Clasificación narrativo-literaria. Una investigación previa.....	108
3.4. <i>Videojuegos y aprendizaje</i>	112
Capítulo 4. Videojuegos y educación literaria.....	115
4.1. <i>Lectura y lenguaje literario en los videojuegos</i>	116
4.2. <i>El videojuego en el marco de la literatura digital</i>	132
4.3. <i>Propuesta de un modelo de análisis narrativo-literario</i>	136
4.3.1. El contexto del videojuego.....	139
4.3.2. El prejuego: elementos paratextuales	140
4.3.2.1. Peritextos	141
4.3.2.1.1. Peritextos materiales	141
4.3.2.1.2. Peritextos digitales	142
4.3.2.2. Epitextos	144
4.3.2.2.1. Epitextos materiales	144
4.3.2.2.2. Epitextos digitales.....	145
4.3.3. Análisis narrativo y literario.....	146
4.3.3.1. Aspectos lingüísticos y narrativos	147

4.3.3.1.1. Voz narrativa.....	147
4.3.3.1.2. Estructura narrativa.....	148
4.3.3.1.3. Tiempo narrativo.....	150
4.3.3.1.4. Espacio narrativo	151
4.3.3.1.5. Los personajes.....	152
4.3.3.1.6. La interfaz	153
4.3.3.1.7. El análisis lingüístico y textual	154
4.3.3.2. Análisis del discurso literario	155
4.3.4. Interacción entre la jugabilidad y lo literario	156
III. Propuesta	161
Capítulo 5. Criterios de selección de videojuegos para la educación literaria	163
5.1. <i>Punto de partida</i>	164
5.1.2. Criterios de José Manuel de Amo	164
5.1.3. Criterios de Gemma Lluch	167
5.1.4. Criterios de AppTK.....	168
5.2. <i>Elaboración de la propuesta</i>	171
5.2.1. La dimensión periférica.....	171
5.2.2. La dimensión estético-literaria	174
5.2.3. La dimensión lúdico-creativa	185
5.2.4. La dimensión pedagógico-didáctica.....	190
Capítulo 6. Criterios de clasificación de videojuegos para la educación literaria.....	195
6.1. <i>Clasificación por su relación jugabilidad-narrativa y participación</i>	198
6.2. <i>Clasificación por el modo en que presentan su contenido literario</i>	201
Capítulo 7. Propuesta de corpus de videojuegos para la educación literaria.....	205
<i>A Bird Story</i>	209

<i>Aladdín</i>	210
<i>Animal Crossing: New Horizons</i>	211
<i>Beyond: two souls</i>	212
<i>Brothers: a tale of two sons</i>	213
<i>Broken Sword: la leyenda de los templarios*</i>	214
<i>Candle</i>	215
<i>Castlevania: Aria of sorrow*</i>	216
<i>Child of light</i>	217
<i>Detective Pikachu</i>	218
<i>Don Quijote..La aventura</i>	219
<i>Flower</i>	220
<i>El Hobbit</i>	221
<i>El Profesor Layton y la Villa Misteriosa*</i>	222
<i>El Rey León</i>	223
<i>El Señor de los Anillos: la Comunidad del Anillo*</i>	224
<i>Golden Sun</i>	225
<i>Golden Sun: la edad perdida</i>	226
<i>Gris</i>	227
<i>Hamlet or the last game without MMORPG features, shaders and product placement</i>	228
<i>Harry Potter y la piedra filosofal*</i>	229
<i>Her Story</i>	230
<i>Hotel Dusk: room 215</i>	231
<i>Journey</i>	232
<i>Kingdom Hearts*</i>	233

<i>Life is Strange*</i>	234
<i>Little Big Planet</i>	235
<i>Little Nightmares</i>	236
<i>Los Sims*</i>	237
<i>Maldita Castilla</i>	238
<i>Minecraft</i>	239
<i>Odin Sphere: Leifhtrasir</i>	240
<i>Ori and the blind forest</i>	241
<i>Orwell Game</i>	242
<i>Phoenix Wright: Ace Attorney*</i>	243
<i>Pokémon Plata/Oro/Cristal*/**</i>	244
<i>Rime</i>	245
<i>Sherlock Holmes: Crimes & Punishments</i>	246
<i>Spore</i>	247
<i>The ABC Murders: Agatha Christie</i>	248
<i>The count Lucanor</i>	249
<i>The Franz Kafka Videogame</i>	250
<i>The Last Window</i>	251
<i>The Legend of Zelda: Ocarina of Time*</i>	252
<i>The legend of Zelda: Oracle of Ages/Oracle of Seasons*/**</i>	253
<i>The Secret of Money Island*</i>	254
<i>To the Moon</i>	255
<i>Undertale</i>	256
<i>Uncharted: el tesoro de Drake*</i>	257
<i>World of Warcraft</i>	258

Capítulo 8. Propuesta de actuación didáctica para Educación Primaria. Guías de lectura multimodales	259
8.1. <i>Guías de lectura para el desarrollo de la educación literaria</i>	259
8.2. <i>Beneficios de las guías de lectura multimodales con videojuegos</i>	262
8.3. <i>Guía de lectura multimodal para Educación Primaria: Fobos.....</i>	264
8.3.1. Contextualización.....	265
8.3.2. El autor	270
8.3.3. Desarrollo de la guía	271
8.3.3.1. Introducción a la guía	272
8.3.3.2. Antes de entrar al bosque.....	275
8.3.3.3. Recorriendo el bosque	276
8.3.3.4. Dejando atrás el bosque.....	279
IV. Discusión y conclusiones	281
Capítulo 9. Discusión y conclusiones	283
9.1. <i>Discusión</i>	283
9.2. <i>Limitaciones del estudio</i>	293
9.3. <i>Prospectiva y conclusiones</i>	295
Referencias	299
Referencias bibliográficas.....	299
Obras literarias	328
Videojuegos (no presentes en el corpus)	330
Anexos.....	332

Índice de tablas e imágenes

Tablas

1. Tabla 1. Clasificación propia de videojuegos en función de sus posibilidades para la Educación Literaria (adaptada de Serna-Rodrigo, 2016).....	109
2. Tabla 2. Rúbrica para la dimensión periférica del videojuego.....	173
3. Tabla 3. Rúbrica para la dimensión estético-literaria del videojuego.....	175
4. Tabla 4. Rúbrica para la dimensión lúdico-interactiva del videojuego.....	186
5. Tabla 5. Rúbrica para la dimensión pedagógico-didáctica del videojuego.....	191
6. Tabla 6. Clasificación de videojuegos atendiendo a su relación jugabilidad-narrativa y a su inspiración literaria.....	196
7. Tabla 7. Primera ampliación de corpus. Inserción de cinco nuevos títulos. Tabla recuperada de Serna-Rodrigo (2016b).....	206

Imágenes

1. Imagen 1. Saberes que integra la competencia literaria (Mendoza, 2008).....	47
2. Imagen 2. Carátulas de <i>Rise of Nightmares</i> (2011) y <i>Cooking Mama: Cookstar</i> (2020).....	75
3. Imagen 3. Captura de <i>Undertale</i> (2015). Ejemplo de relación simultánea texto-imagen.....	76
4. Imagen 4. Primer plano de Ellie en <i>The Last of Us II</i> (2020).....	77
5. Imagen 5. Captura de <i>Brain Training</i> (2005). Minijuego en referencia a <i>Dr. Mario</i> (1990).....	95
6. Imagen 6. Captura de <i>Winterfest</i> (2011). Estética de aventura gráfica clásica.....	95
7. Imagen 7. Descriptores de contenido según el sistema PEGI.....	98
8. Imagen 8. Etiqueta PEGI para el descriptor “incluye compras”.....	100

9. Imagen 9. Etiqueta PEGI 7 en la carátula de <i>El Profesor Layton y la Villa Misteriosa</i> (2007).....	101
10. Imagen 10. Descriptores PEGI de lenguaje soez y violencia en la carátula de <i>The Last of Us</i> (2013).....	102
11. Imagen 11. Composición propia. Relación de algunos elementos intertextuales en <i>Broken Sword: la leyenda de los templarios</i> (1996).....	110
12. Imagen 12. Composición de capturas de <i>Dragon Quest III</i> (1998). Censura del juego para Occidente	118
13. Imagen 13. Composición de capturas de <i>Heavy Rain</i> (2010). Evolución cromática	119
14. Imagen 14. Captura de <i>Kingdom Hearts</i> (2002). Ejemplo de pantalla.....	120
15. Imagen 15. Captura de <i>Maldita Castilla</i> (2012). Frase “Por Dios y por Castilla”	122
16. Imagen 16. Captura de <i>Maldita Castilla</i> (2012). Tragaldabas.....	123
17. Imagen 17. Captura de <i>Maldita Castilla</i> (2012). Loco Quijote.....	124
18. Imagen 18. Captura de <i>Zenith</i> (2016). Referencia a la resolución de mazmorras clásicas	126
19. Imagen 19. Captura de <i>Zenith</i> (2016). Referencia a <i>Forrest Gump</i> (1994).....	127
20. Imagen 20. Toma de decisiones en <i>Sherlock Holmes: Crimes and punishments</i> (2014).....	129
21. Imagen 21. Captura de <i>Beyond: two souls</i> (2013). Selección de la secuencia narrativa	130
22. Imagen 22. Captura de <i>Beyond: two souls</i> (2013). Resumen de elecciones.....	131
23. Imagen 23. Fragmento del texto introductorio de <i>Fobos</i> (2021).....	267
24. Imagen 24. Comentario del gato negro sobre Juan sin Miedo	268

25. Imagen 25. Diseño de Albsart del Lobo Feroz para <i>Fobos</i> (2021).....	269
26. Imagen 26. Primera página de la guía de lectura.....	272
27. Imagen 27. Parte de la información que se aporta sobre Albsart.....	273
28. Imagen 28. Ejemplo de actividad en <i>Genially</i> . Escoger entre dos opciones.....	274
.....	274



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

I. Introducción

Las cosas podían haber sucedido
de cualquier otra manera
y, sin embargo, sucedieron así.

El Camino (Miguel Delibes, 1950)



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 1. Interés del estudio, objetivos y propuesta

1.1. Interés del planteamiento

¿Por qué —cabe preguntárselo— hablar de videojuegos si se está investigando en el ámbito de la formación didáctica y, en concreto, de la educación literaria? Son muchas las razones que dan respuesta a esta pregunta. En primer lugar, la huella que la Literatura deja, habitualmente, tanto en estos productos como en otros medios como el cómic, la televisión, la música o el cine. En segunda instancia, el hecho de que el videojuego sea una de las más populares alternativas de ocio en la actualidad, independientemente de la edad de sus usuarias y usuarios, lo que lo convierte en un producto a tener en cuenta en estudios de actualidad. Finalmente, la consideración de este como un medio de expresión artística que va más allá del entretenimiento. Cabe también destacar el hecho de que gran parte de los videojuegos presentan una potente narrativa intrínseca que presenta aspectos comunes con la que podemos hallar en cuentos, relatos y novelas, además de que precisan de diversas características de lo literario para la construcción de sus propias historias: personajes, voz narrativa, temáticas, etcétera.

Si tomamos en consideración lo anterior, resulta interesante plantearse qué pueden aportar los videojuegos, tan presentes en nuestro contexto sociocultural actual, al desarrollo de la educación literaria. Al extrapolar esta idea al ámbito académico y, concretamente, al de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, surge el interés de buscar una selección de títulos que, a través de una mediación adecuada, puedan contribuir a mejorar la competencia lectoliteraria del alumnado desde las aulas de Educación Primaria.

1.2. Marco contextual de la investigación

Cabe señalar que tomar los videojuegos como pilar fundamental para el desarrollo de esta tesis doctoral no atiende, únicamente, a experiencias o intereses particulares, sino que se debe a una realidad: las implicaciones de estos productos más allá del ocio interactivo y el cambio que se ha producido en su percepción de un tiempo a esta parte los convierten en un objeto de estudio de interés en diversos paradigmas.

Sin embargo, antes de pasar al ocio digital en general y al videojuego en particular, cabe destacar que los dispositivos electrónicos, en general, tienen una presencia abrumadora en la vida cotidiana actual. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2020), el 81,4% de los hogares con, al menos, un miembro de 16 a 74 años dispone, como mínimo, de un ordenador, tableta... con acceso a Internet. Este empleo, ya normalizado, de la tecnología ha dado pie a nuevas y diversas formas de comunicación: foros de opinión, redes sociales, repositorios en línea... Por otro lado, son muchos los bienes y servicios que han dado el salto al entorno digital, por lo que también es cada vez mayor el uso que se hace de los mismos. Por ejemplo, el 52,3% de la población afirmaba, en 2019, recurrir a los servicios de administración electrónica, y cuatro de cada diez personas realizaron compras por Internet en un margen de tres meses (Statista, 2019). Dentro de estas compras encontramos también los videojuegos, cuyas ventas *online* alcanzaron los 957 millones de euros a lo largo del año 2020 (un 32% más que en el año anterior), según datos de la AEVI (2020a). Y es que, actualmente, los videojuegos representan, según el Libro Blanco del Videojuego Español (AEVI, 2020b), la primera alternativa de ocio audiovisual tanto en el mundo, en general, como en España en particular (con casi 16 millones de jugadoras y jugadores en 2020, según la AEVI); una posición que se ha afianzado tras el último año, azotado por la situación de pandemia. El mercado global del videojuego, según se indica en el documento, movió en 2020 cerca

de 175000 millones de dólares. En España alcanzó los 920 millones de euros, superando así a industrias como el cine y la música grabada, que cerraron el año con una facturación de, aproximadamente, 170 y 354 millones de euros, respectivamente, según datos de Promusicae (2020), principal asociación de productoras musicales en España y de ComScore. Estos datos, comparados con los que plasmamos en un estudio previo (Serna-Rodrigo y Rovira-Collado, 2018), indican que el crecimiento del videojuego ha mantenido una tendencia ascendente que, presumiblemente, se mantendrá a lo largo de los próximos años.

Más allá del ocio, actualmente los contenidos digitales en general y los videojuegos en particular están ligados a la cultura. El Ministerio de Cultura español reconoció el valor de los videojuegos en este sentido en 2010, además de apoyar la creación de la Academia de las Artes y las Ciencias Interactivas, que otorga desde entonces, galardones anuales a esta clase de producciones. Dichos reconocimientos valoran diferentes aspectos de las mismas, no ya centrándose en sus mecánicas o su programación, sino apreciando rasgos más enfocados a las artes: el guion, la música, el apartado artístico, la narrativa... Ángeles González Sinde, entonces ministra de Cultura, declaró que “los videojuegos son patrimonio. Aportan innovación tecnológica, creativa y estética a la sociedad. Su modernidad los entronca con el arte contemporáneo¹” (*El País* recogió esta declaración en 2010 y es posible consultar la noticia en https://elpais.com/diario/2010/06/25/radiotv/1277416802_850215.html). Más adelante, en 2018, la Biblioteca Nacional declaró que los videojuegos serían considerados patrimonio cultural y se incluirían en los archivos para su preservación; planteamiento que se mantuvo durante el año 2020 (es posible acceder a la noticia a través de

<http://www.bne.es/es/AreaPrensa/noticias2020/0204-BNE-reconstruye-pasado-videojuego-asegura-futuro.htm>) y que continúa en la actualidad.

No se debe perder de vista, asimismo, la proliferación de eventos especializados en el ámbito del videojuego, como las *Games Week* de Madrid y Barcelona, el *Video Game Comic* de Alicante o, situándonos en el ámbito académico, congresos internacionales como los organizados por el Centro de Investigación de Videojuegos y Educación (CIVE, página disponible en el enlace <https://grupoalfas.com/cive/>), con una edición anual, o el de *Historia y videojuegos* (se pueden consultar las actividades del grupo de investigación en <https://www.historiayvideojuegos.com/>). En cuanto al perfil de las usuarias y usuarios de videojuegos, cabe señalar que no son únicamente adolescentes: el público adulto muestra también una buena predisposición hacia el consumo de videojuegos y aplicaciones móviles de carácter lúdico. De hecho, un 51% de las personas que juegan a videojuegos, según datos de la AEVI (2020b), tiene entre 25 y 34 años de edad. Esto se debe, entre otras razones, a la cada vez más amplia oferta temática y de jugabilidad, capaz de adaptarse a los gustos, exigencias o necesidades de quienes los consumen. Pruebas de esto las encontramos en las numerosas investigaciones sobre videojuegos y vida cotidiana que se desarrollaron en el seno de la reciente pandemia por Covid-19. Por ejemplo, Garzón Costumero (2021) puso de manifiesto que, dado que el confinamiento había limitado las alternativas de ocio fuera del hogar, muchas personas optaron por cubrir su necesidad de socialización a través del videojuego. En este sentido, cabe destacar el éxito que tuvieron los videojuegos de simulación social durante la pandemia (Paredes, 2021). Esta clase de títulos, caracterizados por dotar a sus jugadoras y jugadores de la posibilidad de crear un avatar e idear una vida para el mismo en el entorno del videojuego, resultaron óptimos para sobrellevar el confinamiento, puesto que cubrieron tanto el tiempo de ocio como la ya señalada necesidad de interacción social. Por ejemplo, en marzo de 2020,

momento en que se decretó el estado de alarma en buena parte del mundo, *Animal Crossing: New Horizons* salió al mercado y, pocos meses después, alcanzó los 22,4 millones de copias vendidas (Figueroa, 2021). También se percibieron beneficios en otros sentidos, como en la gestión de la ansiedad y el estrés generados por la situación pandémica (Balhara et al., 2020) o en el incremento de la actividad física de las niñas y niños en edad escolar, si hablamos de títulos asociados al movimiento (Azócar-Gallardo y Ojeda-Aravena, 2020).

Otro aspecto a destacar de los videojuegos, y que podemos relacionar con su creciente popularidad, es su narrativa. No todos los videojuegos cuentan historias (Jenkins, 2006) y tampoco se trata de una característica en la que dejar reposar todo el peso del videojuego como medio; pero, atendiendo a Murray (1999), muchas formas de contar historias han buscado una mayor participación por parte de su público. En este sentido, los videojuegos, así como otros medios digitales, han terminado desarrollando un formato propio que facilita la generación de vivencias narrativas, las cuales dotan a sus jugadoras y jugadores de un papel activo (Frasca, 2009; Juul, 2005; Ruiz-Collantes, 2008; Planells, 2015 y Navarro-Remesal y García-Catalán, 2015) y un nivel de implicación que incide directamente en el desarrollo de la partida. Esta, entre otras razones, es la causa de que el videojuego resulte tan inmersivo y que, por ello, en ocasiones se piense que puede suponer *per se*, un perjuicio a nivel tanto cognitivo como físico, emocional y social. Es fácil escuchar quejas sobre sedentarismo, aislamiento, incremento de la violencia física y verbal u obesidad infantil (Rodríguez, 2006); sin embargo, gran parte de las investigaciones que se llevan a cabo en materia de videojuegos reivindican, para evitar esa clase de problemas, la importancia de establecer unos límites de dedicación a los mismos, especialmente en la infancia. Esto, en cualquier caso, no está

reñido con los beneficios que pueden aportar estos productos en las diferentes áreas de conocimiento.

Los *game studies* han proliferado en los últimos años, dando pie al análisis del videojuego desde muy diversas perspectivas (Cuenca, 2018), como “los análisis de contenido (Galloway, 2002) y del discurso (Lindley, 2005) [...]”. Otras investigaciones se enfocan al estudio de los elementos simbólicos y lingüísticos, tales como los signos y las cadenas de significación dentro del video juego (Wohn, 2011)” (p.16). También han jugado un papel fundamental en materia de transformación social (González Tardón, 2014), de filosofía (Siabra Fraile, 2012) y de cine (Villalobos, 2015), y en el campo de la formación profesional; particularmente, los juegos serios, de los que se hablará más adelante, y los de simulación, que constituyen ya todo un referente en diversas áreas como, por ejemplo, la Medicina (Mohan et al., 2018). Asimismo, y con ánimo de retomar la línea de la presente investigación, se ha hallado en los videojuegos a unos buenos aliados en materia de Educación. Por ejemplo, existen investigaciones que demuestran su utilidad para trabajar con niñas y niños con necesidades educativas especiales (González, Cabrera y Gutiérrez, 2007 y González-Moreno, 2018). En el campo de la didáctica tiende a existir una cierta preocupación acerca de si los videojuegos podrían afectar negativamente al estudiantado; sin embargo, aportaciones como las del grupo de investigación Videojuegos y Educación de la Universidad de Valencia (Sanchis y Peris, 2013) se contraponen con esta clase de percepciones al aportar estudios, investigaciones y casos prácticos en que los videojuegos ofrecen numerosas posibilidades y permiten el aprovechamiento de varios de sus rasgos intrínsecos para beneficiar a la labor docente. Si buscamos líneas pedagógicas más concretas, encontramos el empleo de videojuegos para el aprendizaje de segundas lenguas (Calvo Ferrer, 2012) o para trabajar la inteligencia emocional, como es el caso de *Gomins*: un videojuego en formato *app* desarrollado por

el Centro de Psicología Álava Reyes (2016). Dadas, pues, tanto la creciente popularidad de los videojuegos entre el alumnado y la susceptibilidad que existe hacia el uso de estos, como la existencia de estudios e investigaciones sobre sus aspectos más positivamente reseñables, se vuelve fundamental concienciar al público general sobre esta dicotomía y, esencialmente, sobre los beneficios del videojuego en el campo de la didáctica, la alfabetización y la educación en general (Frasca, 2007).

Por lo que respecta al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante, DLL), resulta interesante aprovechar la premisa de que la mayoría de los videojuegos precisan de la lectura para desarrollar su entramado. Antes de incidir en este punto, cabe señalar algunos aspectos sobre la situación de la lectura en la infancia y la adolescencia. Si estudiamos los resultados de la encuesta sobre Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España (2020), observamos que la lectura de libros como alternativa de ocio ha acumulado un incremento del 12,3% en la última década. Durante los meses de confinamiento a causa de la Covid-19 en 2020, se produjo un pico en la lectura frecuente de libros (57%) y, si bien se suavizó tras el verano (53%), los niveles se mantuvieron elevados con respecto a 2019. Atendiendo a esta misma encuesta, un 68,8% de la población española lee libros en la actualidad con frecuencia y dentro de su tiempo de ocio. En este sentido, y buscando ya aproximarnos a las lectoras y lectores más jóvenes para centrar el ámbito de interés de esta tesis, cabe señalar que, en la franja de 10 a 14 años, el 79,8% lee libros en su tiempo libre de manera frecuente. Al llegar a los 15 años, observamos un descenso en este sentido (50,3%) pero, en cambio, aumenta el porcentaje de lectura ocasional (un 21,8%, lo que supera con creces el 7,6% de la franja de edad anterior). En otras palabras, lo que sufre una alteración es la frecuencia lectora, pero no tanto la cantidad de lectoras y lectores.

Pese a estos datos, continúa existiendo una cierta preocupación por parte de las personas adultas sobre los hábitos lectores en la infancia y la adolescencia. Esto puede deberse a que es más habitual ver a la población más joven sosteniendo un dispositivo electrónico que un libro en soporte papel. Por ello, es fundamental tomar consciencia de que, como ya apuntó Cordón (2011) “el ecosistema del libro ha experimentado un cambio radical en todos sus elementos” (p.3). Así, tanto la edición de las obras como los formatos para los que son publicadas han tenido que adaptarse a los constantes cambios de una sociedad cada vez más tecnológica y digitalizada. Las variaciones en la lectura y la escritura a nivel electrónico (Borràs, 2011) se relacionan, asimismo, con el modo en que se elaboran, consumen y comparten las obras. Por ejemplo, si hablamos de libros electrónicos y como Cordón (2018b) recupera de Karsenti (2017) destacó varias ventajas de estos con respecto al formato papel en términos cognitivos como afectivos, sociales, económicos... y también en relación con la facilidad e inmediatez de acceso a los contenidos y al incremento en la frecuencia de lectura, dadas la facilidades de uso y portabilidad que proporcionan estos soportes.

Es fundamental, asimismo, interiorizar el hecho de que nos movemos en un universo multimodal en que las narrativas se crean, difunden y expanden continuamente a través de diversos soportes; ya sean digitales, o no. En este sentido, a lo largo de la tesis se recuperarán los planteamientos de Scolari (2013), Jenkins (2006), Genette (1989), Kress y Van Leeuwen (2001) o Landow (1995) acerca de las narrativas transmedia, la multimodalidad y la narración hipertextual. La lectura, por tanto, ya no tiene lugar únicamente al abrir un libro; ahora tenemos acceso a nuevos tipos de texto que generan nuevas lecturas y, en consecuencia, nuevos perfiles lectores. Las lecturas multimodales o hipertextuales (De Amo, Cleger y Mendoza, 2015) ofrecen una nueva forma, fragmentada y desarrollada a través de diversos medios, de leer. En consecuencia, aunque novelas y

cuentos sean aún los protagonistas cuando hablamos de contar historias, se ha vuelto necesario analizar otra clase de productos, como las películas, los cómics y, como se viene planteando, los videojuegos. Así, estos pueden extender la trama de una película que, a su vez, constituye la secuela de una novela o de un tebeo basado en una obra de teatro o una serie de televisión de años atrás. Existen desarrolladoras que estudian y experimentan con diferentes formas de contar historias: textos escritos, audiovisuales, narraciones orales, imágenes, cinemáticas... Si el jugador o la jugadora comienza a jugar y no es capaz de comprender lo que sucede, el videojuego fracasará. Entre un juego y otro puede haber un sinnúmero de diferencias a efectos de lectura: podrán contar historias más complejas, emplear un vocabulario más o menos estandarizado y/o más o menos sencillo, apoyar los textos con voces en audio y decidir si recurren o no a la inclusión de escenas en vídeo para agilizar el ritmo de la narración. De igual modo, la persona que juegue en cada momento encontrará diferentes sentidos o significados en cada juego, en cada escena que aparezca ante sus ojos. Dos personas distintas no entenderán del mismo modo una misma escena ni se emocionarán ante un mismo suceso. Ante todo, lo que ha de buscarse es comprender que dentro de los videojuegos existen los textos y, especialmente, la narrativa (Anyó, 2016). Después de todo, ¿qué sería de una mecánica sin una historia que la impulse? ¿Qué sería una forma geométrica roja saltando sobre otras hasta alcanzar la de color rosa? Quizá el juego ni siquiera tendría sentido si alguien no se hubiese molestado en explicarnos que se trata de Super Mario tratando de rescatar a la princesa Peach.

Si llevamos todo esto al campo de la didáctica, ya Sedeño (2010) enunció algunos posibles beneficios del empleo de videojuegos para la mejora del rendimiento académico y, como nos recuerdan Calvo-Ferrer y Belda (2015) citando a Rama, Black, van Es y Warschauer (2012), “los videojuegos tienen la capacidad no solo de enseñar contenidos y capacidades, sino de hacerlo de forma más eficiente, dando pie a un aprendizaje

duradero” (p.179). Esto se extrapola al ámbito de la educación literaria, puesto que cuanto más se profundiza el estudio y el análisis de los videojuegos, más relaciones con la literatura y las estructuras narrativas se encuentran en ellos. En cuanto a los estudios de historia literaria, Dámaso Alonso ya denunciaba el inmovilismo y sus consecuencias en el estudiantado al señalar que “infelices estudiantes, que se preparan para sus exámenes, maldicen la pesadez de esos textos altamente elogiados, y finalmente caen dormidos encima de ellos. La institución académica está intentando preservar una ficción, porque estos libros no existen realmente: están muertos”. A raíz de esto, Rodríguez Gutiérrez (2004) concluye la necesidad de “estudiar obras vivas, es decir que digan algo hoy en día al lector moderno” (p. 244). En este sentido, y tomando en consideración tanto las nuevas formas de leer como a las nuevas lectoras y lectores que se asocian a las mismas, se destaca la importancia de estudiar los diferentes tipos de obras, también digitales, a las que acceden habitualmente. Plantearse que los videojuegos formen parte de ellas y valorar su presencia en la vida cotidiana y en el tiempo que se dedica al ocio en la actualidad, abre la puerta al estudio de sus posibilidades en el ámbito de la educación literaria.

Así pues, la investigación aquí presentada se ubica en un marco contextual definido por los cambios en la lectura y en el perfil lector, la percepción de los videojuegos como un medio de expresión artística intrínsecamente relacionado con la narrativa y, en cierto modo, con la literatura, y las posibilidades de los mismos en el ámbito de la didáctica en general y de la educación literaria en particular. Como en cualquier tipo de producto, no todo sirve ni debe ser enfocado del mismo modo; por ello, esta tesis se centra en la importancia de analizar los videojuegos desde un punto de vista de interés para la educación literaria, delimitar criterios que permitan identificar sus posibilidades en beneficio de la misma y proponer recursos para aproximarlos al alumnado a través de una buena mediación en las aulas.

1.3. Objetivos

Para llegar a establecer una relación sólida entre los videojuegos y la educación literaria, es necesario recuperar conceptos relacionados, por una parte, con los cambios en el perfil lector, los soportes de lectura y la lectura literaria; por otra, con el videojuego como medio de expresión artística y con sus posibilidades en el ámbito de la educación. Posteriormente, será posible afianzar una relación entre ambos paradigmas y proponer recursos que permitan su empleo en las aulas de Educación Primaria.

Así pues, los objetivos principales de esta investigación son los siguientes:

- Situar el videojuego en el marco de la literatura digital.
- Identificar elementos del lenguaje literario en videojuegos convencionales
- Concretar un modelo de análisis que permita identificar videojuegos para la educación literaria.
- Diseñar unos criterios de selección que permitan la identificación de videojuegos para la educación literaria.
- Proponer un corpus inicial de videojuegos para la educación literaria.
- Diseñar un modelo de guía de lectura con videojuegos para el aula de Educación Primaria.

Los objetivos secundarios, por otro lado, son:

- Presentar y diferenciar los conceptos de gamificación, Aprendizaje Basado en el Juego y, dentro del mismo, los videojuegos.
- Proponer y justificar las posibilidades de aprendizaje del videojuego convencional, más allá de los juegos serios.
- Recuperar y ampliar un modelo de clasificación de videojuegos atendiendo a sus características narrativas y literarias.

1.4. Planteamiento y estructura de la investigación

Una vez señalado el interés de esta tesis doctoral, así como expuestas las razones que han dado pie a su elaboración, cabe describir el procedimiento que se ha seguido para el desarrollo de la investigación que propone y que pretende confirmar una hipótesis de partida fundamental: que los videojuegos, adecuadamente seleccionados, pueden contribuir al desarrollo de la educación literaria.

En primer lugar, se delimitó el objeto de estudio. El videojuego constituye un concepto muy amplio y que puede ser analizado desde diversas perspectivas, por lo que era necesario precisar en cuáles se centraría la investigación. Lo primero que se suprimió, en aras de reducir lo suficiente el campo, fueron las aplicaciones digitales y los juegos para móviles y tabletas. Se decidió trabajar, por tanto, con videojuegos originalmente lanzados para ordenadores y videoconsolas, al margen de que, más adelante, fuesen adaptados a otras plataformas. En segunda instancia, y dado que se buscaba reivindicar el papel de los videojuegos *per se* y estudiar su relación con la literatura, se optó por dejar también fuera de la ecuación los juegos serios, debido a su carácter instrumentalizado. Así pues, el objeto de estudio quedó acotado a los que en adelante denominaremos videojuegos comerciales o convencionales. No se establece, sin embargo, una limitación en términos de antigüedad de los mismos, pues son muchos los títulos de los años ochenta y noventa, por ejemplo, que han sido recuperados para su funcionamiento en plataformas actuales. Cabe apuntar además que, si bien el corpus que propone esta tesis manejará videojuegos recomendados para un público entre los 3 y los 16 años de edad, coincidiendo con las etapas de enseñanza obligatoria, a lo largo del documento se emplearán como ejemplo títulos de todo tipo, pues se busca que resulten ilustrativos para las diferentes ideas que se plantean o elementos que se destacan. Recordamos, asimismo, que las clasificaciones por edades tienen una función meramente orientativa.

El siguiente paso fue establecer la relación entre los videojuegos convencionales y la educación literaria, para lo que se construyó una fundamentación teórica que recuperase conceptos de ambos paradigmas. Primero se estudió cómo la Didáctica de la Lengua y la Literatura ha evolucionado, adaptándose a los cambios sociales y culturales, desde una perspectiva historicista hasta la educación literaria. También se recuperaron varios conceptos relacionados con la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante, LIJ), con la multimodalidad y con las nuevas textualidades, pues estos constituirían, posteriormente, los nexos de unión con los videojuegos desde la perspectiva de nuestra investigación. En segunda instancia, se definió el concepto de videojuego haciendo hincapié en sus rasgos característicos que permitían situar este medio en el marco de la literatura digital, con el fin de resaltar las posibilidades que ofrecen fuera del ámbito de lo lúdico, en general, y en el de la Educación en particular. En este punto, se diferenció entre el Aprendizaje Basado en el Juego —en la que se situarían los aprendizajes que podrían surgir del uso de los videojuegos— y la gamificación, puesto que son metodologías que, pese a tener en común el componente lúdico, es preciso diferenciar. Finalmente, se conectaron los paradigmas de la educación literaria y los videojuegos, situando estos en el marco de la literatura digital y proponiendo un modelo de análisis para los mismos basado en el estudio de sus elementos narrativo-literarios.

A continuación, se definió la propuesta de esta tesis doctoral: el diseño de unos criterios de selección de videojuegos para la educación literaria, la construcción de un corpus inicial de títulos aptos para la adquisición de aprendizajes literarios, la actualización de una propuesta de clasificación previa (Serna-Rodrigo, 2020) para los mismos y la elaboración de un modelo de material didáctico para aproximar estos aprendizajes a las aulas de Educación Primaria. Para el primer punto, se llevó a cabo una identificación de los elementos más relevantes que presentan los videojuegos

convencionales, en general, relacionados con la literatura: voz narrativa, estructura, personajes... y se complementó esta información con los planteamientos de José Manuel de Amo (2003), Pedro Cerrillo (2007), Teresa Colomer (2010) y Gemma Lluch (2003; 2010). Estos criterios fueron, además, recogidos en una rúbrica con el fin de facilitar su utilización y posterior consulta y, como ya se ha señalado, dieron pie a la configuración de un corpus preliminar de videojuegos para la educación literaria. Tomando uno de ellos, *Fobos* (2021), se elaboró una guía de lectura que representa un ejemplo de modelo didáctico para la inclusión de videojuegos comerciales en las aulas de Educación Primaria.

1.5. Contenido general de los capítulos y conclusiones

Con este primer capítulo, se ha ofrecido una muestra de lo que contiene esta tesis doctoral. Resulta conveniente, sin embargo, relacionar los conceptos y temáticas presentados con los capítulos que los contienen, con el fin de facilitar la organización y la lectura del texto.

Dentro del segundo bloque, “Fundamentación teórica”, encontramos tres capítulos. En primer lugar, encontramos el *Capítulo 2: De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. En él, se realiza un breve recorrido por el modo en que la DLL ha evolucionado hasta la actualidad, dejando atrás una perspectiva más academicista y llegando a la educación literaria. En relación con la misma, se recuperan sus componentes fundamentales: la competencia lectoliteraria y el intertexto lector; y se reivindica la importancia de la LIJ en su desarrollo. A continuación, se presenta un marco teórico sobre literatura digital, en la que más adelante se justificará la presencia de los videojuegos, y se expone su papel en el desarrollo de la formación del nuevo lector literario. En el *Capítulo 3. Gamificación, Aprendizaje Basado en el Juego y videojuegos*, se lleva a cabo

una delimitación conceptual y se exponen los beneficios del juego y, por extensión, del videojuego, en relación con el aprendizaje. Después, se ofrece una breve panorámica sobre algunas propuestas de clasificación, haciendo hincapié en un estudio preliminar propio que se desarrollará en el Bloque 3. Por último, se presentan brevemente las posibilidades educativas de los videojuegos, haciendo referencia al concepto de aprendizaje implícito. Este bloque concluye con el *Capítulo 4. Videojuegos y educación literaria*, en el que se sitúa al videojuego como parte de la literatura digital y se desarrolla una propuesta de análisis narrativo-literario.

En el tercer bloque se localiza la propuesta de esta investigación, comenzando por el *Capítulo 5. Criterios de selección de videojuegos para la educación literaria*; en él, además de desarrollar la elaboración de los mismos, se diseña una tabla sintética para facilitar su aplicación. En el *Capítulo 6. Propuesta de clasificación de videojuegos para la educación literaria* se expone un modelo taxonómico atendiendo a criterios narrativos en relación con la jugabilidad de los diferentes títulos y literarios, la cual supone una revisión de la que se presenta en el capítulo 3. A continuación, en el *Capítulo 7. Propuesta de una clasificación de videojuegos para la educación literaria* se recogen cincuenta títulos para edades recomendadas entre los tres y los dieciséis años, coincidiendo con las etapas de escolarización obligatoria, aunque incidiendo, principalmente, en juegos a partir de 7 y 12 años, que podrían llevarse a las aulas de Educación Primaria. Finalmente, encontramos el *Capítulo 8. Propuesta de actuación didáctica para Educación Primaria. Guías de lectura multimodales*. En él, se expone la utilidad de la guía de lectura como recurso para desarrollo de la educación literaria y se reinventa, adaptándola a las características multimodales, hipertextuales e interactivas propias del videojuego. Todo esto se concreta a través del diseño de un modelo de guía para el videojuego *Fobos* (2021), apto para Educación Primaria.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

II. Fundamentación teórica

Hasta que no tengan conciencia de su fuerza, no se rebelarán,

Y hasta después de haberse revelado, no serán conscientes.

Ese es el problema.

1984 (George Orwell, 1949)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 2. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria

La perspectiva historicista, como apuntaba Mendoza (2008), ha protagonizado durante mucho tiempo el diseño de las diferentes metodologías en materia de formación literaria. Si bien se trata de un enfoque que, según este autor, contribuye a la comprensión del hecho literario, presenta ciertas limitaciones; como ya señaló Todorov (1970) “el análisis literario no puede detenerse aquí: esta estratificación no corresponde a la verdadera multiplicidad de significaciones inherentes a la obra” (p.17). Así, no tardó en ponerse de manifiesto la necesidad de renovar este enfoque, poniendo el acento en el desarrollo de la educación literaria. Esta constituye un ámbito de intervención en que es posible desarrollar e integrar paulatinamente nuevos avances relacionados tanto con el proceso de enseñanza-aprendizaje como con el contexto sociocultural en que este se desarrolla. En este sentido, hablar de educación literaria en la actualidad implica trabajar tomando en consideración las nuevas textualidades digitales que han visto incrementada su presencia en nuestra vida cotidiana con el paso de los años. Así pues, en este capítulo se justifica la presencia de los videojuegos en el marco de la literatura digital y, por consiguiente, su interés para el desarrollo de la educación literaria desde las aulas. Los abordaremos tanto como textos multimodales que presentan rasgos propios, recuperando para ello el concepto de cibertexto (Aarseth, 1997), como desde la perspectiva literaria, valorando de qué manera la inclusión de los videojuegos en las aulas puede contribuir a aproximar al alumnado a diversos contenidos relacionados con la educación literaria. Para ello, en primer lugar, se realiza un breve recorrido por el modo en que la Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante, DLL) ha evolucionado, haciendo especial hincapié en el modo en que se ha planteado la formación del lector literario a lo largo de los años. Ya en el marco de la educación literaria, se habla del papel que tiene LIJ en el desarrollo

de la misma. Posteriormente, se recuperan algunos conceptos relacionados con la literatura digital que, más adelante, justificarán la inclusión de los videojuegos dentro de la misma. Por último, se ofrece una breve reflexión acerca del papel que estas nuevas textualidades literarias tienen en relación con la formación del lector literario en la actualidad.

2.1. *Evolución de la DLL. De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria*

Si bien actualmente, y como señala Camps (2001) citando a Boutet, “el objeto de la didáctica lo constituye el conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza” (p.8), no siempre fue así. Tal y como reseñó Amando López Valero (1998), los inicios de la DLL se apoyaban en el aprendizaje del sistema lingüístico, en cuanto a la vertiente de la Lengua, y de una perspectiva historicista, si nos referimos a la Literatura. Ya en este punto encontramos un problema de base, pues, como ya enunció Coseriu (1987), “no pueden separarse las enseñanzas del lenguaje y de la literatura porque el lenguaje y la literatura constituyen [...] una forma única de la cultura, aunque como dos polos diferentes de esta forma” (p. 14). En 1922, en *La enseñanza del Español en España*, Américo Castro se refirió a la necesidad de valorar la importancia de reflexionar sobre el modo en que se estaba enseñando y de renovar una metodología que, a su juicio, no resultaba adecuada, pues no daba pie a reflexionar sobre el idioma ni se adaptaba a las necesidades del alumnado en los diferentes niveles educativos. Después de todo, la DLL, según Ballester (2015),

debe aspirar a una doble finalidad, pues por una parte, la escuela debe desarrollar las aptitudes del alumno relativas a la comprensión y la expresión de textos orales y escritos;

y, por otra, debe conducir al alumno hacia el dominio de un determinado número de reglas y de convenciones características de las lenguas y las literaturas estudiadas que sirven de apoyo a la comunicación (p. 31-32).

Así, comenzó a plantearse la necesidad de un cambio en el área, descentralizándola de la transmisión de un conocimiento enciclopédico sobre el sistema lingüístico y español y permitiéndole evolucionar bebiendo de otras disciplinas que terminarían formando parte de ella, como la Filología, la Sociología, la Psicología y, por supuesto, la Pedagogía. *Grosso modo*, la primera y la última impulsaron nuevas prácticas y planteamientos metodológicos basados, esencialmente, en un enfoque comunicativo y funcional que nace del interés y la capacidad creativa de la persona a que se dirige (Chomsky, 1971); la Psicología, por otro lado, permitió que la DLL se abriera al conocimiento de diferentes procesos cognitivos que, irremediamente, influyen en el modo que el alumnado tiene tanto de aprender como de percibir la lectura o de alcanzar una comprensión real de los textos; finalmente, la Sociología permitió la contextualización de la DLL dentro de un marco histórico y social en constante cambio y evolución, lo que empujó a comenzar a considerar la inclusión de nuevos elementos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina, no solo la materia y el aula: estos son, por supuesto, docentes y estudiantes. Así pues, comenzó a reivindicarse un cambio en la DLL, dando pie a una nueva perspectiva que pasaría a percibir la disciplina, citando a Mendoza, López Valero y Martos (1996), como una que

tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos del área de Lengua Castellana y Literatura; seleccionar y organizar sus contenidos; establecer objetivos con relación a unos métodos y unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de la Lengua y la Literatura y, consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno,

para lo que también se habrá de ocupar de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales (p.35)

Una consecuencia directa de estos cambios es que el foco de la DLL pasa a situarse también en la valoración de las necesidades educativas del alumnado (López Valero y Encabo Fernández, 2002). Para poder responder adecuadamente a las mismas en los diferentes niveles educativos, es necesario tener en cuenta otro pilar fundamental dentro de la Didáctica: el profesorado. Los cambios no siempre son fáciles y, aún hoy, es posible encontrar docentes que tan solo proporcionan a su alumnado un conocimiento enciclopédico, sin molestarse, como denunció Ana María Machado (2002), en “alimentarlos de verdad”; no toman en cuenta sus conocimientos previos con el fin de ayudarles a desarrollar un pensamiento crítico o a comprender las delicias de la Lengua y la Literatura. Esto se debe, en muchos casos, a un inmovilismo propiciado por el desinterés hacia las nuevas pedagogías y tendencias metodológicas y por el convencimiento de que el enfoque tradicional e historicista es el adecuado para alcanzar los objetivos didácticos que, para ellas y ellos, debería considerar el área. Sin embargo, a finales del siglo XX, comenzaron a proliferar docentes con interés en el diseño de nuevos planteamientos que facilitaran la conexión con el alumnado y consiguieran unos mayores índices de motivación e interés por su parte (Mendoza y Cantero, 2003). Esto nos lleva a destacar la importancia que tiene, para el desarrollo y la correcta renovación de la DLL, una continua formación del profesorado, entendida por Mendoza (1998) como

una meta-autoformación con unos fines específicos [...] ya no se forma para aplicar una metodología concreta, sino que se pretende dotar al profesor de una formación que le capacite para actuar con autonomía, a partir del establecimiento de los fines y objetivos de enseñanza, con una proyección de futuro. Es constante la preocupación por la utilidad

y efectividad de los contenidos de formación para la docencia y la investigación pedagógico-didáctica (p. 242)

En este sentido, cabe resaltar que esta necesidad de la figura docente en continua actualización no aplica únicamente al modo de aplicar una metodología o diseñar una propuesta didáctica. Es fundamental que sea también capaz de transmitir su interés y convencimiento en cuanto enseña. Docampo (2002) enuncia, en relación con este aspecto, el impacto que esto puede llegar a tener en, por ejemplo, la formación lectora del alumnado, pues si el profesorado no lee y no disfruta de la lectura, difícilmente podrá llegar a transmitir pasión por la misma. En pocas palabras: no podemos transmitir aquello que no conocemos realmente.

Así, poco a poco y gracias a la inclusión y el desarrollo de todos los factores planteados, se produjo un cambio de perspectiva en la DLL que se consolidó en la segunda mitad del siglo XX (López Valero, 1998; López Valero y Encabo, 2016; 2020), pasando de un enfoque memorístico a uno que valoraba la importancia de un conocimiento funcional de la lengua y de la presentación de los textos literarios como algo más que un trabajo de documentalismo histórico. Se llega, pues, a una DLL enmarcada dentro de un enfoque constructivista (Coll, 1987) en el cual se deshecha la idea de una recepción pasiva por parte del alumnado ante la consabida transmisión de información descontextualizada del personal docente y se establece la necesidad de un funcionamiento interrelacionado de los diferentes componentes de la disciplina. Desde esta perspectiva, y como afirma Camps (2001), “el alumno es un agente activo de la construcción de conocimientos y se concibe el aprendizaje como la apropiación de unos saberes que se interrelacionan con unos conocimientos ya adquiridos” (p.8-9). Esto nos lleva a recuperar la importancia que tiene la participación activa del alumnado de cara a la adquisición de conocimientos y la incorporación de estos a estructuras e ideas previas,

favoreciendo así la consecución de un aprendizaje significativo. Debemos, por tanto, tener en cuenta de dónde vienen las y los estudiantes que llegan a las aulas: qué conocen, cuáles son sus intereses, qué disfrutan, qué comparten o de qué fuentes extraen información. En este punto, como veremos más adelante, los videojuegos cumplen un papel fundamental, pues forman parte de la realidad inmediata del alumnado de educación obligatoria y aportan una serie de fenómenos culturales consensuados y comunes para toda su comunidad.

El modo de enseñar Literatura, por tanto, ha evolucionado con el paso de los años, acompañando adecuadamente a las diferentes propuestas de innovación tanto en materia de contenidos como en procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, ha ido delimitando su ámbito de intervención (López Valero, 1998) y se ha convertido en un espacio de investigación vivo del que hablaremos a continuación.

2.2. La DLL como espacio de investigación para la innovación didáctica

Como hemos planteado, si bien de forma general, la Didáctica de la Lengua y la Literatura se ha ido nutriendo, con el paso del tiempo, de las aportaciones que diferentes disciplinas podían integrar en ella. Es el momento de valorar el hecho de que la inclusión de los videojuegos, estudiados desde una perspectiva narrativa y literaria y no solo como una alternativa de ocio, como aliados para el desarrollo de la educación literaria, pueden convertirse en parte de esta área.

La DLL ha de ser valorada desde dos perspectivas: la didáctica, como disciplina general centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y la literaria, que le otorga esa serie de rasgos característicos que la convierte en una rama específica con unas necesidades particulares y un entorno teórico y metodológico concreto. Como se ha señalado en el epígrafe anterior, la DLL tal y como la conocemos no se asentó en nuestro

país hasta finales del siglo XX, momento en que se hizo patente la necesidad de una transición metodológica para la Lengua y la Literatura: de uno claramente academicista y centrado en la perspectiva histórica de la Literatura y la normativa de la lingüística, a otro de rasgos constructivistas, más centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que tenía en cuenta nuevos elementos: el espacio del aula, el profesorado y el alumnado. Y es que, según palabras de Bronckart y Scheneuwly (1996),

la didáctica es una respuesta a la insatisfacción frente al estado de las cosas. Esta insatisfacción puede provenir de factores diferentes: constatación de fracaso manifiesto por lo que se refiere a ciertos objetivos precisos; necesidad de modificar los objetivos para adaptarlos a una situación social nueva; necesidad de renovar los contenidos o los métodos que progresivamente han envejecido y caducado; finalmente, voluntad de integrar a la enseñanza los nuevos logros de las disciplinas de referencia. (p.66)

En torno a este deseo de adaptación y evolución, la DLL ha terminado por constituirse como un espacio de investigación definido en el que es posible desarrollar líneas de trabajo que posibilitan un desarrollo y actualización constantes (López Valero y Encabo Fernández, 2020). En él confluyen tanto las ciencias de la educación como las ciencias de la literatura y la lengua. Continuando en la línea del autor, ha dado lugar a la configuración de un marco epistemológico en que se estudian “los aspectos lingüísticos de la enseñanza, los aspectos pragmáticos de la literatura y de la lengua (uso, diseño y recepción), los aspectos cognitivos del lenguaje y sus procesos” (p.17). La DLL plantea, por tanto, diversas líneas de investigación en las que es posible desarrollar estudios que solucionen las problemáticas que, con el paso del tiempo, van surgiendo en las aulas. Estas líneas se enfocan tanto en la teoría como en la práctica educativas, en la formación del profesorado y en el replanteamiento de objetivos y contenidos. Desde la perspectiva de diferentes autores y autoras (Mendoza, 1998; Prado, 2001 o Guillén Díaz, 2012),

algunas de las investigaciones que se han afianzado y que mantienen su continuidad están centradas, por ejemplo, en el aprendizaje de la lengua y la literatura en función del contexto, tanto de aula como sociocultural; otras, en el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿cómo se aprende a leer? ¿Cómo se desarrolla la competencia literaria? También hay interrogantes, por supuesto, en materia de metodologías y, como hemos señalado, de objetivos y contenidos.

Sean cuales sean los puntos que se desea investigar, es innegable que parten de la consideración de la DLL como un área en que es indispensable valorar los efectos de la intervención didáctica (Camps, 1998). No es una disciplina única o principalmente teórica, sino que precisa ver concretados sus avances en propuestas de actuación eficientes y consecuentes con la realidad que existe en las aulas.

2.3. *La educación literaria*

La Literatura, como apuntan Llorens y Terol (2015), constituye un acercamiento a la interpretación y una mejora en nuestra capacidad para dar sentido al texto. Así pues, un buen lector o lectora es quien es capaz de llevar a cabo, de manera autónoma, una lectura más allá de la decodificación, aportándole un sentido individual y generando interpretaciones propias. Afrontar un texto literario no exige únicamente disponer de determinados conocimientos enciclopédicos o reconocer la presencia de referencias intertextuales, sino que también es preciso, como ya hemos planteado, ser capaces de emplear estrategias adecuadas para llevar a cabo una lectura eficaz. Así, al leer se ha de llevar a cabo una identificación del sistema, atender a las convenciones propias del medio, comprender su sentido y su significado, el cual dependerá de las experiencias y conocimientos de cada lectora o lector y, finalmente, valorar el texto desde un sentido crítico (Cassany, 2006). Es preciso, por tanto, contribuir al desarrollo de estas capacidades

a lo largo de las diferentes etapas educativas y atendiendo a los intereses del alumnado, su desarrollo psicoevolutivo, sus capacidades, etcétera.

La escuela, como dice Taberero (2005) “no crea lectores que necesiten la lectura para vivir, sino que debe poner al individuo en disposición de hacerlo” (p.49). Es preciso, por tanto, ayudar a las niñas y niños a adquirir habilidades que les permitan llevar a cabo una lectura activa y eficaz. Como resume Colomer (1996) “la sustitución del término *enseñanza de la literatura* por el de *educación literaria* se propone explicitar el cambio de perspectiva de una enseñanza basada en el aprendizaje del discente” (p.130). Taberero (2005) coincide con esta idea:

Hoy ya no se utiliza la expresión «enseñar literatura» sino que se habla de educación literaria con la intención de alejarse de la metodología puramente historicista, de las listas de autores y obras, para acercarse al trabajo de la competencia literaria en una enseñanza basada en el discente. (p.49)

Para ello, es necesario, según Cerrillo (2013), tener en cuenta que “los participantes en esa comunicación [la literaria] deben tener una competencia que les permita acceder a la codificación literaria, más allá de la puramente lingüística” (p.17). En otras palabras, si buscamos que las niñas y niños afronten la lectura de un texto literario, será preciso desarrollar dicha competencia. El lenguaje literario presenta una serie de características propias, de las cuales Cerrillo (2007) destaca dos: la connotación, que implica significados abiertos a verse influidos por los conocimientos previos o las experiencias de quien lee; y su capacidad para crear un contexto propio independiente del mensaje que se emite. Trabajar en el desarrollo de la educación literaria supone ayudar a las niñas y niños incrementar su capacidad de acceder a la información que el texto literario ofrece más allá del código escrito y, en esta línea, acceder a contenidos cada vez más complejos. Para desarrollar esta competencia, así como otras cuestiones relacionadas con el área de

la Lengua y la Literatura, es preciso que el personal docente disponga de una formación literaria adecuada; que se trate de lectoras o lectores habituales y capaces de transmitir el interés por la lectura y de valorar la riqueza de las obras que busquen aproximar a su alumnado. Como señala Ballester (2015) apoyándose en Manesse y Grellert (1994), “la escuela pide a los docentes de lengua que cumplan con dos funciones al mismo tiempo: una función de formador en relación con los textos, una función de mediador en relación con los libros” (p.87). En este sentido, se vuelve indispensable una buena formación de maestras y maestros tanto en relación con los cambios en el perfil del alumnado como con los tecnológicos y metodológicos que intervienen en la formación literaria en las aulas. En otras palabras, todo cuanto planeemos en el aula con el fin de participar en el desarrollo de la educación literaria tendrá que valorar la realidad del alumnado, y eso implica tener en cuenta las nuevas textualidades y, dentro de las mismas, la ficción interactiva, de la que hablaremos un poco más adelante.

2.3.1 Competencia literaria e intertexto lector

Hablar de competencias en el área de Lengua y Literatura es referirnos a aquellas capacidades que, al desarrollarse, nos permiten comprender diferentes cuestiones lingüísticas: la gramática, la semántica, las estructuras narrativas y un largo etcétera. En relación con el acto lector como lo venimos tratando a lo largo del documento, es decir, como una actividad activa que funciona a través de una interrelación entre el texto y quien lo lee, podemos hablar de diversas competencias (Mendoza y Cantero, 2003): la sociolingüística, la discursiva, la estratégica...

La educación literaria, desde el marco constructivista sobre el que trabajamos, busca que el alumnado sea capaz de acceder a un estilo de comunicación definido, según Cerrillo (2007), por un lenguaje especial: el literario. Su particular carácter requiere de la

capacidad de codificar y descodificar mensajes expresados a través de dicho lenguaje. En otras palabras, de la competencia literaria. Esta no es una capacidad innata, sino que requiere de formación y aprendizaje para ser adquirida y, por supuesto, desarrollada; sin embargo, no debemos incurrir en el error de pensar que esto solo es posible desde un contexto estrictamente académico (Colomer, 1991), pues toda experiencia cultural, ficcional... que el alumnado haya adquirido en su vida tendrá un impacto directo en la conformación de su imaginario y sus conocimientos previos. Encontramos un primer acercamiento al concepto de competencia literaria a través de la perspectiva de Aguiar e Silva (1980), que la define como aquella “que permite producir y comprender textos cuyo modelo sólo se elaborará adecuadamente mediante la gramática literaria del texto” (p.101). Se desarrolla conforme el lector descubre y reconoce el lenguaje literario, lo que le permite “alcanzar progresivamente un mayor grado de complejidad” (Llorens y Terol, 2015:103) y, por tanto, acceder a nuevos textos. Esto quiere decir que la competencia literaria está supeditada a los saberes que el lector ha acumulado y que le permiten interpretar un texto literario. Mendoza (2008) distingue diferentes bloques, como se puede apreciar en la Imagen 1:

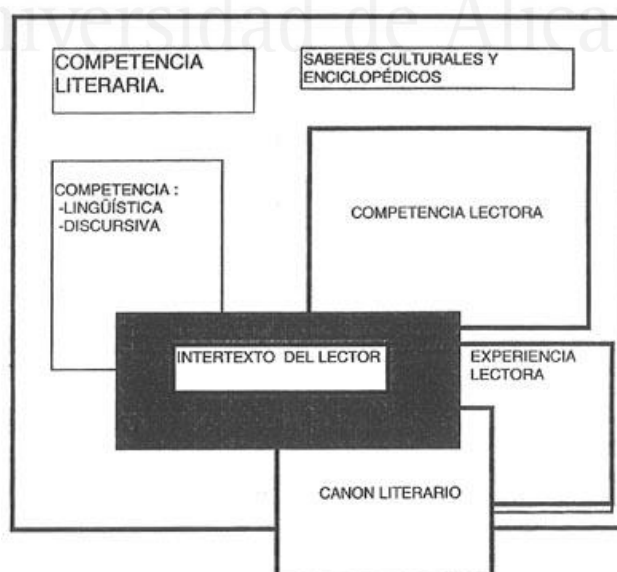


Imagen 1. Saberes que integra la competencia literaria (Mendoza, 2008)

Los agrupa en tres bloques principales: “los referidos al saber enciclopédico” (entre los que encontramos simbología, mitología, arquetipos y otros elementos culturales comunes), “los referidos a las modalidades del discurso” (géneros, modalidades discursivas...) y “los saberes estratégicos” (activación de lógicas para interpretar la ficción, habilidades de descodificación, interacción receptora...).

La principal implicación de este planteamiento es que la aproximación de las nuevas lectoras y lectores a la lectura literaria va a depender, en gran medida, de en qué medida han adquirido dichos saberes. La obra literaria, según Cerrillo (2007), “es producto de una cultura y de un contexto, cuyo significado habrá que interpretar, por tanto, en el marco de un sistema cultural, que, además, es cambiante. (p. 19). Mendoza (2001) apunta, además, que “a la literatura se llega a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que se deriva su reconocimiento y en cierto modo su aprendizaje” (p.48-49). Es en este punto, en que hablamos de la importancia del contexto y de las experiencias literarias previas de cada persona, que trataremos el concepto de intertexto. (Mendoza, 2008), lo define como un conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual y que permiten la construcción de (nuevos) conocimientos significativos de carácter lingüístico y literario que se integran en el marco de la competencia literaria”.

Dichos saberes recogen todo conocimiento integrado en la cultura del sujeto, así como al referido a modalidades discursivas, formas de afrontar la lectura, datos enciclopédicos, asociaciones, referencias y, por su puesto, cuanto se relacione con el proceso de creación literaria. El intertexto aumenta paulatinamente y permite que la persona lectora construya nuevos significados, incluso ante un mismo texto. Es por ello por lo que leer una determinada obra en la infancia es una experiencia completamente diferente a la de

hacerlo en la adolescencia o en la edad adulta. Mendoza (2010) diferencia, dentro del intertexto, entre el discursivo, que depende de quien escribe y que se refiere a cualquier tipo de referencia que esta persona haya decidido incluir en un texto; y el lector, que es el que activa quien lleva a cabo el proceso de lectura y que dependerá de esos conocimientos enciclopédicos y culturales a los que nos hemos referido. Este planteamiento nos devuelve a la idea que llevamos planteando a lo largo de todo el capítulo: la importancia de interpretar un texto literario atendiendo, no solo a este, sino al papel que toma quien lo lee en la construcción de sus significados. Así, un lector o lectora competente es quien es dispone de un intertexto nutrido a todos los niveles: lleva a sus espaldas una amplia experiencia lectora y, gracias a ello, dispone de conocimientos relacionados con la construcción, la identificación de géneros discursivos o la identificación de referentes, lo que le capacita para conectar sus aprendizajes previos con el texto y, de ese modo, crear nuevos significados y llevar a cabo una lectura eficaz (Sánchez-Corral, 2003).

A tenor de cuanto hemos planteado, es lícito afirmar que debemos plantearnos el modo en que se desarrolla la educación literaria atendiendo a la importancia del intertexto de, en este caso, el alumnado. Aún si no saben qué significa el término o no se han planteado de qué manera su experiencia lectora ha enriquecido sus conocimientos discursivos y literarios, la realidad es que son determinantes a la hora de afrontar la lectura de un nuevo texto literario. Desde la perspectiva docente, debemos tomar consciencia además de que desarrollar la competencia literaria no es algo que podamos hacer exclusivamente desde las aulas, dado que toda experiencia va a influir en el desarrollo del intertexto y, por tanto, va a condicionar el modo en que se afronta la lectura de la obra literaria y la construcción de significados a partir de la misma. Cobra una gran relevancia en este sentido la Literatura Infantil y Juvenil, pues, como veremos a continuación, esta asentará las bases literarias del alumnado. Si experiencias literarias naturales y vividas en

el entorno personal de las niñas y niños, como las canciones infantiles, se combinan con otras procedentes del ámbito escolar, es posible formar lectoras y lectores que llegarán a la edad adulta siendo capaces de disfrutar de obras cada vez más complejas.

2.3.2 El papel de la LIJ en el desarrollo de la educación literaria

En los principios de la Literatura Infantil estuvo la pedagogía, y hoy todavía, muchas veces Pedagogía y Literatura para niños van unidas, a veces como buenas amigas y otras, la mayoría, sufriendo la literatura como una bella Cenicienta, la dura persecución de su pedagógica y envidiosa madrastra (Bravo Villasante, 1959: 11).

No fue hasta mediados del siglo XX que las obras de LIJ comenzaron a ser valoradas desde una perspectiva eminentemente literaria, pues hasta entonces la tendencia era tomarlas en cuenta desde un punto de vista eminentemente pedagógico; como vehículos de transmisión para doctrinas, enseñanzas morales o aprendizajes formales. Esto se debe, en gran medida, a una extendida percepción de la infancia como una antesala para la vida, tomando a las niñas y niños bajo la consideración de adultos y atribuyéndoles roles en consonancia con esta idea. A finales del siglo XVIII comenzó a hacerse patente una reivindicación de la infancia como etapa diferenciada, dando pie a valorar el hecho de que las niñas y niños tenían unas características propias que debían ser tomadas en consideración y que les definían. Esta perspectiva contribuyó a la aparición de nuevas líneas de pensamiento y corrientes psicológicas y pedagógicas que tomaban en consideración esta primera etapa de la vida del ser humano. En este sentido, destacamos a Rousseau quien, en 1762, publicó su *Emilio o de la Educación*, en el que postulaba un paradigma educativo que ya no buscaba únicamente la formación de nobles y cortesanos, sino que debía abrirse y llegar más allá con el fin de formar individuos sociales; para ello, resalta la importancia de la formación en la infancia, tanto a nivel físico como psicológico.

Conforme esta percepción de la infancia fue cobrando popularidad, comenzaron a surgir textos y relatos dirigidos a esta etapa, si bien pecaban de tener un carácter, como ya hemos señalado, eminentemente instructivo.

Tomando como base a Cerrillo (2007), podemos hablar del modo en que la LIJ ha progresado desde estos textos hasta las maravillosas obras que disfrutamos en la actualidad. Destaca como significativa la obra *Le magasin des enfants* (1757) de Beaumont, pues en ella la autora entremezclaba hermosos relatos que aún hoy disfrutamos, como *La bella y la bestia*, con historias a través de las cuales “pretendía inculcar a los niños el “espíritu geométrico”, al tiempo que les quería hacer súbditos del “imperio de la razón”, por el que abogaban los ilustrados” (Cerrillo, 2007: 36). Así, durante mucho tiempo la LIJ se percibió como un medio para un fin formativo, relegando a un segundo plano que aquello que la definiera fuera una buena calidad literaria, pues esto era considerado insuficiente por sí solo. Aún hoy, pese a que, como veremos más adelante, la LIJ se ha ganado su espacio en el conjunto de la Literatura, existe una cierta tendencia a buscar su valor didáctico o a simplificarla en exceso. En este sentido, M^a Clemencia Venegas (1987) denunció ciertos condicionamientos negativos, como el añiñamiento, el ya mencionado didactismo moralizante, religioso e ideológico; el paternalismo, la cursilería o la ambigüedad. A estos, Sánchez-Corral (1992) añade el abuso de adaptaciones ejemplarizantes, la presencia de componentes discriminatorios y sexistas y la cada vez más abundante mercantilización de la obra infantil que lleva, en muchos casos, a un incremento de la producción en detrimento de la calidad. También Jaime García Padrino (1992) trata esta cuestión, agregando a la lista una carencia de información por parte de las y los mediadores (profesorado, madres y padres...). Así, ha sido —y, en algunos casos, continúa siendo— habitual encontrar hogares, bibliotecas y aulas en que la sección infantil está repleta de obras con una calidad literaria mediocre,

denostada por el protagonismo que se busca que en ellas tenga el valor formativo y por una errada percepción de lo que, en palabras de Cerrillo (2007) es adecuado para la lectora o el lector infantil: textos llenos de diminutivos y moralina explícita; de niños valerosos y niñas hacendosas; de páginas con descripciones inocuas redactadas con un vocabulario excesivamente simplista.

Resulta crucial, pues, reivindicar el valor de la LIJ como parte del conjunto literario, poniendo de manifiesto el hecho de que muchos de los aspectos que la caracterizan son comunes al mismo. Hablamos, ante todo, de Literatura, “de obras que ofrecen la experiencia artística que puede estar al alcance de los pequeños” (Colomer, 2010:15). Ya Cerrillo (2007) se pronunciaba sobre esta idea, afirmando con rotundidad que

La LIJ es, ante todo y sobre todo, literatura sin —en principio— adjetivos de ningún tipo; si se le añade «infantil» o «juvenil», es por la necesidad de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores y, en menor medida, por gustos e intereses lectores muy concretos, así como por sus posibilidades de recepción literaria. (p. 44)

En resumidas cuentas, hablar de una literatura Infantil y Juvenil únicamente pretende delimitar un perfil lector modelo para la misma, sin que ello afecte a la calidad o complejidad del texto, sí bien es cierto que el grado de consecución de las habilidades necesarias para su interpretación es diferente al de un lector o una lectora adulta. En este sentido, Gemma Lluch (2003) planteó una serie de competencias que facilitarían la comprensión del texto literario por parte de las niñas y niños. Así, Lluch habla de: una “competencia genérica” que permita la lectura del tipo de texto en cuestión (narrativa, lírica...), la identificación de personajes o el desarrollo de la trama; una “competencia

lingüística y sociolingüística”, relacionada con el dominio textual y con las reglas socioculturales que determinan el uso de la lengua y su adecuación a una situación comunicativa concreta; una “competencia literaria” que permita al lector o a la lectora formular hipótesis, realizar inferencias o alcanzar cierto grado de comprensión connotativa; y una “competencia intertextual”, que permite identificar “las relaciones que el texto mantiene con otros tipos de textos literarios que constituyen una tradición” (p.74). Retomaremos el planteamiento de estas competencias en nuestra propuesta, pues resulta indispensable analizarlas si es que pretendemos proponer una serie de videojuegos que se amolden adecuadamente al nivel literario del público infantil y juvenil.

Regresando a las obras de la LIJ como tal, es importante destacar que existen ciertos rasgos que las definen y que, si bien no es preciso hallarlos en su totalidad para que un texto sea considerado infantil o juvenil, sí tienen una fuerte presencia dentro de la misma. Para ello, nos basaremos en las características que propone Cerrillo (2007). Al igual que hemos indicado en relación con las competencias de Lluch, también este punto será recuperado más adelante y se relacionará con diferentes obras de ficción interactiva. Cerrillo distingue entre cuatro categorías diferentes que recogen diversas características de la LIJ: contenidos, técnica y estructura literarias, formas y ediciones.

Características referidas a los contenidos. En esta primera categoría, el autor destaca la presencia de elementos que chocan con la normalidad conocida por la lectora o el lector. Algunos ejemplos pueden ser el País de Nunca Jamás en *Peter Pan y Wendy* (Barrie, 1911) los juguetes animados de *El valiente soldadito de plomo* (Andersen, 1838) o, por citar uno de los ejemplos propuestos por el propio Cerrillo, cuanto acontece en *Las aventuras de Alicia en el País de las Maravillas* (Carroll, 1865). También, en esta línea, podemos hablar de la abundancia de contenidos fantásticos, como objetos mágicos (la

varita del hada madrina, las botas de siete leguas...) como criaturas (dragones, hadas y unicornios). Otro aspecto reseñable que encontramos en la LIJ dentro de esta categoría es la tendencia a la personificación, atribuyendo rasgos y comportamientos humanos a animales, plantas u objetos inanimados. Donde podemos observar esto con mayor facilidad es en las fábulas, protagonizadas por animales que llevan a cabo toda clase de peripecias. Por ejemplo, la carrera que disputan la tortuga y la liebre, el uso de la astucia que hace la zorra para conseguir las uvas de la urraca o las educativas visitas del ratón de campo y el ratón de ciudad a los hogares de ambos. En tercer lugar, Cerrillo habla de una “ausencia de complicación temática. [...] sí hay una serie de elementos argumentales recurrentes: el viaje a través del tiempo, los cambios radicales de suerte [...], el premio al bueno y el castigo al malo, etc.” (p. 46). Representativos de estos argumentos arquetípicos son *Cuento de Navidad* (Dickens, 1843) o los cuentos populares de *La Lechera* o *La olla mágica*. En esta línea, Cerrillo también señala la existencia de un conflicto que se convierte en el núcleo de la historia y que es resuelto al final de la misma; una característica común a numerosas obras, dentro y fuera de la LIJ. Destaca, asimismo, la presencia de simbolismo y de una gran carga afectiva dentro de las diferentes historias. Un ejemplo para la primera cuestión podría ser, en *Pinocho* (Collodi, 1883): en esta historia, la nariz del protagonista, que crece con cada mentira, podría representar el castigo por un acto indeseable; también es posible interpretar la aparición de los personajes del Gato y el Zorro como malas influencias, deseos o impulsos que llevan a las personas por un mal camino. En cuanto a la carga afectiva, que busca suscitar determinadas reacciones o respuestas emocionales al afrontar la lectura, la encontramos en la poética muerte de *La Sirenita*, en el horrible castigo de las hermanastras de *Cenicienta* o en el valor y la resolución del pequeño *Pulgarcito*, entre otros muchos ejemplos. Por último, y en relación con lo anterior, puesto que esta carga emocional puede

darse, en ocasiones, gracias a un alto nivel de empatía con los personajes y sus experiencias, Cerrillo destaca el hecho de que suele haber un protagonista que destaca especialmente y que, en numerosos casos, son niños y niñas o adolescentes: Caperucita Roja, Pulgarcito, Juan Sin Miedo, Ricitos de Oro o Hansel y Gretel son algunos de los personajes infantiles más conocidos dentro de la LIJ clásica.

Características referidas a la técnica y la estructura literaria. En los textos infantiles solemos encontrar una estructura clásica de exposición, nudo y desenlace, siendo en el segundo en el que se desarrolla la mayor parte de la historia. Por ejemplo, en Caperucita roja se cuenta, brevemente, que la niña debe visitar la casa de su abuela; se desarrolla en mayor profundidad su encuentro con el lobo, el modo en que se desvía del camino, qué sucede cuando llega a su destino, la conversación con el animal disfrazado... y, finalmente y de forma escueta, se da una resolución a lo acontecido (que, en este caso, varía en función de las múltiples versiones del cuento). Otro aspecto que destaca Cerrillo es la tendencia al esquematismo y a la ambigüedad tanto en el tiempo como en el espacio en que se desarrolla el relato. Así, encontramos estructuras iniciales como “Hace mucho tiempo, en tierras lejanas...” o “Érase una vez, en un país remoto...”, lo que dota a la obra de LIJ de una cierta imprecisión que, por otra parte, da una mayor libertad a la lectora o al lector a la hora de imaginar épocas o lugares. Cerrillo señala, asimismo, que “La caracterización de las condiciones humanas de los personajes tiende a ser muy rígida” (p. 46). Por ejemplo, la figura del lobo feroz (*Los tres cerditos*, *Caperucita Roja*, *Los siete cabritillos...*) es siempre retorcida y cruel; busca hacer daño. En contrapartida, la protagonista de *La princesa y el guisante* o el de *El valiente soldadito de plomo* son personajes sensibles, honestos y buenos. Otra característica que encontramos dentro de esta categoría es la existencia de “Elementalismo y rudimentarismo técnicos: escasas,

rápidas y breves descripciones y linealidad narrativa” (p. 47). En ocasiones, repetir determinados términos en lugar de ofrecer oraciones elaboradas, es suficiente para transmitir la idea y, además, lograrlo de un modo más inmediato. En la primera página de *¡Qué risa de huesos!* (1980), de Janet y Allan Ahlberg, podemos leer: “En una oscura, oscura colina, había una oscura, oscura ciudad. En la oscura, oscura ciudad, había una oscura, oscura calle”. Esta estructura continúa, permitiéndonos imaginar rápidamente el ambiente nocturno y, en cierto modo, tétrico, sin recurrir a descripciones complejas. Estos rasgos dentro de la técnica se relacionan con otra de las características de la categoría que nos ocupa, y es el “uso de estructuras de corte repetitivo” (p.47); bien mediante enumeración y ordenación, o bien a través de elementos encadenados. En el caso de la poesía infantil, este papel lo cumplirían los estribillos. En *Siete ratones ciegos* (1992), de Ed Young, cada vez que aparece uno de los ratones que va a investigar, se indica el orden en que sucede a través de la frase: “era el primero (segundo, tercero...) en salir (a explorar)”. La última característica que Cerrillo identifica en cuanto a técnica y estructura literaria es la abundancia de diálogos que presentan un ritmo rápido. Por ejemplo, el álbum *Dos ratones, una rata y un queso* (2007), de Claudia Rueda, comienza con breves aportaciones de la figura del narrador, pero en cuanto se produce el encuentro entre los personajes, el diálogo pasa a ser el protagonista:

-Este queso es mío —alegó Eugenio.

-Lo encontré yo primero —replicó el otro.

-De ninguna manera, es mío —rebatió Eugenio.

-No. Es mío —insistió el otro.

Como podemos apreciar, además, no se producen largas explicaciones ni se detalla nada sobre los personajes al tiempo que se produce el diálogo, sino que toda la atención queda centrada en el intercambio que se produce entre ambos.

Características referidas a las formas. Posiblemente, la principal característica de esta categoría sea la primera que menciona Cerrillo: la claridad en la exposición de las acciones. Esto se relaciona directamente con el segundo rasgo que señala el autor; la sencillez léxica y sintáctica. Si bien es recomendable no abusar de diminutivos y otros medios de simplificación al elaborar textos dirigidos al público infantil, sí resulta fundamental, especialmente si asumimos un nivel de competencia lectora iniciática, buscar una adecuada comprensión de la historia por parte de la lectora o el lector. Así, encontrar partes diferenciadas dentro de la obra, con una estructura clara, un vocabulario adecuado y unos acontecimientos y acciones fáciles de imaginar, enlazar e incluso anticipar es algo habitual en la LIJ. Por ejemplo, en *Donde viven los monstruos* (1963), Maurice Sendak escribe “La noche que Max se puso su traje de lobo y se dedicó a hacer travesuras de una clase y de otra su madre lo llamó “¡MONSTRUO!” y Max le contestó “¡TE VOY A COMER!” y lo mandaron a la cama sin cenar”. Todas las palabras son fácilmente reconocibles para el público infantil, y con brevedad y sin ornamentos dejan claro lo que está sucediendo en la historia: Max se ha puesto un traje de monstruo, está haciendo travesuras y su madre se ha enfadado con él. Volviendo a las características propias de esta categoría, Cerrillo identifica también un ritmo ágil dentro de los textos de la LIJ, especialmente si se trata de textos poéticos. Esto responde a una necesidad de inmediatez por parte de las niñas y niños, así como a una capacidad de atención que tiene una duración limitada. También consigue hacer atractivo el texto, lo que termina desembocando en el disfrute y la asimilación del mismo; podemos apreciar cómo esto sucede, aún hoy, con canciones de comba, como *Al pasar la barca* o *Rey, Rey* y de palmas,

como *Don Federico* o con las nanas (*Duérmete, niño*). Esto no se da solo en ejemplos de literatura popular, sino también en textos poéticos actuales como *El baile diminuto* (Ferrada y Poirot, 2012) o *Rimas de Luna* (Rodenas y Balzola, 1995). Finalmente, e incidiendo en el tema de la poesía, Cerrillo identifica ciertos detalles relacionados con la métrica o la rima y que tienen una presencia habitual dentro de la lírica infantil:

verso de arte menor, tendencia al anisosilabismo, frecuente uso del octosílabo y del hexasílabo y rimas reguladas; la cuarteta, el pareado, la seguidilla simple, la redondilla, el romance (y su variante de romancillo) son las agrupaciones estróficas o versales más empleadas (2007: 47).

Un ejemplo en el que es posible identificar estos aspectos —además de, nuevamente, la simplicidad temática, el ritmo, la sencillez expresiva y léxica... — es el poema *El primer resfriado*, de Celia Viñas:

Me duelen los ojos,

me duele el cabello,

me duele la punta

tonta de los dedos.

Y aquí en la garganta

una hormiga corre

con cien patas largas.

Ay, mi resfriado.

Chaquetas, bufandas,

leche calentita

y doce pañuelos

y catorce mantas

y estarse muy quieto
junto a la ventana.

Me duelen los ojos,
me duele la espalda,
me duele el cabello,
me duele la tonta
punta de los dedos.

Características referidas a las ediciones. El principal rasgo de la LIJ en este sentido es, probablemente, la abundancia de ilustraciones que encontramos en las obras; imágenes que no suelen cumplir con una mera función estética, sino que cuentan, en numerosas ocasiones, con protagonismo propio dentro de la narración del relato. Probablemente, el ejemplo más claro de esto se dé en los álbumes ilustrados: obras en que se establece una relación muy significativa entre texto e imagen, la cual puede ser de diferentes tipos en función del modo en que se desee contar la historia. Es, asimismo, “una literatura en la que los *paratextos* tienen una gran importancia, orientando, aunque a veces pudiendo confundir, la elección del libro para una determinada edad” (Cerrillo, 2007:48). A este punto dedica el autor un capítulo completo dentro de la obra que citamos, y también en esta tesis se retomará más adelante, dado que también los videojuegos dan un papel de relevancia al diseño de sus elementos paratextuales. Por último, Cerrillo destaca la habitualmente pequeña o media extensión de los libros, si bien esta va aumentando conforme se va asumiendo una mayor edad en la figura destinataria y, en consecuencia, unos mayores niveles de competencia lectora. Así, aunque sean obras que forman parte de la LIJ, no será lo mismo —en términos de extensión— afrontar la lectura de *Kika*

Superbruja y los indios (Knister y Rieger, 1998) que de *Harry Potter y la piedra filosofal* (Rowling, 1997) o de *Corazón de tinta* (Funke, 2003).

Como podemos apreciar, muchas de las características representativas de la LIJ a las que se refiere Cerrillo se encuentran también en obras de la Literatura para adultos, si bien la presencia de otras tiende a reducirse e incluso a desaparecer. Esto afianza la idea de que estos textos, destinados esencialmente a niñas, niños y jóvenes, gozan de un carácter propio que las define, pero no es posible aislarlas del hecho literario general. No solo eso, sino que es necesario valorar su papel dentro de la formación lectoliteraria de cada individuo, pues, como expondremos a continuación, constituirán las bases de sus experiencias en cuanto a lectura literaria.

Y es que la educación literaria no comienza ni termina en la escuela a efectos de tiempo ni espacio, sino que se da desde el nacimiento, en cuanto nos cantan las primeras nanas o nos narran los primeros cuentos. Atendiendo a Colomer (2010), estas formas textuales, propias del registro oral, constituyen nuestros primeros acercamientos a la literatura. Poco a poco, van integrando saberes lingüísticos, enciclopédicos y literarios en el imaginario del individuo, quien paulatinamente se habituará a las características propias del texto literario (Cerrillo, 2016), a interpretarlo y a construir significados que influirán en la comprensión y el disfrute de nuevas obras. Queremos enfatizar en este planteamiento, ya que, en palabras de Cerrillo (2007),

A menudo se nos olvida que el niño no llega vacío de cultura literaria a su primer contacto oficial con la Literatura, es decir, cuando accede por primera vez a la escuela. Antes de saber leer y escribir, los niños participan de muchas manifestaciones del folclore literario, formando parte de la cadena hablada que interviene en la recepción y, en ocasiones, en la transmisión de obras literarias de tradición oral, algunas de las cuales tienen a los propios niños como principales e, incluso, únicos destinatarios: cuentos maravillosos, nanas, juegos mímicos, oraciones, cuentos de nunca acabar, trabalenguas o adivinanzas (p. 39).

Como señala de Amo (2003), la LIJ influye en numerosos aspectos relacionados con la formación de la lectora o el lector literario, pues, entre otras cosas: ayuda en el desarrollo de su construcción personal y cognitiva, posibilita un acercamiento al imaginario colectivo de la cultura en que se desenvuelve el individuo, ofrece el disfrute de la literatura desde una perspectiva más lúdica (juegos de palabras, refranes, canciones...) y contribuye al establecimiento de hábitos lectores. Colomer (2010) sostiene que “la literatura para niños y jóvenes debe ser, y verse, como literatura” (p. 15) y distingue tres funciones de la misma, las cuales desarrollaremos a continuación: facilitar el acceso a un imaginario compartido determinado, contribuir al dominio del lenguaje a través de diferentes formas del discurso literario y ofrecer una representación del mundo para la socialización.

Iniciar el acceso al imaginario compartido por una sociedad determinada. Hablar de imaginario es referirnos a todas aquellas referencias (mitos, ídolos, símbolos...) que el ser humano toma para entender el mundo. La literatura, en constante evolución y, gracias a su adaptabilidad, presente en las diferentes generaciones “recrea constantemente estos temas y motivos y las nuevas formas pueden pasar entonces a ser conocidas y compartidas por la colectividad” (Colomer, 2010:16). Así, es posible encontrar en la LIJ tanto símbolos y personajes cuyo significado se ha mantenido con el paso del tiempo como otros que han visto el suyo modificado a causa de cambios en el contexto social y cultural. Por ejemplo, las mariposas han sido consideradas a lo largo de la Historia y en diferentes culturas como símbolos del alma, del crecimiento y la transformación, de la resurrección y la eternidad. Actualmente, aún encontramos obras en que podríamos interpretarlas de este mismo modo. El álbum ilustrado *Orejas de mariposa* (2008), de Luisa Aguilar y André Neves, trata el desarrollo emocional infantil y la autoestima a través de un retrato

del acoso escolar. La protagonista responde imaginativamente a diferentes insultos relacionados con su etnia, su nivel socioeconómico... Y es posible dar a la metáfora de las orejas de mariposa el significado del crecimiento emocional de la protagonista. Un buen ejemplo de referencia cuyo significado ha cambiado de un tiempo a esta parte sería el arcoíris. Interpretado tradicionalmente como camino, probablemente a causa de la mitología (la mensajera Iris, en la grecorromana; o el Bifrost, en la nórdica), este fenómeno natural ha terminado convirtiéndose en todo un símbolo para el colectivo LGTBI (Lesbianas, Gais, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales). Un ejemplo es *Sombras en el arcoíris* (2017), escrito por Mónica B. Brozon e ilustrado por Guridi: una obra sobre la tolerancia a la diversidad afectivo-sexual en el entorno familiar. Que esta clase de referencia se refleje en la LIJ posibilita aproximar su realidad a las niñas y niños tanto desde una lectura autónoma como, por supuesto, desde las aulas (Soler-Quílez, 2016; 2019). Finalmente, podemos hablar de referencias que, si bien mantienen la esencia de su significado, han visto alterada la percepción del mismo, dando pie a juegos y trasposiciones. Probablemente uno de los ejemplos más claros sea la figura de la princesa, generalmente percibida como una figura pasiva, hacendosa protectora y delicada. Un modo de romper con el simbolismo tradicional de este arquetipo de personaje es normalizarlos y aproximarlos al lector o la lectora de otra forma. Esto se da, por ejemplo, en *Las princesas también se tiran pedos* (2011), de Iian Brenman e Ionit Zilberman. Existen muchas otras referencias que contribuyen al desarrollo del imaginario colectivo de las niñas y niños y cuya presencia se mantiene en la LIJ, como las sirenas o el tropo de los niños perdidos o la tierra misteriosa. En definitiva, la LIJ juega un papel importante en la construcción personal de las niñas y los niños, pues facilita su acceso al imaginario colectivo mediante textos de intención estética destinados a su edad. Por supuesto, no lo hace únicamente con símbolos tradicionales, folclore o mitología clásica, sino que toda

referencia evoluciona constantemente y también se van creando nuevas que contribuyen a explicar el mundo actual.

Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario. En palabras de la propia Colomer, la LIJ logra que “los niños y niñas tengan la posibilidad de dominar el lenguaje y las formas literarias básicas sobre las que se desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de su educación literaria” (p. 20). Dentro de esta función, la autora distingue entre el aprendizaje de modelos narrativos y poéticos. En cuanto a los primeros, el punto principal es el desarrollo de la conciencia narrativa, pues a medida que las niñas y niños vayan reconociendo nuevos y variados elementos narrativos podrán acceder a obras cada vez más complejas. En un principio, “se dan por satisfechos con reconocer y nombrar el contenido de las imágenes y ven las historias como episodios desconectados” (Colomer, 2010:24), y es por ello que en la LIJ destinada a las primeras edades se prioriza la comprensión por encima de la complejidad. Poco a poco, se van incorporando nuevos aspectos que ofrecen una experiencia lectora más completa. La autora habla, entre otras, de la relación entre realismo y fantasía, el humor y la conflictividad del mundo real. En cuanto a los aprendizajes poéticos, como dice Colomer, en España debemos recurrir, esencialmente, al folclore. En términos de introducción a la poesía, son un buen recurso, puesto que sus textos suelen ir acompañados de juegos, movimiento, ritmos, tonadillas... que permiten establecer relaciones entre los diferentes estímulos sonoros y motores y vínculos socioafectivos con otras personas; sin embargo, también sería interesante un mayor desarrollo de la poesía infantil actual, puesto que permitiría el tratamiento y la renovación de determinadas temáticas que, en muchos casos, han quedado obsoletas o transmiten valores que no encajan en las nuevas realidades sociales. A través de los

modelos poéticos, las niñas y niños adquieren conocimientos de diferente índole que Colomer recoge en seis categorías (2010:44-48): 1. Géneros poéticos (líricos, narrativos, dramáticos, conjuros y disparates); 2. Estructuras comunicativas (interpelaciones, diálogos y enunciaciones); 3. Estructuras métricas (de ritmo, con distribuciones variadas de acentos y pausas, de rima y de estrofas); 4. Estructuras fónicas (trabalenguas); 5. Estructuras sintácticas (enumeración para nombrar, cronológica o numérica; retahílas encadenadas, acumulaciones y paralelismo); 6. Personificaciones, comparaciones y metáforas (como en la mayoría de adivinanzas), palabras polisémicas e imágenes. Colomer trata, asimismo, una serie de conceptos en los que profundizaremos a lo largo de la propuesta, dado que permiten establecer un buen enlace entre determinadas características de los videojuegos y de la LIJ en el sentido que nos atañe. Así, la autora habla del juego y sus reglas, de conexiones con otras obras literarias, del papel de las imágenes, el esquema narrativo o la interposición de un personaje entre la figura del lector y la historia.

Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones. Como ya se ha mencionado, el surgimiento de los libros infantiles llegó acompañado de una pretensión instructiva que buscaba la formación de individuos deseables para la sociedad. Y es que las obras de la LIJ poseen un rol importante en cuanto al desarrollo de valores éticos (Llorens García, 2015). Aprovechamos el ejemplo que nos ofrece la propia Colomer (2010): “Los modelos masculinos y femeninos en los libros actuales” (p.49). Muchos de los personajes de la LIJ transmiten determinados valores, comportamientos y actitudes considerados positivos en función de su sexo. En este sentido, un buen ejemplo pueden ser los personajes de la colección de *Los Cinco*, de Enyd Blyton. Si tomamos *Los cinco y el tesoro de la isla*

(1942), encontramos características diferenciadas entre los protagonistas: Julián, el hermano mayor, asume todas las responsabilidades, es valiente, protector y se encarga de tomar cualquier decisión importante. Suele ser, además, quien más peso tiene en los diálogos; Dick, el hermano mediano, es impulsivo y comete algunos errores, posiblemente en un intento de marcar la diferencia de edad con Julián, pero ante todo es valiente y siempre está dispuesto a sacrificarse por los demás y a cuidar y proteger a las chicas; Ana, la hermana pequeña de Julián y Dick, presenta todas las características deseables para una mujer tradicional: pese a su corta edad, es capaz de encargarse de todo tipo de tareas domésticas y asume, salvo excepciones, un rol pasivo en las aventuras, si bien siempre se asegura de que el resto del grupo esté cómodo, limpio y bien alimentado; por último está Jorge (Georgina), la prima de los tres hermanos que destaca, principalmente, por su determinación a parecer un chico y ser llamada por un nombre masculino; por ello, asume los mismos roles que Julián y Dick, siendo el personaje más osado y físicamente capacitado de los tres pero, aun así, “por debajo” de Julián. De estos perfiles, que se extienden a lo largo de toda la colección y también dan el salto a otras obras de la autora, como *Los siete secretos* o la serie *Secreto*, es posible extraer diversas interpretaciones en relación con los roles de género: la fortaleza de los hombres radica en la fuerza física, la decisión y las altas capacidades resolutivas, además de que cumplen un papel de protectores; la de las mujeres se refleja en su eficiencia para las labores del hogar, sea cual sea el contexto (una isla, la selva, una casa abandonada...) y en su eterna preocupación por los personajes que toman todos los riesgos; finalmente, si una mujer es fuerte, determinada y competente en retos físicos, parece que deba ser a causa de que no se siente mujer, casi cerrando la puerta a la posibilidad de que una mujer identificada con el género femenino no puede estar definida por estas características. Por supuesto, es imprescindible destacar el hecho de que hablamos de novelas juveniles escritas a lo largo

de la década de 1940. Numerosos ejemplos dentro de la LIJ que nació más adelante y, por supuesto, de la que encontramos en la actualidad, dan una visión completamente diferente de todos estos modelos, abriendo notablemente el abanico de posibilidades y disociando cada vez más el sexo del constructo del género. Protagonistas femeninas como Maggie (*Corazón de tinta*, 2003), Katniss (*Los juegos del hambre*, 2008) o Kristin Cashore (*Graceling*, 2008) manifiestan mayor independencia, poder y fuerza dentro de sus propias historias. De igual modo, personajes masculinos Harry (saga *Harry Potter*, 1997-2007) o Teo (*La marca del escorpión*, 2002) se muestran más emocionales, con alguna debilidad en aspectos físicos o tienen un carácter más dependiente que les hace precisar de la ayuda del resto. Esta evolución en la perspectiva de género es solo uno de los muchos ámbitos dentro de la socialización que la LIJ ha ido incorporando, progresivamente, en sus obras y, actualmente, existen títulos que buscan emitir un discurso de género diferente (Cañamares Torrijos, C. y Moya Guijarro, 2019; 2020). También es posible hallar obras que proporcionan otras visiones en torno a otras temáticas de interés social, en general, y para la educación de las niñas y niños, en particular; como el acoso escolar, la diversidad funcional, los modelos de familia, la muerte, la migración y el multiculturalismo (Cañamares Torrijos, 2012; Encabo Fernández, López Valero y Jerez Martínez, 2012). etcétera.

La LIJ cumple, por tanto, un papel fundamental en el desarrollo de la competencia literaria, y es importante que las mediadoras y mediadores den a estas primeras lecturas la importancia que merecen para aproximarlas a su alumnado de un modo que les resulte atractivo. Después de todo, “la clave radica en establecer la comunicación necesaria entre el lector y el autor y su obra, en encontrar en los clásicos aquello que pueda resultar atractivo para el lector en formación” (Llorens García, 2017: 41).

2.4. *Literatura digital*

Como ya se ha señalado en la introducción de esta tesis, el modo en que accedemos a la información ha cambiado radicalmente en los últimos años y, por consiguiente, también lo ha hecho la lectura (De Amo, 2019). La consolidación de Internet en la vida cotidiana ha dado pie a una serie de transformaciones sociales que han provocado cambios en numerosos espacios. Como apunta Borràs (2008), esto comporta “una nueva modalidad de comunicación y recepción de los conocimientos, que ya no se presentan como el registro de verdades establecidas, sino que permiten apuntar hacia una construcción colectiva del conocimiento basada en el intercambio” (p.404). Con la evolución y la creciente popularidad, además, de los soportes electrónicos, nacen

nuevas formas de edición, venta y circulación de textos (sobre todo a través de Internet), los nuevos espacios sociales de creación y lectura (el ciberespacio), la aparición de nuevos géneros o modalidades literarias (el cyberpunk, la narrativa hipertextual [...] y, por supuesto, las nuevas modalidades de investigación y de enseñanza y aprendizaje literario. (Sánchez-Mesa: 2004, pp.16-17).

En este epígrafe recuperamos el concepto de literatura digital y de algunos de sus rasgos definitorios, como la multimodalidad, la ruptura de la linealidad narrativa o la interactividad, derivados de las posibilidades que la tecnología digital pone a su servicio (Albaladejo, 2009).

2.4.1. Nuevas lecturas: multimodalidad, hipertextualidad y transmedia

El concepto de literatura digital, también denominada ciberliteratura o literatura electrónica, recoge el conjunto de obras literarias que han sido creadas, en concreto, para un entorno digital (Lara, 2009) y que, por tanto, no tienen cabida fuera del mismo. No

entran en esta categoría, por tanto, ni las obras convertidas a formatos digitales ni los textos escritos que puedan publicarse en un portal, un blog o una biblioteca virtual. En esta línea, Cassany (2012) dice:

Es superficial que el escrito sea virtual, multimodal o hipertextual, o que lo veamos en pantalla y lo manipulemos con teclado y ratón. No hay mucha diferencia entre leer un informe en papel o en una pantalla sin conexión (fuera de línea). Sí que la hay, en cambio, si el ordenador está conectado a la red (en línea), porque entonces accedemos instantáneamente a multitud de recursos (enciclopedias, traductores, contactos, etc.) que nos ayudan a entender el texto de otra manera, más rápidamente, con más fundamento y confirmación (p.50).

Al aprovechar los recursos que este entorno digital pone a su disposición, las obras digitales desdibujan las limitaciones del texto escrito y buscan el desarrollo de sus historias a través de diferentes medios. Por ejemplo: por sí solo, el soporte escrito da pie a un amplio abanico de posibilidades en términos de visualización del contenido, condicionado por la imaginación del lector; las palabras, como apunta Kress (2003) precisan del significado que este les aporta. Los textos visuales, por su parte, lo que requieren es un contexto que complemente a unos contenidos que ya vienen dados en términos de significación visual. Cuando las palabras y las imágenes se combinan, las fronteras entre el medio escrito y lo audiovisual han terminado desdibujándose, dando lugar a una simultaneidad narrativa. En palabras de Cope y Kalantzis (2009)

La escritura (línea a línea, oración tras oración, párrafo tras párrafo y una página detrás de otra) secuencia los elementos en el tiempo, favoreciendo así los tipos de texto narrativo. La imagen coloca los elementos de acuerdo con la lógica del espacio simultáneo, con lo que favorece el género de muestrario (p. 97).

El entorno digital abrió el camino a nuevos espacios de lectura y, por tanto, a nuevas posibilidades para el lector (Gómez-Díaz et al., 2016). El texto estático que acostumbraba a leer, “desaparece para dar paso a un nuevo concepto de autor y de lector, ya que el receptor escoge sus itinerarios de lectura y, por ende, se convierte en autor” (Tabernero, 2012: 122). En este punto, recuperamos el concepto de hipertexto, acuñado por Ted Nelson en 1965 para hacer referencia a un sistema en que el escritor pudiese especificar qué secuencias de lectura estarían a disposición del lector; y, más concretamente, al hipertexto digital de Landow (2009), que se corresponde con el entorno virtual y que defiende la existencia de incontables lecturas derivadas de los intercambios de información del lector con el texto digital, los cuales dependerán de sus conocimientos y capacidades (Mendoza, 2012).

En definitiva, la literatura digital permite el establecimiento de vínculos con otros espacios y formatos y da lugar a un estilo de lectura no lineal. Como apunta Rodríguez de las Heras (2004),

la estructura hipertextual facilita considerablemente la operación de actualizar el texto con nuevas incorporaciones. En un hipertexto bien construido se pueden añadir o eliminar pliegues con soltura. Y no olvidemos que el espacio digital permite realizar esto sin tener que alterar el soporte y sin dejar ninguna marca ni residuo (p.151)

Así pues, este enfoque apoya la idea que señalábamos anteriormente: que el lector, a través de la selección de sus itinerarios durante la lectura, se convierte en autor en tanto en cuando dota de sentido al texto (Zavala, 2004).

El entorno digital elimina, como se ha señalado anteriormente, muchas de las limitaciones que aquejaban a los textos impresos y permite llevar a cabo nuevas interacciones. Por ejemplo, como ya apuntaba Heim (1987), “una cantidad enorme de información, incluyendo otros textos, se vuelve accesible inmediatamente por debajo de

la superficie electrónica de un fragmento de lectura” (p.10). Por tanto, estas lecturas multimodales o hipertextuales (Genette, 1989) ofrecen una nueva lectura que puede desarrollarse a través de diferentes medios, y esto nos lleva a otro concepto: el de narrativas transmedia: “una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)” (Scolari, 2013). El término fue estudiado por Henry Jenkins en 2003, en un artículo publicado en la *Technology Review* en el cual afirmaba que habíamos llegado a una era de convergencia en que el flujo de contenidos se desarrolla a través de diferentes canales. El autor toma como ejemplos Indiana Jones, Tomb Raider o la franquicia *Star Wars*, que expandió el universo presentado en las películas a través de novelas y cómics, presentando personajes secundarios o ampliando los escenarios. Estas nuevas producciones, así como las que también saldrían en formato videojuego, no reiteran información ya conocida por los espectadores, sino que explota los rasgos propios de cada medio para aportar nuevas perspectivas a la historia. Esto es lo que define a una buena narrativa transmedia; que cada medio, según expuso Jenkins (2006), hace lo que mejor sabe hacer, siempre cuidando la independencia de cada uno de ellos, de modo que no sea preciso conocer uno para disfrutar de los demás. Otro término interesante en esta línea es el de *crossmedia*, definido, según Jak Boumans (2004), por constituir una producción integrada en la que los contenidos se distribuyen en diferentes medios y son accesibles desde varios dispositivos. Mañas (2012), dio un paso más allá y extendió el concepto para dar cabida también a cocreaciones y colaboraciones que pueden llegar a través de cualquier persona. Así, un lector que cree una extensión no canónica de la historia, como un *fanfiction*, formará parte del desarrollo de la producción en cuestión. Y es que el lector busca cada vez más información: quiere conocer a los personajes secundarios y fantasear con “qué

habría pasado si...”, por lo que asume un papel cada vez más activo en este sentido, buscando una inmersión cada vez más profunda en las diferentes historias. En este sentido, las constelaciones multimodales (Serna-Rodrigo, 2016; Rovira-Collado, 2019; Rovira-Collado y Baile López, 2020) se constituyen como itinerarios lectores de carácter multimodal y desarrollados gracias a relaciones hipertextuales, narrativas transmedia o contenidos no canónicos relacionados con los diferentes universos de ficción (Baile López et al., 2015; Rovira-Collado y Baile López, 2018).

Esto se relaciona directamente con otro de los rasgos que caracterizan a la literatura digital: la interactividad. En nuestro contexto, esta se define (Lluch, 2018) como la capacidad de un medio para conectar con el lector, de establecer un diálogo y, por encima de todo, de darle la posibilidad de escoger los contenidos, el ritmo y la secuencia lectora, lo que le garantiza un cierto nivel de control sobre la historia. Esta perspectiva nos lleva al concepto de cibertexto (Aarseth, 1997), que se centra en los mecanismos que configuran un texto, dando un valor fundamental en el intercambio literario tanto a estos como al rol que asume el receptor en el mismo. Como señala el propio autor,

Durante el proceso cibertextual, el usuario habrá efectuado una secuencia semiótica, y este movimiento selectivo es una labor de construcción física que no se describe en los diversos conceptos de “lectura”. Este fenómeno lo denominó ergódico, sirviéndome de un término apropiado de la física, que deriva de las palabras *ergon* y *hodos*, las cuales significan respectivamente “trabajo” y “camino”. En la literatura ergódica es necesario un esfuerzo no trivial que permita al lector transitar por el texto (Aarseth, 2004:118)

Un lector o un espectador no tiene la capacidad de cambiar el desarrollo de los acontecimientos en la historia que tiene delante, mientras que un lector cibertextual lleva su nivel de participación en la misma hasta la intervención. En otras palabras, la trama no avanzará sin él, en mayor o menor medida. En este sentido, podríamos decir que su rol es

más parecido al de un jugador que al de un lector. Esto es algo que la propia figura del autor toma en consideración pues, como ya apuntó Cerdón (2017) ha buscado “sumergirse en experiencias que aprovechan las ventajas y posibilidades del entorno digital, tanto en lo relativo a sus interacciones con los lectores, como en lo referente a la concepción de la propia obra” (p.22).

En definitiva, la literatura digital nace de una perspectiva en que la multimodalidad, es decir, todas las formas textuales, confluyen en la elaboración de contenidos literarios. Si tomamos en consideración esta idea, constituye un medio idóneo para valorar desde una perspectiva literaria productos que, hasta el momento, habían sido desestimados como objeto de estudio por el ámbito de la Literatura. Por ejemplo, la televisión, el cine o, para nuestro caso, los videojuegos.

2.4.2. El papel de la literatura digital en la formación del lector literario

Tras la revisión histórica que, a grandes rasgos, hemos ofrecido anteriormente, se ha puesto de manifiesto que las diferentes prácticas educativas que se han ido aplicando en las aulas de Lengua y Literatura han respondido a la concepción que, en cada etapa, se ha tenido tanto de la lectura como del hecho literario: desde una perspectiva historicista, centrada en el valor intrínseco de determinados textos clásicos, hasta la presencia de la LIJ en Internet (Llorens García, 2012) tomando un enfoque constructivista en que se tienen en cuenta, entre otros elementos, la función comunicativa y, por supuesto, al lector. Atendiendo a Cassany (2006), reflexionar acerca de estas cuestiones, así como a qué es leer, de qué manera se construyen significados e interpretaciones, en qué consiste la comprensión de un texto o cómo se llega a la misma, nos lleva a enfocar el tema desde tres prismas: el lingüístico, el psicolingüístico y el sociocultural. Es necesario tomarlos

en consideración de forma interrelacionada. Así, el primero se centra en los significados presentes en el propio texto; el segundo destaca el papel de la persona receptora en tanto que rellena la información no explicitada por quien ha escrito el texto, y el último hace referencia al modo en que el entorno influye en nuestra construcción de significados. Asumir la lectura literaria como un proceso interactivo pone de manifiesto la importancia del sujeto en el proceso lector y, si lo trasladamos a las aulas de Lengua y Literatura, la del alumnado. Esta perspectiva da lugar a la creación de nuevos modelos didácticos, los cuales buscan facilitar al alumnado el acceso a la construcción de significados a través de la lectura literaria y de las relaciones que son capaces de establecer, las cuales, actualmente, pueden proceder también de las pantallas (Ballester e Ibarra, 2015). Y es que la aparición de los medios digitales ha dado lugar, como ya hemos señalado, “a nuevas formas de acceder, construir y comunicar el conocimiento” (Lara, 2009:2). La investigadora señala también que esto hace que resulte cada vez más complicado mantener un sistema formal de enseñanza que bebe de otro contexto sociohistórico. Así,

la presencia de nuevas modalidades discursivas, gracias a las herramientas que las generan y/o incorporan en el espacio de la web 2.0 ha motivado que se impongan de modo vertiginoso las correspondientes orientaciones, estrategias, planteamientos y metodologías que potencian las actividades propias de una enseñanza/aprendizaje 2.0” (Arbonés, Prats y Sanahuja, 2015: 7).

En este sentido, Llorens García et al. (2012) hallaron en las posibilidades de Internet otro modo de introducir la LIJ en el ámbito universitario, supliendo así las carencias que el alumnado presenta al facilitarles el acceso a diferentes portales virtuales relacionados con esta literatura. Las textualidades multimodales han terminado constituyéndose, por tanto, como un referente para diferentes entornos comunicativos;

entre ellos, la educación. En el área de la Lengua y la Literatura, esta realidad ha producido cambios en la lectura y la literatura electrónicas que es necesario estudiar para la formación del alumnado (Borràs, 2012). Como apunta Adell (2015), el hipertexto entendido como escritura no secuencial se mantiene constante, siendo los medios a través de los que esta se lleva a cabo los que realmente han cambiado (Llorens García y Rovira-Collado, 2012). El acto lector es complejo pues, como dice Taberner (2012), exige al receptor realizar anticipaciones, plantear hipótesis e interpretar significados. Si a esto le sumamos las características definitorias que venimos desarrollando de la lectura electrónica, se pone de manifiesto la necesidad de una alfabetización digital o multimedia “que capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados al enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto” (Gutiérrez, 2003:61). Al extender esta idea al ámbito de la educación literaria, entendemos que contribuir al desarrollo de los lectores literarios en las diferentes etapas educativas ya no puede limitarse a la lectura en papel pues los textos, citando a Kress (2010),

están volviéndose cada vez más multimodales, es decir, combinan la escritura y la imagen (en pantalla o papel); escritura de imágenes, imágenes en movimiento, música y discurso (en un DVD, o una página *web*); o gestos, discurso, imagen y posición espacial (en interacciones en f2f). Esto requiere que pensemos, nuevamente, sobre la lectura y la escritura, pero también que pensemos sobre la contribución significativa de todos los otros medios que aparecen en los textos. (p.6) [Traducción propia]

Y es que la lectura no consiste, únicamente, en decodificar el texto. Si partimos de la perspectiva de Solé (1992), leer es un proceso comprensivo en que intervienen, no solo el texto, sino también el lector, con sus expectativas sobre el mismo y sus experiencias previas. Así, la investigadora incide en que para leer se precisa ser capaz de

decodificar al tiempo que, como lectoras y lectores, aportamos al texto nuestros objetivos de lectura, ideas, etcétera. Si bien Solé se estaba refiriendo al lenguaje escrito, estas premisas son aplicables a otras textualidades. Por ejemplo, es posible leer un mapa, leer una partitura... cualquier tipo de representación gráfica. La lectura a través de imágenes, por ejemplo, si bien precisa de una serie de conocimientos para su comprensión (Spink, 1990), constituye un proceso natural e inherente al ser humano. De hecho, han sido un medio habitual para aproximarse a personas no iniciadas en la alfabetización (Cañameres Torrijos, 2007) y aún hoy se emplean para facilitar información a cualquier tipo de público; no solo en el ámbito literario, sino también en la publicidad. Constituyen, asimismo, uno de los más eficientes elementos paratextuales de que disponemos, si bien esta es una idea que desarrollaremos en capítulos posteriores. Por ejemplo, si queremos escoger un videojuego en función de su temática, un simple vistazo a la carátula puede ser suficiente. Como podemos apreciar en la Imagen 2, aún si no se sabe leer o no se conoce el ámbito del videojuego, resulta fácil determinar que *Rise of Nightmares* (2011) tiene todas las papeletas para ser una historia de terror y, además, enfocada al público adulto; mientras que *Cooking Mama: Cookstar* (2020) apunta a ser un juego de cocina y, posiblemente, apto para niñas y niños.



Imagen 2. Carátulas de *Rise of Nightmares* (2011) y *Cooking Mama: Cookstar* (2020)

La lectura a través de imágenes está también presente en el ámbito de los videojuegos. Por ejemplo, en la Imagen 3 podemos apreciar cómo el protagonista de *Undertale* (2015) se encuentra con un muñeco de nieve. Al hablar con él, leemos la frase “Hola. Soy un muñeco de nieve”. En este caso, la imagen está corroborando el mensaje escrito, y ambos tipos de texto aparecen simultáneamente en pantalla, por lo que la información llega al jugador a través de una doble vía.



Imagen 3. Captura de *Undertale* (2015). Ejemplo de relación simultánea texto-imagen

Es posible, asimismo, relacionar lo anterior con la quinta acepción de “leer” que nos ofrece el DRAE: “Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que se ha hecho o le ha sucedido. *Puede leerse la tristeza en su rostro*”. Dentro de la ficción digital interactiva, estas dos últimas consideraciones de lectura (imágenes e indicios) confluyen y, de hecho, esto constituye uno de sus rasgos distintivos. Al tiempo que jugamos y, de haberlo, leemos el texto escrito o escuchamos el audio, estamos observando las cinemáticas, los escenarios y a los personajes que aparecen en las diferentes escenas y, en ocasiones, con eso basta. Por ejemplo, en la Imagen 4 observamos a una Ellie,

protagonista de *The Last of Us 2* (2020), cubierta de hematomas y sangre y claramente disgustada. No es necesario leer o escuchar, por ejemplo, “Ellie, herida, le observaba con odio y desprecio”: con solo observar su rostro, su mirada, tenemos toda la información necesaria para llegar a esta misma conclusión.



Imagen 4. Primer plano de Ellie en *The Last of Us II* (2020)

Reconocer estos aspectos acerca de la lectura nos lleva a la necesidad de desarrollar una alfabetización que permita desarrollar las capacidades necesarias y aprender a emplear los recursos precisos para afrontar la comunicación en el contexto digital. "Es esta forma de operar del lector ligado a este modo de concebir lo literario lo que repercute, no sólo en la manera de aprender a leer y a analizar la literatura, sino también en las destrezas y habilidades técnicas que tenemos que desarrollar para hacerlo" (Morales Sánchez, 2018:12). Esta alfabetización no se refiere únicamente al manejo de herramientas tecnológicas o a conocer el uso de diferentes dispositivos electrónicos, sino que, en palabras de Lara (2009), “se concibe dentro del concepto de alfabetización mediática, que integraría en sí misma todas las competencias y destrezas que necesita la persona para su aprendizaje y desarrollo en la Sociedad de la Información” (p.5.).

En otras palabras, hemos de contribuir al desarrollo de lectores literarios digitales capaces de participar activamente en un contexto de lectura hipertextual y multimedia. Para ello, según Mendoza (2012), es preciso que aprendan comprender el modo y las razones por que realiza determinadas actividades durante el proceso de lectura hipertextual, gestionarlas (enlazar la información, elaborar significados...), establecer conexiones semánticas entre las lecturas y, finalmente, regular su interacción con ellas, descubriendo sus características, releendo, etcétera.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 3. Gamificación, Aprendizaje Basado en el Juego y Videojuegos

Antes de profundizar en el videojuego, sus características y, por supuesto, sus posibilidades para el aprendizaje, es importante tratar dos aspectos: el papel de lo lúdico en el binomio motivación-aprendizaje y las diferencias existentes entre las diversas metodologías que emplean el juego o videojuego con fines formativos. Para ello, es fundamental recordar, previamente, qué es el juego.

3.1 *El juego como dinámica de aprendizaje*

Es posible llegar a pensar que el uso de los juegos y, progresivamente, también los videojuegos como medio para incrementar la motivación del alumnado es un planteamiento de relativa actualidad; sin embargo, nada más lejos de la realidad. Lo novedoso es el tipo de juego que se va incorporando al ámbito pedagógico: determinados juegos de mesa, juegos de rol, juegos de cartas, aplicaciones móviles lúdicas... pero la base, el juego, lleva décadas formando parte de nuestro aprendizaje en términos de socialización, aprendizaje de normas, resolución de problemas, participación en la actividad... De hecho, tal y como planteó Huizinga (1938) en su obra *Homo ludens* (citamos edición de Alianza de 2012),

El juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que le hombre les enseñara a jugar. [...] Todos los rasgos fundamentales del juego se hallan presentes en el de los animales. [...] Parecen invitarse mutuamente con una especie de actitudes y gestos ceremoniosos. Cumplen con la regla de que no hay que morder la oreja al compañero. Aparentan como si estuvieran terriblemente enfadados. Y, lo más importante, parecen gozar muchísimo con todo esto. (p. 11)

3.1.1. Aproximación al concepto y las funciones de juego

Al tratar de definir qué es el juego, como expone Huizinga en su *Homo Ludens* (1938) no hemos de perder de vista el hecho de que podemos limitar el concepto, privándole de numerosos matices que lo llevan a más de un significado y un ámbito de aplicación. Si buscamos en un material de consulta como, por ejemplo, el Diccionario de la Real Academia Española (actualización 2020), la primera acepción que encontramos para “juego” es “Acción y efecto de jugar por entretenimiento”; la segunda ofrece ciertos elementos más que forman parte del concepto, pero continúa siendo insuficiente y perdiendo muchos de los aspectos que podrían definirlo: “Ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde”. Huizinga (1938) apunta que existe una tendencia a tomar la definición de “juego” como universal. Por ejemplo,

acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente (p. 45),

cuando la realidad es que existen culturas que han creado palabras diferentes para designar al juego en función de sus matices o ámbitos de aplicación. En este sentido, Montañés et al. (2000) inciden en esta misma idea, dado que la naturaleza propia del juego, así como la gran cantidad de funciones que se derivan del mismo, lo convierten en un fenómeno complejo. Dada su adecuación para cuanto planteamos en esta tesis, sin embargo, trataremos el juego desde esa perspectiva de concepto universal; sin embargo, hemos considerado importante plasmar el matiz anterior. También cabe señalar que, por supuesto, cuanto aquí se ha planteado es extensible a la versión electrónica del juego: el videojuego; y que también este presenta esa complejidad y otorga esa posibilidad de

abordarlo desde diferentes perspectivas. Esto queda patente en el *Homo Videoloudens* en que, en 2008, Carlos Alberto Scolari recogió investigaciones sobre diferentes aspectos del videojuego, como la semiótica o la ludología; y también en la posterior reedición, *Homo videoludens 2.0. De Pacman a la gamification* (2013) que enriqueció a la primera con nuevas aportaciones de índole internacional y que supusieron una actualización sobre determinados aspectos relacionados con el medio.

Continuando la línea de la complejidad del juego y el videojuego, queremos recuperar, si bien superficialmente, algunas cuestiones relacionadas con el juego infantil: su importancia cultural, su papel en la construcción personal de las niñas y niños, los aprendizajes que implica *per se*, etcétera. Todas ellas son extrapolables al ámbito del videojuego, lo que contribuye a justificar las ya consolidadas posibilidades de aprendizaje que presenta y/o puede favorecer este medio. El juego infantil constituye un medio fundamental para el desarrollo integral de las niñas y niños desde su nacimiento. Tomando como base, nuevamente, los planteamientos de Huizinga, jugar en la infancia implica “fijarse, con juguetona atención, en algo, sumirse, despreocupadamente, en algo. No sirve para designar juegos de habilidad, competiciones, juego de dados o representaciones” (p.50).

Dentro de la Pedagogía, se le da al juego el lugar que le corresponde a lo largo de la etapa de Educación Infantil; sin embargo, es fácil observar cómo, poco a poco, va desapareciendo de las aulas de Primaria hasta volverse casi inexistente, aun cuando continúa siendo fundamental para las niñas y niños y pudiendo contribuir a mejorar aprendizajes en áreas como las Ciencias, como señalan, por ejemplo, Pons y de Soto (2020) en su propuesta de uso de juegos de rol para la cultura científica en Bachillerato. Esto supone perder numerosas oportunidades que puede facilitarnos este medio y es que, en numerosos casos, ni siquiera hay que forzar su inclusión en las aulas: el juego por sí

solo ya basta. Prensky (2001b), desarrolló una investigación que demostraba el modo en que lo lúdico era capaz de afectar positivamente al desarrollo de diversas capacidades al ser adecuadamente introducido en la pedagogía. Gómez (2018) resume las características del juego infantil del siguiente modo: es algo que se hace por mero placer, se escoge libremente, exige participación activa por parte de la niña o el niño, favorece el desarrollo social y la creatividad y se halla en la base de toda cultura. El error viene cuando decidimos disfrazar determinadas actividades bajo un velo de aparente diversión; cuando el disfrute se pierde en favor de unas normas rígidas o una participación forzada que quita al juego su esencia. Cuando esto sucede, toda motivación que pudiera haber generado el alumnado de cara a la actividad propuesta se pierde. Esto quiere decir que introducir el juego (o el videojuego, en nuestra línea) en las aulas no consiste en instrumentalizar el medio, dejando el control absoluto del mismo en manos de la figura docente, sino en aprovechar sus características para introducir nuevas cuestiones. No podemos perder de vista que, como señalan Thió de Pol et al. (2007), “el juego es una actividad libre y flexible en la que el niño se impone y acepta libremente unas pautas y unos propósitos que puede cambiar o negociar, porque en el juego no cuenta tanto el resultado como el mismo proceso” (p.128). Esto quiere decir que, si bien puede ser necesario encaminar el juego en una dirección con el fin de aprovechar sus características para alcanzar determinados objetivos, no debemos caer en el error de malearlo hasta que pierde su esencia.

3.1.2. El papel del juego en el binomio motivación-aprendizaje

La indiscutible importancia de un buen nivel de interés y motivación por parte del alumnado a la hora de afrontar las demandas escolares para obtener un rendimiento académico deseable ha dado lugar a numerosos estudios. Algunos de los aspectos cuya

influencia se ha confirmado en este sentido son la funcionalidad de los contenidos, la innovación y la capacidad de decisión de quien aprende.

Como señalan Williams y Williams (2011), cuando los contenidos responden a necesidades reales para el alumnado, logran despertar en ellos una sensación de autosuperación y de mejoría en el desarrollo de sus capacidades. Esto sucede también cuando dichos contenidos son presentados de un modo novedoso o dando pie a experiencias poco habituales y que puedan suponer un desafío o un cambio de perspectiva en su mente. También se produce un incremento de la motivación cuando se ofrece al alumnado la posibilidad de elegir el tipo de actividad. Finalmente, si el nivel de dificultad de la actividad se sitúa dentro de la zona de confort del grupo al que dirigimos los contenidos, suponiendo un reto alcanzable, también se incrementa la predisposición del grupo a aprender (Palmer, 2007). Y es que las aportaciones positivas del juego o de los elementos que lo componen han demostrado su validez en numerosos campos, como ya hemos señalado a lo largo de la tesis: la medicina, la transformación social, la representación cultural, la formación profesional y, por supuesto, la pedagogía. Partiendo de trabajos como los de Prensky (2001), se han desarrollado numerosas investigaciones relacionadas con la influencia de juegos y videojuegos en el rendimiento del alumnado, en el modo en que se aproximan a los contenidos y, como venimos tratando, en su motivación y predisposición hacia el aprendizaje. De hecho, son muchas las estrategias de innovación educativa que funcionan en la actualidad y que cumplen con lo planteado previamente; entre ellas, las que buscan recursos en el ámbito de lo lúdico, como gamificación o el Aprendizaje Basado en el Juego. Por ejemplo, Pons y de Soto (2020) llevaron a cabo un estudio que demostró que, tras la implementación de un juego de rol, tanto los niveles de motivación del alumnado como su interés por el ámbito científico aumentaron. Por su parte, Sierra y Fernández-Sánchez (2019), lograron un aumento en

los índices de participación y, nuevamente, motivación de su alumnado al diseñar una sala de escape para primer curso del grado en Educación Social.

A continuación, ofrecemos una aproximación general a los conceptos de gamificación, Aprendizaje Basado en el Juego y, dentro de este último, a los videojuegos, distinguiendo entre el juego serio y el convencional o comercial.

3.2. Delimitando conceptos

Entre las principales estrategias educativas que se han popularizado en la actualidad, destacamos dos: la gamificación y el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ). Existe una cierta tendencia a confundirlas, ya que su nomenclatura ilustra, en ambos casos, una estrecha relación con el concepto de juego y ambas se sustentan en la conexión de este con el aprendizaje (Marín-Díaz, 2015); sin embargo, se trata de planteamientos distintos que dan lugar a la elaboración de recursos y propuestas didácticas diferenciadas.

3.2.1. La gamificación

La gamificación consiste, en pocas palabras, en la aplicación de la filosofía propia de los juegos (o videojuegos) a ámbitos no lúdicos. En aras de ofrecer una definición más formal, podemos citar a Zichermann y Cunningham (2011), quienes se refieren a ella como “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas” (p.11). Poco después, Kapp (2012) apuntó que gamificar consiste en “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p.9), ampliando de este modo los planteamientos de los primeros autores. En definitiva, lo que se pretende al gamificar es recurrir a ciertos elementos propios del juego (un sistema de puntos, retos y recompensas (Borrás-Gené, 2018; Gil-

Quintana y Prieto-Jurado, 2019; Werbach y Hunter, 2012), avatares, seguimiento de avances...) y, por supuesto, una narrativa que los vertebrase, con el fin de obtener una mejoría en la motivación, el interés o el rendimiento de una persona o grupo de personas. La principal diferencia que existe entre una gamificación y el empleo directo de cualquier tipo de recurso lúdico es que este último busca resultados directos a través del producto o la actividad seleccionada, mientras que la primera pretende influir en la actitud del individuo ante determinada tarea creando un entorno distendido, similar al de un juego. La mecánica principal en la que se apoya una experiencia gamificada es el reto, si bien siempre será precisa la construcción, como ya hemos señalado, de una narrativa coherente y cuidada que favorezca la inmersión y propicie la participación. La existencia de dicho reto, de un objetivo a alcanzar, implica también la consecución de recompensas y avances; de logros, algo frecuentemente trabajado desde la Teoría de Juegos (Vassileva, 2012). Alcanzar un objetivo provoca en la jugadora o el jugador una placentera sensación de orgullo, de éxito; y favorece el deseo de autosuperación (Przybylski, Rigby y Ryan, 2010), lo que da lugar a una predisposición positiva a continuar participando en la experiencia con una actitud abierta y colaborativa. En definitiva, una gamificación exitosa conlleva a un incremento de la motivación y, en consecuencia y como ya hemos planteado, del aprendizaje.

Si nos centramos en una gamificación propia del ámbito educativo (Díaz y Troyano, 2013) recogen los elementos básicos de la gamificación que pueden ser de utilidad en el mismo según la propuesta de Kapp (2012) y que parafraseamos a continuación:

- **Base del juego:** Donde radican el reto y las posibilidades de aprendizaje de la experiencia. También se establecen las normas que van a dirigir la experiencia

gamificada, la interacción con la misma y la retroalimentación que se irá generando.

- **Mecánica:** Recoge aquellos elementos del juego o videojuego que se ha decidido utilizar. Hablamos de mecánica cuando determinamos los niveles, las recompensas, los avatares... todo aquello que pueda hacer sentir a las y los participantes que están avanzando y que les genera el deseo de continuar y superarse.
- **Estética:** Todo aspecto visual que pueda contribuir a la inmersión de la persona o grupo de personas participante y que le resulte atractivo o de interés. Habitualmente, este rasgo de la gamificación va más allá de meros ornatos y se emplea para aportar información o facilitar estímulos relacionados con la experiencia. También facilita la creación de escenarios y situaciones ideadas para provocar simulaciones cotidianas para la jugadora o el jugador.
- **Conexión juego-jugador/a:** Es importante que la interacción entre juego y participantes sea fluida y sencilla: objetivos claros, retos asequibles, pistas o instrucciones claras, dificultad adecuada... En caso contrario, es posible que la persona se frustre y termine desarrollando rechazo hacia la actividad gamificada, reduciendo así su interés y motivación y, por tanto, su grado de aprendizaje, lo que rompería con el objetivo principal de esta metodología.
- **Jugadores:** Existen diferentes tipos de perfiles a la hora de afrontar una experiencia lúdica. Podemos tener en cuenta tanto rasgos generales, como la edad, la profesión, la experiencia... pero, buscando perfilar más este aspecto, vamos a ampliarlo con los seis tipos de jugador o jugadora básicos que plantea Marczewski (2013) atendiendo a aquello que les motiva a participar en la gamificación:

- *Socializador*. Se mueve motivado por la narrativa; el “pegamento” que mantiene unida la experiencia. Este perfil busca interactuar con todo y con todos, con el objetivo de establecer conexiones.
 - *Espíritu libre*. Es absolutamente autónomo y disfruta explorando sin ataduras e incluso creando algo nuevo dentro de la gamificación.
 - *Triunfador*. Busca aprender constantemente, mejorar y superar todos los desafíos que se le pongan por delante.
 - *Filántropo*. Busca el sentido de todo cuanto encuentra. Suele ser un perfil propio de personas altruistas que disfrutan siendo el apoyo del resto, lo que les satisface más que la propia recompensa individual.
 - *Jugador* (en un sentido competitivo). Actúa en función de las recompensas. Hace todo lo posible para conseguirlas todas y llegar al máximo de cuanto ofrece la experiencia. Busca la ventaja y disfruta obteniendo el “primer puesto”.
 - *Disruptor*. Le motivan los cambios. Busca romper o mejorar el sistema, la norma preestablecida o la dirección de los acontecimientos. Intenta influir en la experiencia, bien de forma directa o bien a través de otras jugadoras y jugadores.
- **Motivación:** Elemento fundamental cuando hablamos de aprendizaje. Es importante que las y los participantes se manejen con comodidad en el juego. Los desafíos no han de ser ni demasiado fáciles ni excesivamente complejos, pues el primer caso anularía la sensación de consecución y autosuperación y el segundo causaría un estado de frustración. Hay que manejarse dentro una zona de confort en que el individuo sienta que los desafíos van a la par de los aprendizajes que ha adquirido en otros anteriores.

- **Promover el aprendizaje:** Si buscamos un objetivo didáctico o formativo, es fundamental no perder este de vista al diseñar la experiencia. Los elementos deben estar correctamente diseñados e implantados en la misma y, sobre todo, tener un sentido. Un sistema de puntos, recompensas o un *ranking* dejan de tener sentido si no forman parte de la narrativa. Lo mismo sucede con la retroalimentación: no debe descuidarse su importancia.
- **Resolución de problemas:** Es aquello que, en definitiva, se busca que logren las y los participantes. Tanto la superación de los diferentes desafíos y niveles como la propia llegada al final de la experiencia, así como la aparición de obstáculos y dificultades, confluyen en este punto.

Existen numerosas investigaciones que han puesto de manifiesto la los beneficios educativos de la gamificación (Palazón, 2015; Aguilar y Aguilar 2018; Almeida y Simoes, 2019), así como su utilidad en relación tanto con diferentes áreas de conocimiento como con otros recursos y metodologías con las que pueden funcionar simultáneamente. Por ejemplo, en los Espacios de Educación Superior (Subhash y Cudney, 2018) o los planteamientos en las aulas de Lengua y Literatura y en relación con las narrativas transmedia (Ruiz-Bañuls et al., 2021). Lo mismo sucede si entramos en el ámbito del Aprendizaje Basado en el Juego, como desarrollaremos a continuación.

3.2.2. El Aprendizaje Basado en el Juego

Ya se ha presentado, a grandes rasgos, el valor que tiene el juego como componente de nuestra educación, tanto social como formativa. El ABJ, en esencia, consiste en la utilización de juegos y, por extensión, videojuegos, para ejercer determinadas funciones en entornos no lúdicos; en este caso, en el de la Educación. En dicho ámbito, Charlier et. al (2012), concretan la definición señalando que

el Aprendizaje Basado en el juego implica el uso de juegos, tanto digitales como tradicionales, para mejorar y enriquecer la enseñanza, el aprendizaje o la evaluación. Proporciona una aproximación pedagógica que apoya el aprendizaje activo y experimental y tiene el potencial para animar y comprometer a los estudiantes (p.1)
[Traducción propia]

Esto coincide con lo que ya planteaban Chen y Wang (2009): que el ABJ constituye una estrategia altamente eficaz para facilitar una construcción activa de conocimientos por parte del alumnado gracias a los beneficios del juego en términos de motivación y aplicación de los aprendizajes. Además, que este método facilita la creación de un entorno seguro en que el alumnado puede experimentar, aplicar estrategias de ensayo y error y superar desafíos dentro de un entorno seguro y con libertad, si bien siguiendo unas normas consensuadas con su docente o bien presentes en el propio juego (Kapp, 2012; Brull y Finlayson, 2016). Otras ventajas son la mejoría que se produce en el alumnado en términos de motivación (Borrego et al., 2017) y la posibilidad de recibir una retroalimentación constante sobre sus progresos (de Soto, 2018).

Aun estando bien consolidadas tanto la perspectiva de que las metodologías activas y experimentales en que el alumnado toma el protagonismo de sus propios aprendizajes, como la relevancia y los beneficios del juego en este sentido, la realidad de las aulas tiende a ser otra. El entorno y las actividades de juego, tan importantes en la etapa de Educación Infantil, se ven reducidas en Educación Primaria y desaparecen casi por completo en la Secundaria. Es posible que esto se deba a las cada vez mayores exigencias curriculares que debe afrontar el personal docente, pero en términos de aprendizaje, este es mejor cuando se desarrolla a través de propuestas experimentales y desafiantes, que sitúen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y

le den la oportunidad de participar activamente en el mismo (Vargas et al., 2015); en otras palabras, cuando se juega.

Existen tres componentes, aplicables a las metodologías gamificadas (Werbach y Hunter, 2015) que son inherentes al juego y en las que debemos fijarnos principalmente para el desarrollo de propuestas de ABJ para el aula:

- **La dinámica.** Es todo cuanto envuelve al juego: desde la trama que va a vertebrar la experiencia hasta el modo en que se va a interactuar con ella o las experiencias que puede aportar a las jugadoras y jugadores; en este caso, al alumnado. En resumidas cuentas, la narrativa del juego.
- **La mecánica.** Lo que se traduce en las normas del juego y las dinámicas que se llevarán a cabo durante el desarrollo del mismo (puzles, competiciones, agrupaciones...), así como la organización espaciotemporal en que tendrá lugar.
- **Los componentes del juego.** Tienen una función esencialmente contextual y pueden resultar de utilidad en términos de motivación (logros, puntos...). También pueden influir en las mecánicas, puesto que algunos de ellos podrían facilitar o acelerar recursos (chocar la mano para salvarse en lugar de esperar equis tiempo, conseguir cien monedas para ganar una vida...), pero no es su función esencial.

Si extendemos este planteamiento acerca de los beneficios del juego para la formación a la realidad digital de la que venimos hablando a lo largo de esta tesis, podemos asumir que también podemos encontrarlo en los videojuegos. Después de todo, un videojuego es, en esencia, —en las siguientes páginas desarrollaremos el concepto con mayor precisión y matices— un juego que se desarrolla a través de las prestaciones y

características de un soporte electrónico. En otras palabras: hablar de ABJ también implica hablar de videojuegos.

3.3. El videojuego

Si hacemos una búsqueda rápida en el diccionario, la definición que encontraremos de “videojuego” será la siguiente: “un dispositivo electrónico que permite, mediante mandos apropiados, simular juegos en las pantallas de un televisor o de un ordenador”. Esta aproximación al concepto está desfasada y resulta muy ambigua. Además, no toma en consideración la realidad actual y la aparición de nuevos dispositivos, como consolas portátiles, soportes de realidad virtual o incluso tabletas y teléfonos inteligentes que, si bien hemos dejado al margen en esta investigación, son también medios muy utilizados para la reproducción de videojuegos. Esta cuestión se relaciona, además, con la figura del nativo digital (Prensky, 2001a)

Así pues, en este epígrafe se ofrece un acercamiento a la propuesta de otra definición de videojuego, más adecuada tanto a su realidad como medio artístico como a sus características propias. A continuación, brevemente, se realiza una distinción entre el videojuego convencional y el juego serio, además de hacer referencia a algunos sistemas de clasificación. Por último, se exponen los beneficios que tienen los videojuegos en materia de aprendizajes tanto implícitos como derivados de una mediación formativa.

3.3.1. Definición del concepto

Partimos de la base de, actualmente, aún no existe una definición para el videojuego capaz de cubrir sus matices y significados en relación con los diferentes ámbitos en que se emplea. Por tanto, comenzaremos con una breve panorámica de algunas de las

definiciones sobre las que se ha trabajado, a fin de considerar el videojuego desde diversos puntos de vista y concretar en una nueva propuesta de definición lo más ecléctica posible.

Tal vez, en primera instancia, lo más instintivo sea atender a la descomposición léxica del término; cosa que, además, nos permite relacionarlo directamente con los rasgos del juego de los que hemos hablado anteriormente. El primer componente sería “vídeo”, que se asocia al soporte electrónico en el que se produce la salida de datos y que implica que estamos ante un producto multimodal compuesto de imagen en movimiento y sonido. El segundo, la palabra “juego” que es la que, en esencia, dota de complejidad semántica al concepto. Como señalaba González Tardón (2014)

Tras una revisión bibliográfica exhaustiva se observó que existían cuatro líneas de definición [...] la ofrecida desde la teoría humanista del juego, la surgida desde la teoría matemática del juego, aquella desarrollada desde el diseño práctico de juegos de mesa y la propuesta por la sociobiología. (p. 15)

Así, desde la perspectiva humanista y citando nuevamente a Huizinga (1938), el juego se constituye como una acción libre que se desarrolla fuera de la realidad y en un espacio y tiempo determinados. Atendiendo a la teoría matemática, Von Neumann y Morgenstern (2004) inciden en la determinación de unas normas que regulan el funcionamiento del juego. En el ámbito del diseño de juegos de mesa se toma en consideración una nueva variable que, en el marco de nuestra investigación, goza de especial relevancia: el arte; la percepción del videojuego como un medio de expresión artística (Costikyan, 2007). Por último, desde un enfoque sociobiológico se pone el acento sobre la naturaleza social y placentera, en términos de entretenimiento (Wilson, 1980). En investigaciones previas (Serna-Rodrigo y Rovira-Collado, 2016), planteamos una definición para el videojuego apoyada, en gran medida, en estas cuatro corrientes:

soporte de expresión artística en un medio audiovisual a través del cual los jugadores tratan de alcanzar un objetivo en un espacio y tiempo concretos –con frecuencia, de forma colaborativa- a través de una toma de decisiones propia y respetando unas normas establecidas. (p.779)

Se trata de una definición en la línea de las propuestas por Darley (2000), que incidía en la importancia del objetivo y la regulación del mundo de juego a través de las normas; o a la de Clais y Dubois (2011), quienes hacían referencia a la interfaz y al componente audiovisual. Sin embargo, también obvia determinados rasgos del videojuego que resultan de especial relevancia si queremos cubrir toda la realidad del medio, como el desarrollo de historias o la interactividad, y que, además, son fundamentales desde nuestra perspectiva narrativo-literaria. Si tomamos en consideración estas carencias, podemos aspirar a una definición de videojuego más completa: un medio narrativo audiovisual de expresión artística en que, a través de una interfaz, la jugadora o el jugador interactúa con la historia tratando de alcanzar un objetivo en un espacio y tiempo concretos a través de una toma de decisiones propias y respetando unas normas establecidas. Este nuevo planteamiento deja fuera de la definición el aspecto de la colaboración dado que, en realidad, no es algo inherente al videojuego, si bien está presente en muchos de ellos. Tampoco considera el aspecto lúdico, ya que existen títulos que reducen este componente al mínimo y ponen el acento sobre los contenidos o sobre la utilidad formativa del videojuego en cuestión: estamos hablando de los juegos serios.

A continuación, se ofrece una breve diferenciación entre este último tipo de videojuego, que responde, como venimos señalando, a un interés más instructivo; y los videojuegos convencionales, que mantienen el componente lúdico propio del juego y que constituyen el centro de esta investigación.

3.3.2. Juegos serios y videojuegos convencionales

La principal diferencia entre estos dos tipos de videojuego radica, primero, en el objetivo para el que son diseñados y, en segunda instancia, en el peso que adquiere el componente lúdico en el desarrollo de los mismos. Así, un videojuego convencional responde a todas las características que hemos ido perfilando a lo largo de las páginas anteriores y que lo convierten en un medio óptimo de entretenimiento. Los juegos serios, en cambio, tienen como principal objetivo constituirse como un medio didáctico o instructivo, si bien manteniendo el formato propio del medio.

Los videojuegos convencionales atraen y mantienen la atención de sus jugadoras y jugadores gracias, principalmente, a la diversión que proporcionan. Méndez-Giménez et al. (2012) apuntan al papel que juega en este sentido la combinación que ofrecen de su apartado audiovisual sumado a la interactividad y que resulta altamente atractivo. Otros aspectos que influyen son el planteamiento de desafíos, la capacidad inmersiva del medio y, como mencionábamos anteriormente, el hecho de que faciliten retroalimentación constante, manteniendo en la cima tanto el interés y el disfrute (Prensky, 2001) como la motivación de quien está jugando (Malone y Lepper, 1987).

El juego serio, por otra parte, tiene el objetivo, según Gros (2009) de “crear entornos de aprendizaje que permitan experimentar con problemas reales a través de videojuegos” (p.253). Algunos, como apuntan Álvarez et al. (2007) persiguen un objetivo concreto, mientras que otros únicamente recurren a las posibilidades que ofrece el medio para generar entornos de simulación en los que recrear determinadas actividades dentro de un espacio seguro. Cabe señalar que esto no significa que los videojuegos serios anulen por completo el factor entretenimiento. De hecho, muchos de ellos procuran cuidar la interfaz, el lenguaje, el diseño o la música para generar un entorno más similar al de un videojuego convencional. Además, se adaptan a las diferentes edades de sus jugadoras y jugadores

en términos de jugabilidad y temática, procurando que esa carga conceptual o instructiva que los define, si bien continúa siendo la protagonista, comparta escenario con el atractivo propio del videojuego. Algunos ejemplos pueden ser *Brain Training* (2005), que incluye a un avatar acompañante y recupera características de juegos referentes de Nintendo, como los virus del *Dr. Mario* (1990) de la NES (Imagen 5); o *Winterfest* (2011), que recupera la estética de clásicas aventuras gráficas al estilo de las sagas *Monkey Island* o *Broken Sword* (Imagen 6).



Imagen 5. Captura de *Brain Training* (2005). Minijuego en referencia a *Dr. Mario* (1990)



Imagen 6. Captura de *Winterfest* (2011). Estética de aventura gráfica clásica

Independientemente del peso que tenga su carga lúdica, tanto los convencionales como los serios se enmarcan en el concepto de videojuego; sin embargo, como señala Calvo Ferrer (2013), se ha de tomar en consideración que “pasen por alto, en la mayoría de los casos, la esencia lúdica de estos [los videojuegos]” (p.103). Queremos incidir en este aspecto, pues se relaciona con el hecho de que en esta investigación se haya optado por estudiar los videojuegos convencionales. Desde nuestra perspectiva, valoramos el hecho de que, aun no habiendo sido desarrollados con ese fin y manteniendo ese componente lúdico que tanto atractivo les proporciona, los videojuegos sean capaces de transmitir contenidos relacionados con la cultura en general y la literatura en particular.

Más adelante, se recogen algunas ideas sobre el papel de los videojuegos en la generación de aprendizajes, lo que servirá de pie para, en el siguiente capítulo, centrarnos en la relación entre estos medios y la educación literaria. Antes, sin embargo, haremos un acercamiento a algunas de las taxonomías de videojuegos convencionales que existen, con el objetivo de justificar la elaboración de otra que atienda a rasgos de interés para esta investigación: una que responda al modo en que el videojuego introduce la literatura en el desarrollo de sus historias, empleando las características de sus estilos narrativos en función del tipo de interactividad que pueden ejercer las jugadoras y jugadores.

3.3.3. Propuestas de clasificación

La principal utilidad de elaborar clasificaciones radica en la organización del objeto de estudio al que esta se aplica. Gracias a ellas, se simplifica considerablemente la identificación de sus elementos en función de las características escogidas para realizarlas. Es por esto que, en muchos ámbitos, también en el del videojuego, existen numerosas taxonomías que atienden a diferentes criterios. En este caso, nos centramos en tres, seleccionadas por su pertinencia con respecto a los planteamientos de esta tesis. En

primer lugar, la clasificación PEGI, pues además de ser la más icónica nos permite identificar videojuegos adecuados para las diferentes edades y, por tanto, niveles educativos para los que pretendamos seleccionarlos. A continuación, atenderemos a criterios de jugabilidad, dado que se trata de una cuestión que influirá directamente en el modo en que se desarrollan las narrativas. También llevaremos a cabo una aproximación a las temáticas pues, como medio narrativo, el videojuego recurre a tópicos similares a los que podemos encontrar en otros soportes, como el cine o la literatura escrita. Por último, presentaremos una primera propuesta de clasificación que desarrollamos en investigaciones previas (Serna-Rodrigo, 2016) y que será objeto de revisión en la posterior propuesta.

3.3.3.1 El sistema PEGI

Como ya hemos señalado, se trata de la clasificación más conocida por el público en general y ayuda a establecer una edad recomendada para jugar a cada videojuego, la cual atiende a diferentes criterios. La establece la *Pan European Game Information* y es popularmente conocida como Sistema PEGI (más información en la página oficial de la PEGI. <https://pegi.info/es>). Se trata de una propuesta taxonómica que etiqueta tanto juegos y videojuegos (en los que nos centramos ahora) como películas, aplicaciones... en función de su contenido con el fin de orientar de manera justificada el establecimiento de una edad recomendada para consumir dichos productos. Esto constituye una gran ayuda para, esencialmente, quienes han de decidir qué comprar para sus hijos e hijas y no conocen el videojuego en cuestión. La página facilita, de hecho, un buscador mediante el cual acceder directamente a los descriptores y la edad para el título que hayamos introducido. Para afinar todo lo posible la edad recomendada a la que se dirige un título,

esta clasificación se apoya en una serie de descriptores (Imagen 7) relacionados con el tipo de contenido que, *grosso modo* podemos encontrar al jugarlo.



Imagen 7. Descriptores de contenido según el sistema PEGI

Atendiendo al orden de la imagen anterior, procedemos a explicar brevemente lo que puede implicar, en términos de contenido, la aparición de los diferentes descriptores, comenzando por “Violencia” y concluyendo con “Sexo”:

- **Violencia:** Recoge cualquier tipo de acto, imagen, frase o cinemática relacionada con la violencia, tanto física como psicológica. En función del grado y la explicitación de contenido en este sentido que haya en el videojuego, la etiqueta PEGI para la edad será diferente. Por ejemplo, como se indica en el sitio *web* oficial, un juego clasificado para 7 años solo permite violencia no realista o nada explícita. Si se trata de uno para 12 años, es posible incluir violencia en ámbitos de fantasía y hacia personajes que guarden cierta similitud con los humanos. En cambio, en títulos para 16 años o más, pueden darse situaciones cada vez más explícitas.
- **Lenguaje soez:** Hace referencia a cualquier tipo de expresión o vocabulario malsonante. Es por ello que, por regla general, los juegos que son definidos por este descriptor se corresponden con una etiqueta PEGI 12 o superior, siendo el mínimo una aparición espontánea de palabras malsonantes y alcanzando su máximo en los juegos recomendados para el público adulto, en los que podemos encontrar cualquier tipo de insulto o expresión hiriente o que pudiera resultar ofensiva en términos de sexualidad, religión, etcétera.

- **Discriminación:** Estamos ante un descriptor restringido a, únicamente, títulos de clasificación PEGI 18, pues contiene representaciones, en ocasiones ofensivas, de estereotipos de índole religiosa, económica, política, étnica.... y, como la propia PEGI señala, “es probable que infrinja las leyes penales nacionales”.
- **Drogas:** La presencia de esta etiqueta implica que el videojuego al que se le ha asignado hace referencia al consumo y/o los efectos de drogas, legales o ilegales y, por tanto, es exclusivo de videojuegos PEGI 16 y PEGI 18.
- **Miedo:** Este es, probablemente, el descriptor más subjetivo que encontramos en esta clasificación, puesto que dependerá enteramente de cada jugadora o jugador; sin embargo, existen ciertos criterios que ayudan a determinar si se trata de un terror complejo y psicológico, difícilmente manejable por el público más joven, o si es sutil. Así, en un videojuego PEGI 7, los elementos que pueden dar miedo están limitados a algún tipo de ruido o de estética oscura capaces de asustar a las jugadoras y jugadores más pequeños. En cambio, en un PEGI 18 podemos encontrar alucinaciones, manipulación, mensajes tétricos, sustos o personajes arquetípicos del terror clásico (payasos, monstruos, muertos vivientes...).
- **Juego:** Este descriptor se emplea en relación con juegos de azar, siempre que estos son tratados de un modo que pueda incitar a su uso en la vida real o que tengan lugar en casas de apuestas, casinos... Se encuentra, principalmente, en videojuegos de simulación cuya mecánica principal consiste, en concreto, en emular esta clase de juegos.
- **En línea:** Se trata de una etiqueta que sirve para informar de que el título en cuestión dispone de una función de juego en línea que requiere conexión a Internet. En algunos casos, simplemente es una opción más dentro de la jugabilidad, siendo posible decidir jugar sin conexión; en otros, será un requisito

necesario para disfrutar del juego. Esto está convenientemente anotado en cada uno de los juegos que disponen del descriptor.

- **Sexo:** El tratamiento del sexo en los videojuegos abarca un amplio espectro; no solo hablamos en términos de explicitación, sino que el descriptor puede aparecer si el videojuego aporta cualquier tipo de contenido erótico. Así pues, no lo encontraremos únicamente en juegos PEGI 18, sino que es posible que aparezca en títulos para una edad recomendada inferior, como 12, si -como indica la propia PEGI- “el juego incluye posturas o insinuaciones sexuales”; o 16, “si hay desnudos eróticos o relaciones sexuales sin genitales visibles”. Si, simplemente, aparecen cuerpos desnudos, pero no se les asocia ningún tipo de significado erótico o sexual, el descriptor no es estrictamente necesario.
- Más adelante, con el incremento de videojuegos que implementan sistemas de pago o micropago con dinero real, se agregó un nuevo descriptor: “incluye compras” (Imagen 8). Generalmente, no son pagos obligatorios para disfrutar de la experiencia del juego, sino que responden a la adquisición de contenidos adicionales, como música, nuevos aspectos para los personajes, ilustraciones, capítulos extra... En el caso de tratarse de productos aleatorios, el descriptor irá acompañado de un aviso adicional.



Imagen 8. Etiqueta PEGI para el descriptor “incluye compras”

En resumidas cuentas, al mirar la carátula de un videojuego encontraremos dos tipos de etiquetas referentes del sistema PEGI: en primer lugar, la que indica la edad recomendada. En la Imagen 9 hemos puesto el ejemplo de *El profesor Layton y la Villa Misteriosa* (2007), un videojuego que ha recibido la etiqueta PEGI 7 por tratarse de un título que no cuenta con ningún descriptor que pueda desaconsejarlo para las jugadoras y jugadores más jóvenes; pero que sí precisa un cierto nivel de maduración cognitiva para comprender los textos y la trama que se desarrolla en el mismo.



Imagen 9. Etiqueta PEGI 7 en la carátula de *El profesor Layton y la villa misteriosa* (2007)

En segunda instancia, encontramos los descriptores de contenido, que son lo que consultaremos para entender la razón por la que se ha determinado la franja de edad en cuestión. En la Imagen 10, donde mostramos la parte trasera de la carátula de *The Last of Us* (2013), podemos ver cómo los descriptores de “Lenguaje soez” y “Violencia” rodean a la etiqueta de PEGI 18, justificando el motivo por el que este videojuego está recomendado para personas adultas. También encontramos el descriptor “En línea”, que

en este caso es un rasgo opcional del juego y que no hace referencia al contenido pero que, sin embargo, es preciso señalar.



Imagen 10. Descriptores PEGI de lenguaje soez y violencia en la carátula de *The Last of Us* (2013)

Sin embargo, antes siquiera de tomar en consideración las recomendaciones de la clasificación anterior, las jugadoras y jugadores tienden a valorar otra cuestión, que determinará si pueden jugar o no a determinados títulos: el soporte (*hardware*). También se toman en consideración otros aspectos, como los relacionados con la jugabilidad (una o dos personas, opción multijugador...) o con la necesidad o no de una conexión a Internet estable. El principal interés de esta clasificación en función del *hardware* radica en que

este va a ser determinante en la forma en que se interactuará con la historia. Algunos videojuegos aprovechan, por ejemplo, las funcionalidades del mando para facilitar la interactividad y, al mismo tiempo, incrementar el nivel de inmersión de quien está jugando. Asimismo, cada nueva generación de videoconsolas (y ordenadores enfocados al *gaming*) está dotada de una mayor potencia para reproducir los diferentes títulos, dando pie a gráficos, música, historias y efectos cada vez más potentes. En muchos casos, esto se aprovecha, a su vez, para condicionar la experiencia de juego en función de la temática del mismo. Por ejemplo, la comodidad de unos mandos específicos para un juego de simulación de carreras puede contribuir a lograr una inmersión mayor al hacer sentir al jugador o a la jugadora que se encuentra a bordo de un coche. De igual modo, por poner otro ejemplo, un mando que incorpore altavoces o efectos de vibración puede facilitar que los momentos de sobresalto, tensión o miedo de un videojuego de terror resulten más emocionantes. Son muchas las desarrolladoras de *hardware*, tanto en el ámbito de las videoconsolas como en el de los ordenadores que exploran nuevas posibilidades en este sentido. Actualmente, son dos las tecnologías que se están perfilando para lograr una mayor inmersión y novedad a la experiencia de juego: la realidad virtual y los mandos hápticos. La primera comenzó con las gafas y cascos virtuales, en cuanto a interfaz física, y con experiencias sencillas en lo tocante al *software* (simulación de una montaña rusa, exploración de una habitación...), pero poco a poco ha ido incorporando nuevos elementos, como tableros para los pies, mandos en forma de espadas o pistolas, etcétera; todo con el fin de lograr una rotunda sensación de inmersión para quien juega. La tecnología háptica (un buen ejemplo de lo que esta tecnología, bien desarrollada, podría implicar en materia de videojuegos y universos virtuales lo encontramos en la novela de Ernest Cline *Ready Player One*, 2011), por su parte, intenta romper la barrera de lo visual

y lo sonoro y trata de permitir que el jugador o jugadora emplee otros sentidos durante la partida, como el tacto o el olfato.

3.3.3.2. Géneros en función de su jugabilidad

Existen numerosas propuestas de clasificación atendiendo a este criterio, desde las de los años ochenta y noventa (Crawford, 1982; Herz, 1997) hasta otras más actuales (Pérez-Latorre, 2011; Hernández, Cano y Parra, 2016), pasando por otras que se iban constituyendo a partir de sus predecesoras (Cortés, 2010). Dado el elevado nivel de coincidencia que existe entre ellas, nos basaremos en las categorías más básicas, centrándonos, especialmente, en las que recogen las propuestas más actuales, las cuales toman en consideración los cambios que se han ido produciendo con el paso del tiempo. Así, distinguimos entre los siguientes tipos de videojuego en términos de jugabilidad:

Arcade. Son juegos de mecánica sencilla y acción rápida, generalmente divididos por niveles y gozaron de gran popularidad en las salas recreativas de los años ochenta. Un ejemplo podría ser *Pacman* (1980).

Simuladores. Estos juegos proporcionan la posibilidad de controlar una forma de vida artificial, diseñando y decidiendo sobre diferentes aspectos de la misma: el aspecto de su hogar, sus relaciones con otros personajes, su personalidad... Los ejemplos más icónicos son los famosos Sims, cuyas entregas han contado con numerosas expansiones desde su lanzamiento en el año 2000. También aquí podríamos situar el juego revelación durante el confinamiento por Covid-19 en el pasado año: *Animal Crossing: New Horizons* (2020).

Juegos de estrategia. En los videojuegos contenidos en esta categoría, la jugadora o el jugador deberá gestionar recursos y planificar maniobras para mejorar su situación en términos de crecimiento o evolución, poder e influencia. Los primeros juegos de estrategia se basaban en el manejo de ejércitos (*Age of empires*, 1997), pero fueron apareciendo nuevas propuestas tanto temáticas, como *Final Fantasy: tactics*, 1997) como de entorno (*Theme Park World*, 1999).

Juegos de plataformas. En estos títulos, la jugadora o jugador controla a un personaje que debe avanzar por los diferentes escenarios esquivando obstáculos y derrotando enemigos. Suelen funcionar con un desplazamiento lateral y permitir opciones como correr, saltar o coger objetos. *Super Mario Bros* (1983) es un juego de plataformas icónico.

Aventuras gráficas. En ellas, la jugadora o jugador interactúa con los escenarios y personajes para resolver acertijos y alcanzar el final de la historia. Se trata de propuestas asociadas, principalmente, a una mecánica de *point and click*, y su base se encuentra en las aventuras conversacionales que, como en el caso de los juegos de arcade, se popularizaron en los años ochenta (*Indiana Jones and the fate of Atlantis*, 1992). Poco a poco, aunque se mantuvo su esencia, incorporaron novedades a su interfaz, como enfoques de cámara, alteraciones en el formato... Por ejemplo, *Hotel Dusk: room 215* (2007).

Juegos de disparos (*shooters*). Se trata de videojuegos en que se hace un uso continuado de las armas de fuego para avanzar; por ejemplo, *Overwatch* (2016) o *Halo Infinite* (2021). *Grosso modo*, podemos distinguir entre los *shooters* en primera persona, en

tercera persona y los matamarcianos, que constituyen casos particulares en que, al jugar, tripulamos una nave que se enfrenta a los enemigos. Dos de los más conocidos son *Centipede* (1981) y *Space invaders* (1978).

Juegos de rol (RPG). Si bien, en muchos casos, estos juegos comparten características con los de acción y estrategia, los *RPG* presentan un entramado complejo y de relativa profundidad, con unos personajes que evolucionan conforme avanza la historia y unos aspectos narrativos bien cuidados. En ocasiones, incluyen cinemáticas que agilizan determinadas escenas, permiten cierta personalización (elección de diálogos, árboles de habilidades...) y muchos basan su sistema de exploración y combate en las mecánicas de *hack and slash* (manejo de armas para derrotar enemigos o interactuar con el entorno). Ejemplos representativos son las sagas de Final Fantasy, Hack o Persona.

Sandbox. Este término, como hemos señalado cuando hablábamos del concepto de juego, hace referencia al juego libre que tiene lugar cuando las niñas y niños juegan en las cajas de arena. Extrapolado al videojuego, se refiere a los títulos en que es posible crear un mundo propio partiendo de una serie de recursos que se ponen a disposición de la jugadora o el jugador. Aunque pueden plantear objetivos consecutivos para mantener el interés, en general presentan una estructura no lineal y dejan recaer la diversión en el mero hecho de crear. Uno de los más famosos *sandbox* de los últimos años ha sido *Minecraft* (2011).

Existen muchos otros tipos y subtipos de videojuego dentro de este tipo de taxonomía (juegos musicales, de lógica, de lucha, de supervivencia...), pero en aras de sintetizar la información, se ha optado por acudir a las categorías más generales. A continuación, se hablará, brevemente, de algunas de las temáticas que podemos encontrar.

3.3.3.3. Géneros en función de su temática

Robert McKee (1997) se refirió al concepto de tema como “la idea controladora” y señaló que constituye la base del significado narrativo. Elegir un tema es un proceso complejo y que no siempre es posible determinar con una sola palabra, pero de una manera u otra estará presente en toda producción narrativa y, especialmente, literaria que se cree. Al igual que encontramos novelas o películas románticas, o de terror y ciencia-ficción, también hallamos videojuegos que beben de dichos géneros temáticos.

Algunas de las categorías temáticas más recurrentes han dado pie a numerosos títulos, si bien nos limitaremos a aportar un único título representativo para cada una de ellas, con el fin de cumplir con el propósito descriptivo de este tipo de clasificación. Podemos encontrar, por ejemplo, juegos inspirados en fundamentos históricos, como *Kingdom Come Deliverance* (2018), o de la ciencia-ficción, como *Detroit: become human* (2018). Asimismo, encontramos historias de piratas, como es el caso de *The secret of Monkey Island* (1990) que, de hecho, se inspiró en la novela de *La isla del tesoro* de Stevenson. Otros dos géneros recurrentes son el romance, especialmente habitual en novelas visuales (*Ikemen Sengoku*, 2017) y el terror (*Little nightmares*, 2017). También el género de misterio (*Phoenix Wright: Ace Attorney*, 2001) y el policíaco o el *hard-boiled* (*Sherlock Holmes: Crimes & Punishments*, 2014) han servido de inspiración para numerosos videojuegos. Las aventuras y, especialmente, las relacionadas con la fantasía épica, son el eje vertebrador de una gran cantidad de, especialmente, juegos de rol, como sucede con el caso de la trilogía Golden Sun o la saga Final Fantasy. Por último, con el auge de los dramas interactivos, tenemos la posibilidad de adentrarnos en historias melancólicas y llenas de decisiones complejas, como sucede en el caso de *Life is Strange* (2015) o de *Heavy Rain* (2010).

Como hemos visto, numerosos videojuegos que, además, han gozado de popularidad al salir al mercado, beben de los mismos tópicos y arquetipos que muchas de las películas que hemos visto o de los libros que hemos leído. Somos conscientes de que existen otros géneros y subgéneros, así como de la complejidad temática que existe en cualquier medio narrativo y que hace que no sea posible limitar un tema a una palabra, como apuntaba McKee; sin embargo, de forma general, esta propuesta de clasificación permite ir aproximando la idea de que es posible hallar componentes literarios, en este caso temáticos, en los videojuegos.

3.3.3.4. Clasificación narrativo-literaria. Una investigación previa

A continuación, y partiendo de la última idea que hemos plasmado en el apartado anterior, se expone una clasificación propia de videojuegos atendiendo a la presencia de elementos literarios en los videojuegos y al estilo narrativo que estos presentan. Se trata de una propuesta que llevamos a cabo en 2016 y que buscaba alejarse de las habituales, centradas en categorizar los juegos en función de su jugabilidad o de componentes como la edad recomendada, la plataforma para la que son desarrollados o su objetivo primario. Así, se generaron cinco apartados: aventuras gráficas, narrativas digitales, adaptaciones literarias, juegos que toman elementos literarios seleccionados y aquellos que favorecen la creación de mundos posibles; que se recogen en la tabla 1, a continuación:

Tabla 1. Clasificación propia de videojuegos en función de sus posibilidades para la Educación Literaria (adaptada de Serna-Rodrigo, 2016a)

Clasificación	Justificación	Ejemplo
Aventuras gráficas	Videjuegos interactivos basados en investigación, conversaciones y empleo de objetos a través de una interfaz.	<i>The Secret of Monkey Island</i> (1990)
Narrativa digital	Historias diseñadas para jugadores a través del soporte-videojuego y que se desarrollan gracias a las funcionalidades del medio.	<i>.Hack Infection</i> (2002)
Diseño de mundos posibles	Videjuegos que facilitan herramientas a sus jugadores para diseñar sus propios espacios, personajes y aventuras.	<i>Minecraft</i> (2009/2011)
Presencia de referencias literarias	Videjuegos que incluyen elementos concretos de obras literarias ya existentes: personajes, mundos, aventuras...	<i>-The Witcher III</i> (2015)
Adaptaciones directas	Videjuegos que reproducen, con relativa fidelidad, obras literarias ya publicadas: novelas, cómics, películas... También incluimos aquellos títulos que han dado pie a una posterior obra literaria.	<i>The ABC Murders. Agatha Christie</i> (2016)

Cabe señalar que, si bien algunas nomenclaturas coinciden con las de otras clasificaciones que sí están asociadas a la jugabilidad, la intención es meramente identificativa. A lo que

se atiende en este modelo de clasificación es al modo en que se presenta el desarrollo de la trama en función del tipo de juego.

A continuación, explicamos brevemente cada una de las categorías de nuestra propuesta. En primer lugar, las *aventuras gráficas* presentan una interfaz sencilla con una jugabilidad basada en la lectura de textos, la recogida de objetos y la elección de los diálogos, lo que permite a la jugadora o jugador hacer avanzar la historia a su ritmo. En cuanto a los videojuegos que se incluyeron para ejemplificar la categoría, queremos aprovechar uno de ellos para transmitir la idea de que estas categorías no son excluyentes entre sí, es decir, que en una aventura gráfica puede darse el caso de que exista una toma de elementos literarios; de igual modo que al jugar a un título que favorezca el diseño de mundos posibles tenemos la oportunidad de reconstruir un mundo literario ya conocido. Esto se ve claramente en la Imagen 11. Se trata de una captura de pantalla del videojuego *Broken Sword: la leyenda de los templarios* (1996) en la que es posible apreciar que, entre el desorden y la multitud de estímulos visuales de la imagen, es posible localizar diversas referencias: Pinocho, Guybrush Threepwood (protagonista de la saga *Monkey Island*), el soldadito de plomo, etcétera.



Imagen 11. Composición propia. Relación de algunos elementos intertextuales en *Broken Sword: la leyenda de los templarios* (1996)

La segunda categoría es la *narrativa digital*, en la que incluimos los títulos especialmente diseñados para aprovechar las características propias del entorno digital en el desarrollo de sus historias. La trama gana importancia con respecto a la jugabilidad, dando lugar a unos controles más sencillos que permiten que la historia continúe sin grandes lapsos de interrupción que podrían derivarse de la dificultad del manejo para la jugadora o jugador. En muchos casos se incluye también un modo fácil para aquellas personas que solo quieren disfrutar de una historia de ficción interactiva, despreocupándose de la resolución de retos o la superación de desafíos. En tercer lugar, están los *videojuegos que favorecen el desarrollo de mundos posibles*, que son similares a los juegos *sandbox* y de simulación en el sentido de que facilitan herramientas a quien juega para crear el entorno que desee y, asimismo, diseñar historias que se desarrollen en el mismo. Así pues, en este caso, todo el peso de la narrativa recae sobre el usuario. Finalmente, encontramos los *videojuegos basados en obras literarias (inclusive adaptaciones directas)* y los que *toman referencias* de las mismas. La principal diferencia entre ambas categorías es el nivel de reproducción que presentan de la obra original. En la primera categoría, el nivel es muy elevado e incluso total, pues se trata de videojuegos que han sido diseñados para trasladar la obra del formato papel al videojuego, como sucede con las adaptaciones de cine. En ocasiones, se permiten ciertas licencias con respecto a la trama original, pero se respetan el espacio, los personajes, la cronología, etcétera; en la segunda, lo único que se toman son elementos aislados: un protagonista llamado Dante que desciende a los infiernos; una princesa que cae dormida a causa de una maldición de su madrastra...

Esta clasificación, como ya se ha señalado, constituye el punto de partida de otra, más completa, que desarrollamos en la propuesta y que pretende facilitar la clasificación de videojuegos en función tanto de la presencia de literatura en los mismos, como de las posibilidades que su tipo de jugabilidad aporta al desarrollo de la narrativa.

3.4. Videojuegos y aprendizaje

Como ya hemos señalado al hablar del juego, este ha desempeñado, históricamente, un papel fundamental en la adquisición de aprendizajes. El aprendizaje se produce cuando una serie de cambios (cognitivos, conductuales...) desembocan en una transformación más o menos permanente del individuo que los ha percibido (Feldman, 2005). Los juegos y videojuegos, en este sentido, no solo son capaces de provocar esos cambios, sino que además facilitan un entorno seguro en el que la jugadora o el jugador puede experimentar con varios de ellos y valorar las consecuencias de su adquisición. Citando a Calderón-Rehecho (2012),

los juegos pueden servir en el ámbito educativo puesto que en muchos casos se trata de resolver un problema, o lograr un objetivo, con un conjunto de opciones, salvando una infinidad de obstáculos y situaciones, constreñido por unas reglas que normalmente no pueden romperse (y si se rompen tienen consecuencias), decidiendo con rapidez, recibiendo estimulación, *feedback* casi instantáneo (sobre todo en el caso de los videojuegos). Por su propia esencia pueden referirse a cualquier disciplina, asunto o situación y por tanto ser aplicables a ellos. (p.80).

En cuanto a los videojuegos, es un hecho que los que, como comentábamos, han sido desarrollados con un propósito formativo (los juegos serios) encajan perfectamente con el ámbito de los aprendizajes; sin embargo, lo que justificamos en este apartado es el potencial educativo de los videojuegos convencionales (Gros, 2008). El trabajo de Prensky (2001) sobre aprendizajes basados en los juegos digitales puso de manifiesto cómo los videojuegos activan diferentes recursos y destrezas cognitivas en sus jugadoras y jugadores, posibilitando la adquisición de aprendizajes a medida que se superan los diferentes retos del juego. También Gee (2004) se planteó qué enseñaban los videojuegos

atendiendo a sus características, ventajosas en numerosos sentidos de cara a despertar el interés o mantener la motivación. Entre estas, destacan su carácter multimodal, la generación de espacios seguros para dinámicas de ensayo-error y la comprobación de hipótesis y la rápida retroalimentación sobre los aciertos y fallos que proporcionan a la jugadora o al jugador.

En cuanto al beneficio educativo de los videojuegos, Grande de Prado (2018) lleva a cabo una revisión de la literatura española al respecto y agrupa los resultados en tres grandes grupos:

1. Muestran propuestas educativas y los beneficios observados [...]. Varios incluyen el desarrollo de la competencia digital.
2. Aplican estos recursos [los videojuegos] a la intervención en colectivos concretos, como los alumnos con necesidades educativas especiales.
3. Destacan el papel de los videojuegos en la motivación. (p.38)

Así pues, uno de los principales aprendizajes que contribuyen a desarrollar es la competencia digital (Aguilar, Rubio y Viñals, 2013), dada la estrecha relación que existe entre sus rasgos característicos y el entorno digital. También existen estudios que apuntan a un incremento de la creatividad (Méndez y Lacasa, 2015), de la motivación (Martín, 2016) y del desarrollo de las inteligencias múltiples (Marín-Díaz, 2013; Del Moral y Fernández, 2015). En términos más generales, Rankin, Gold y Gooch (2006) defienden que los aprendizajes que tienen lugar en el entorno virtual en que se desarrollan los videojuegos son aplicables en la realidad, puesto que estos medios promueven el desarrollo de diferentes destrezas (comunicativas, resolutivas...) y favorecen la experimentación y, por tanto, el uso de las mismas.

Si nos adentramos en las aulas y, de este modo, a la adquisición de aprendizajes curriculares, Gros y Garrido (2008) denuncian el hecho de que prevalezca el “modelo televisor” y señalan que el profesorado ha de asumir el desafío de diseñar y construir entornos que posibiliten la participación activa, pues “el aprendizaje se da precisamente en la exploración realizada por los alumnos, al igual que los jugadores aprenden cuando son capaces de avanzar por las distintas pantallas y lograr alcanzar los retos constantes que el juego les propone” (p.112). Contreras (2013) incide en este mismo punto al concluir su estudio con afirmando que “la contextualización de un juego en relación con el aprendizaje es probablemente más importante que las características específicas del juego en sí, y por tanto deberíamos ocuparnos del contexto que facilita el razonamiento de los estudiantes” (p.391). Lacasa (2012), en esta línea, experimentó con el uso de videojuegos, previamente seleccionados, para trabajar componentes del aprendizaje formal como el trabajo colaborativo, la capacidad de análisis, la planificación o la reflexión; obteniendo muy buenos resultados al concluir las investigaciones e incidiendo, una vez más, en la importancia de seleccionarlos adecuadamente si es que queremos llevarlos al aula.

En definitiva, numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que los videojuegos son un buen medio para el desarrollo de diferentes aprendizajes, tanto de un modo indirecto y dependiente de su contenido y sus características propias, como en ambientes educativos formales, si bien en este último caso la mediación será un factor fundamental que tener en cuenta. Cabe señalar, finalmente, que llevar un videojuego al aula no implica instrumentalizarlo, pues esto suprimiría su componente lúdico y terminaríamos regresando al paradigma del juego serio; tan solo se pone el acento en la importancia de seleccionar adecuadamente las obras y diseñar el modo en que se las aproximará al alumnado, al igual que sucede cuando llevamos al aula libros o películas.

Capítulo 4. Videojuegos y educación literaria

Como ya hemos puesto de manifiesto, el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura ha atravesado diversas fases en función de aquello que se esperaba de ella. La didáctica, en sí, se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje de una determinada temática, lo cual incluye aspectos como los contenidos que se trabajarán, la metodología que se empleará para alcanzar los diferentes objetivos y el modo en que se evaluará el proceso. Dado que, en Lengua y Literatura, estos aspectos evolucionan y cambian con el paso del tiempo y en función de las necesidades, también su enfoque didáctico ha de hacerlo. Así, citando a Galisson (1995), podemos diferenciar tres grandes fases en la evolución de la enseñanza de la Literatura dentro de la DLL. Al principio, tan solo se buscaba la consecución de objetivos, por lo que el peso y la dedicación del docente se enfocaba en qué y en cómo estudiar. A mediados del siglo XX, sin embargo, comenzó a ganar fuerza la presencia de la literatura como parte de las propuestas didácticas del área. Por desgracia, es habitual que, al pensar en enseñar literatura, nuestra mente viaje de manera automática hacia esas clases de historia literaria, de la memorización de fechas y nombres, y no hacia una relación placentera con la lectura de los clásicos en cuestión o de la obra literaria en general. Afortunadamente, en los últimos años (tercera fase), se han ido desarrollando nuevas perspectivas que no solo valoran la influencia positiva de la literatura —y, concretamente, de la literatura infantil— en la formación del lector, sino que toman también en consideración la figura del mismo como elemento clave para el diseño de propuestas. Como apuntaba Mendoza (2005),

El enfoque didáctico basado en la actividad del receptor está ampliamente difundido, y comienza a ser aceptado de manera genérica. Así lo hemos planteado en diversos estudios (Mendoza, 1998, 2001, 2004) y la actual orientación didáctica recoge cada vez con mayor

precisión las razones para plantear la formación literaria en el espacio de la interacción y de la comunicación que se genera entre el texto literario y su lector (pp.47-48).

Así, de un enfoque enteramente conceptual y centrado en aspectos como la gramática, la sintaxis, el léxico o la morfología, se ha avanzado hasta otro que ha provocado nuevos planteamientos acerca de qué es leer, cómo son los nuevos soportes de lectura y qué pueden aportar a la lectura o cuál es el nuevo perfil lector. Cerrillo (2007), citando a Martínez Fernández (1997) agrupa estas nuevas corrientes en cuatro secciones: teorías lingüísticas y semiológicas, Teoría de los Polisistemas, teorías fenomenológicas y hermenéuticas y teorías disgregadoras. En el siguiente epígrafe, se desarrollan brevemente dichas teorías y se las acompaña con ejemplos de videojuegos representativos para ilustrar los diferentes conceptos que de ellas se derivan.

4.1. Lectura y lenguaje literario en los videojuegos

El lenguaje, según Coseriu (1983), es “cualquier sistema de signos, simbólicos empleados para la intercomunicación social, es decir, cualquier sistema de signos que sirva para expresar y comunicar ideas y sentimientos, o sea contenidos de la conciencia” (p.8). El signo, atendiendo a los planteamientos propuestos por Saussure en su *Curso de lingüística general* (1916), hace las veces de transmisor de significados, aportando información a la persona receptora acerca de un determinado referente. Dado que se trata de algo que percibimos a través de los sentidos, en cierto modo se pierde cualquier tipo de relación objetiva, lo que plantea problemáticas como la determinación de tipologías o una cierta —que no total— arbitrariedad en la asignación de significados. Las *Teorías lingüísticas y semiológicas* plantean que el lenguaje literario es similar a otros sistemas

de signos, pues constituye un sistema de comunicación en sí mismo (Lotman, 1970).

Como señala Cerrillo:

La concepción de la obra literaria como signo da lugar a la *Semiología literaria*, para la que, como teoría de conjuntos que es, es preciso conocer cómo es el significante, pero también hay que conocer qué significado se le atribuye en cada serie cultural en función de factores externos a la propia obra (2007:17).

Asimismo, según (Reznikov, 1970), “los signos también actúan como reguladores del comportamiento, pues fijan, conservan y transmiten información de generación en generación y forman un patrimonio cognitivo” (p.18). Es por esto por lo que ha de tomarse en consideración el entorno sociocultural de quien lleva a cabo la actividad lectora, así como el significado de los diferentes elementos y símbolos que le rodean, pues sin duda influirán en su modo de interpretar el texto. Todo lo anterior aplica, de igual modo, al ámbito del videojuego pues, como la literatura, puede ser concebido como signo. Moviéndonos en el campo de la semántica y, en concreto, de la comunicación visual, Eco (1974) distingue diferentes simbologías. De ellas, hemos seleccionado cuatro cuya presencia resulta particularmente representativa en el caso de los videojuegos. En primer lugar, habla de “Señaléticas altamente convencionalizadas” (p.15), que se refieren a símbolos cuyo significado está asumido por la mayor parte de la comunidad. Puede tratarse, por ejemplo, de una señal de *stop*; o un símbolo representativo de una comunidad, una religión... En este sentido, podemos hablar de la presencia del *manji* —símbolo budista que representa la armonía entre los opuestos— en uno de los templos de *Dragon Quest III* (1998). Estamos, además, ante un claro ejemplo de las diferencias sémicas entre culturas. Si bien en Japón, donde se desarrolló este videojuego, toda la comunidad asoció el *manji* a la religión budista —una de las mayoritarias en el país—, en Occidente las cosas fueron diferentes. Y es que en Europa y América el símbolo en cuestión —una

esvástica— estaba irremediabilmente asociado a la ideología nazi. Así pues, para que *Dragon Quest III* pudiera ser exportado, fue necesario censurarlo, eliminando del mismo toda presencia del *manji* (Imagen 12).

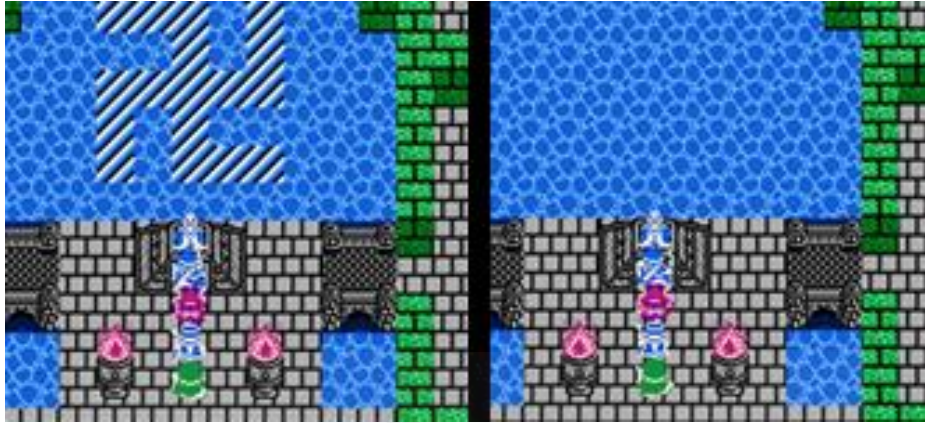


Imagen 12. Composición de capturas de *Dragon Quest III* (1998). Censura del juego para Occidente

Eco hace también referencia al significado de lo cromático. Y es que el valor connotativo de los colores ha estado y continúa estando presente en nuestra cultura. Encontramos desde ejemplos concretos y que, probablemente, pueden dar lugar a mayores diferencia de significado (por ejemplo, el color del luto en diferentes culturas), hasta asociaciones más genéricas, como lo oscuro con el terror y lo luminoso con la calma y la seguridad. En esta línea, un ejemplo muy claro en el ámbito del videojuego es *Heavy Rain* (2010), pues la paleta cromática va directamente relacionada con las etapas del entramado (Imagen 13).



Imagen 13. Composición de capturas de *Heavy Rain* (2010). Variación cromática

Grosso modo, la historia comienza con un prólogo en que el protagonista tiene la vida perfecta: un trabajo ideal, dinero, una casa preciosa, una familia... En este momento, el sol brilla, inundando de luz el lugar, y encontramos elementos coloridos (adornos de cumpleaños, juguetes...) por donde quiera que vayamos. Tras un acontecimiento traumático, la vida del personaje cambia: se divorcia, se traslada a un piso viejo y oscuro, los días son nublados y el ambiente es gris; sin embargo, aún hay algún pequeño foco de luz o de colores claros, posiblemente gracias al hecho de tener aún contacto con uno de sus hijos. Posteriormente, cuando el juego comienza a adquirir una estética *hard-boiled* y el protagonista se ve totalmente sumergido en los macabros acontecimientos que tienen lugar, todo se vuelve aún más oscuro, llueve constantemente y los momentos de claridad son casi inexistentes.

Pasamos, a continuación, a hacer referencia a una tercera categoría dentro de la propuesta de Eco: los sistemas verbo-visuales. Probablemente estemos ante los más interesantes dentro de nuestra línea de investigación, pues los videojuegos dejan recaer casi todo su peso narrativo en su apartado audiovisual. Aquí podemos hablar de elementos como los mapas, las runas o diagramas... Todos ellos tienen un gran protagonismo en diferentes obras, especialmente por su carga denotativa, la cual permite a la jugadora o al jugador realizar identificaciones rápidas. Por ejemplo, en *Kingdom Hearts* (2002) podemos extraer información de diferentes elementos de un único vistazo (Imagen 14).



Imagen 14. Captura de *Kingdom Hearts* (2002). Ejemplo de pantalla

El dibujo de la llave (el arma del juego) junto a uno de los comandos, representa el botón de ataque. El símbolo de interrogación sobre el protagonista indica que hay algo que podemos examinar. Las barras circulares verdes y azules (colores popularmente asociados en el ámbito del videojuego a la vida y a la magia, respectivamente), nos dan información sobre nuestro estado; el círculo de luz verde nos señala un punto de guardado: una zona segura. Por último, con solo observar el mostrador y la pequeña mesa rodeada de sillones, comprendemos que el interior de una tienda. No es necesario un texto o una explicación para averiguar ninguno de estos datos.

Como hemos podido observar, los videojuegos, al igual que las obras literarias, aprovechan las posibilidades de la connotación, la evocación, los espacios en blanco... para dar a la jugadora o el jugador un cierto margen en la construcción de significados. Además, el carácter híbrido entre lo audiovisual y lo textual de estos productos permite ofrecer diferentes sistemas sémicos simultáneamente, lo que puede llevar a interpretaciones más completas y complejas.

Por otro lado, la *Teoría de los Polisistemas*, que surgió en Israel de la mano de Itamar Even-Zohar en 1979, plantea lo erróneo de limitar el análisis y la valoración de

obras a lo estrictamente canónico, reivindicando el papel de otras, más desprestigiadas pero que tienen un valor intrínseco como objetos de estudio. Trasladando esto al ámbito que nos ocupa, Cerrillo señala que esta teoría plantea el fenómeno literario como

un polisistema constituido por un «centro» que coincide con la literatura canónica y oficial y una «periferia», ocupada por textos no canónicos que se dirigen a un público lector determinado, pero que, como algo cambiante en función de las circunstancias sociales y culturales, pueden pasar al «centro» en un momento dado y viceversa. (2007:17)

Si partimos de la base del planteamiento de la Teoría de los Polisistemas, Even-Zohar apunta que el hecho de tomar “una cultura oficial como la única aceptable en una sociedad dada [...] hace imposible, incluso a estudiosos de la cultura, observar el papel de las tensiones dinámicas que operan en el seno de su cultura para su efectivo mantenimiento” (p.8). En otras palabras: dejar al margen del estudio del fenómeno literario obras no canónicas, pero con una fuerte presencia en nuestra cultura, conlleva ignorar nuestro contexto sociocultural, limitando numerosas posibilidades de investigación. Trasladando esto a nuestra realidad actual, es posible reivindicar el papel de los videojuegos dentro de este conjunto de obras y, por tanto, pasar a valorarlos como un tipo de ficción que, en los casos en que presentan características propias de lo literario, podría convertirse en un objeto de estudio válido dentro de los estudios literarios. Existen, como iremos desarrollando a lo largo de la tesis, juegos y videojuegos cuya carga literaria los hace dignos de ser valorados de este modo. Es el caso de, por ejemplo, *Maldita Castilla* (2012), un juego breve y desarrollado en España que está fundamentado en pinturas, códices y mitos de la España antigua, siendo su principal influencia el *Amadís de Gaula*. Se trata de una aventura de caballerías con tintes de terror en que una bruja, herida de amor, provoca la llegada de demonios al Reino de Castilla, por lo que el Rey Alfonso VI de

León decide llamar a sus caballeros para que luchen por la paz. Algunas de las referencias que encontramos en *Maldita Castilla* son textuales. Por ejemplo, en la Imagen 15 podemos leer cómo el protagonista grita “¡Por Dios y por Castilla!”, ofreciendo un claro guiño a la devoción patriótica y religiosa de la España Antigua y, tal vez, a las líneas con que, históricamente, la figura del rey ha encabezado la redacción de tratados, cartas... Por ejemplo, la *Carta Real 1748 08 01* (1748) comienza del siguiente modo: “Don Fernando, por la gracia de Dios rey de Castilla”. En la misma línea, tenemos la *Carta 1766 07 18* (1766): “Don Carlos, por la gracia de Dios rey de Castilla”.



Imagen 15. Captura de *Maldita Castilla* (2012). Frase “Por Dios y por Castilla”

También podemos encontrar cuentos, mitos y leyendas españolas ocultas tras algunos personajes, como podemos observar en la Imagen 16. En ella aparece una de las criaturas que asolan el Reino: Tragaldabas.



Imagen 16. Captura de *Maldita Castilla* (2012). Tragaldabas

Esta criatura, también conocida como Papón (Asturias) o Zarrampla (Valladolid), pertenece al imaginario popular español y su historia, tradicionalmente, se ha empleado para asustar a las niñas y niños y lograr que obedezcan. Se trata de un monstruo tan grande que es capaz de devorar cualquier cosa: incluso ejércitos y ciudades. Tiene sentido, dado este perfil de villano, que se trate de uno de los enemigos a abatir en el juego. Para concluir esta breve aproximación a *Maldita Castilla*, cabe señalar que también es posible encontrar referencias literarias a través de, únicamente, imágenes, como podemos apreciar en la Imagen 17.



Imagen 17. Captura de *Maldita Castilla* (2012). Loco Quijote

En este caso, nuestro protagonista se encuentra con el que tal vez sea el más famoso caballero dentro de la historia de la Literatura Universal: Don Quijote de La Mancha. No es necesario, aunque aparece poco después, tener su nombre en pantalla para identificarlo: se trata de alguien que, enloquecido, ataca al héroe lanzándole páginas del libro que sostiene en sus manos. Con tan solo tres elementos (la lanza, el libro y su locura), además de, por su puesto, su estética general, resulta obvio de quién se trata.

Retomando las teorías sobre la lectura que recogía Cerrillo, pasamos ahora a hablar de las *Teorías fenomenológicas y hermenéuticas*, entre las que destacamos la Estética de la Recepción de Jauss (1992) y la hermenéutica de Gadamer (1993). Suponen también un vuelco dentro del modo en que se perciben los textos, lo cual ha terminado repercutiendo en la enseñanza de la Literatura. Cerrillo destaca, principalmente, dos cuestiones en este sentido: por un lado

el descubrimiento del lector y su consideración como sujeto necesario para el análisis, la comprensión y la interpretación del significado de la obra literaria, por un lado; y, por otro, el concepto de literatura como medio de comunicación, como fenómeno histórico,

como sistema de signos de estructura significativa y como realidad social, simultáneamente. (2007:18)

Para Jauss, el significado de la obra se forma a través de dos vías: el horizonte de expectativas, que se refiere a cuanto es implícito a la obra como tal, y el horizonte de experiencia, que depende de la persona receptora (expectativas, circunstancias sociales y culturales, conocimientos...). Por ello, desde su perspectiva, para analizar la experiencia literaria de quien lee es necesario valorar ambos aspectos: el texto y la recepción condicionada por el destinatario o destinataria del mismo (Broitman, 2015). Esta perspectiva, basada en valorar las características de la persona destinataria en un intento de predecir cómo será percibida e interpretada una obra da lugar, entre otras cosas, a la elaboración de categorizaciones que buscan indicar, partiendo de determinados criterios, a quién va recomendada. Valorar el modo en que se lleva a cabo la lectura del texto en lugar de poner todo el énfasis en el texto *per se* da lugar a la figura del lector modelo (Eco, 1987): aquel que se prevé al escribir un texto y para el que se asumen determinados rasgos, como su patrimonio lingüístico y sus referencias culturales. Y es que

El texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco [...] A medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar (p.76).

Es posible trasladar este planteamiento del lector modelo, también trabajado por De Amo y García-Roca (2019), al campo de la ficción interactiva, dado que la comprensión, interpretación y disfrute de los diferentes títulos dependerá, en gran medida, de los aprendizajes de su destinataria o destinatario. Un buen ejemplo de esto es *Zenith* (2016),

un videojuego de rol y acción español cuyo rasgo fundamental es su carácter humorístico. Cualquier jugador o jugadora que lo pruebe puede disfrutar de determinados chistes o comentarios incluidos en el mismo, por lo que no se precisa ningún conocimiento previo para disfrutarlo; sin embargo, la mayor carga humorística de este juego radica en el modo en que selecciona determinados contenidos (narrativos, literarios, cinematográficos...) y los tergiversa con un fin paródico. Es por ello que, si bien y como ya hemos señalado, cualquiera puede jugarlo, disfrutar de él y completarlo, existen pasajes, diálogos, personajes... cuyo trasfondo pasará desapercibido para jugadoras y jugadores que no dispongan de ciertas referencias culturales precedentes. Al desarrollar *Zenith*, por tanto, se tenía en mente un modelo de jugadora o jugador que cuenta con ciertos conocimientos previos sobre literatura, cine, fantasía, mecánicas del videojuego, etcétera; algo que ya venía sucediendo en, por ejemplo, el ámbito de la publicidad. Por ejemplo, en la Imagen 18 podemos observar cómo el protagonista de *Zenith* se queja de que debe recorrer hasta el último rincón del escenario para abrir una puerta. Si jugamos videojuegos actualmente, reconocemos sin dificultad la referencia a las mazmorras clásicas del videojuego, llenas de puzzles que resolver para avanzar. Si no lo somos, sencillamente es un personaje que, con esa actitud quejumbrosa, puede resultarnos gracioso.



Imagen 18. Captura de *Zenith* (2016). Referencia a la resolución de mazmorras clásicas

También encontramos referencias literarias y cinematográficas que, de reconocerlas, hacen más obvios los tintes cómicos de este videojuego. Por ejemplo, en la Imagen 19 tenemos una de las posadas en las que podemos refugiarnos: se llama *Forest Glump*.



Imagen 19. Captura de *Zenith* (2016). Referencia a *Forrest Gump* (1994)

Esta es una clara referencia a *Forrest Gump* (1986), la novela de Winston Groom pero, más allá de eso, lo que se ha hecho ha sido crear un juego de palabras alterando este título y que da como resultado "*Forest Glump*": en castellano, "El bosque tragón"; un nombre que cuadra con la nomenclatura clásica de las posadas medievales que encontramos dentro de la fantasía épica, tanto en novelas como en videojuegos, juegos de rol, etcétera. Volviendo al hilo de la hermenéutica, Gadamer, por su parte, establece que en la experiencia estética se produce una ruptura del binomio objeto-recepción, lo que empuja a un cambio de paradigma en las ciencias naturales para las que todo objeto de estudio seleccionado en un momento determinado continuará siéndolo permanentemente. Cabe destacar aquí el concepto de "juego", empleado por el autor para referirse al hecho de que una obra existe acompañada, inequívocamente, por la persona que la disfruta, lo que

provoca que esta se vea implicada en cuanto acontece en la trama de la misma. Encontramos en esta idea un nuevo punto de conexión con los videojuegos, ya que estos, atendiendo a las palabras de Marín-Díaz (2013), hacen posible la interacción de quien los juega con los sucesos de su entramado, lo que les permite asumir un papel activo en el desarrollo de la historia y, por tanto, alcanzar un nivel de implicación en la misma superior al de otras obras. Otro término empleado por Gadamer y que podemos relacionar con el ámbito del videojuego es el de “fiesta”, con el que se refiere al modo en que el sujeto llega, gracias a su inmersión en la obra, a percibir el discurrir del tiempo de un modo alterado. Esta ruptura con la temporalidad lineal y sistemática que existe en su vida cotidiana está directamente relacionada con el concepto de *flow* de Csíkszentmihályi, Rathunde y Whalen (1997), que se refiere a una percepción difusa del paso del tiempo al estar el sujeto centrado en el desarrollo de una actividad en la que ha logrado un alto nivel de inmersión. En este sentido, cabe destacar que el videojuego busca, cada vez más, ese apoyo de la figura receptora para llenar los espacios dentro de las historias que ofrecen. Por ello, las mecánicas de jugabilidad han ido desarrollándose, pasando de ser un medio (control) para un fin (completar la historia) a formar parte de la propia narrativa de los diferentes títulos. Un ejemplo muy visual lo encontramos en *Sherlock Holmes: Crimes and punishments* (2014). Si bien a lo largo del juego las mecánicas son las habituales de la exploración, la resolución de puzles, etcétera, al final de cada uno de los capítulos se nos ofrece una toma de decisiones directamente dependiente de lo que hayamos hecho durante la investigación (Imagen 20).

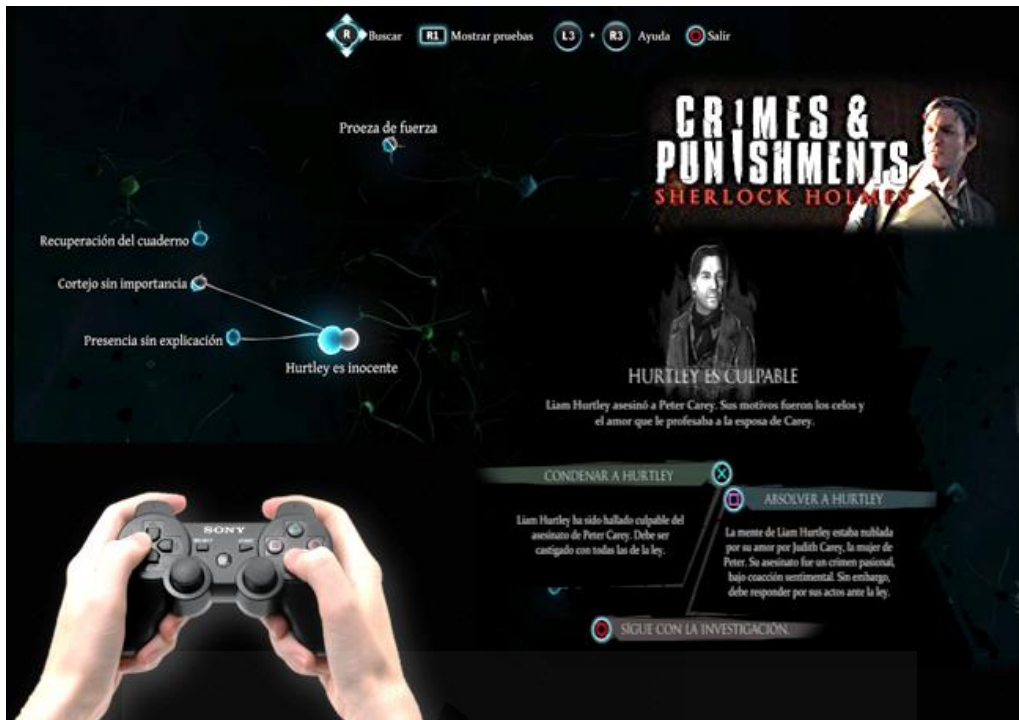


Imagen 20. Toma de decisiones en *Sherlock Holmes: Crimes and punishments* (2014)

Como podemos observar, en este caso se han logrado tres pistas durante la investigación: la recuperación de un cuaderno, la presencia del sospechoso no tiene explicación aparente y se llevó a cabo un cortejo insustancial. Con esto y el modo en que el jugador o jugadora ha enlazado las ideas, el capítulo se cierra determinando que esta persona es inocente. De haber hallado más pistas o haberlas relacionado de otro modo, el desenlace podría ser otro. En cualquier caso, esta decisión no está predefinida, sino que depende de quien ha entrado en el entramado y ha desarrollado la investigación (quien juega encarnando a Sherlock).

Finalmente, llegamos a las *teorías disgregadoras*. En su obra *Los márgenes de la filosofía* (1972), Derrida expone el concepto de la deconstrucción de los textos, planteándolos como algo que es posible desmontar y reelaborar, lo que plantea la posibilidad de dar lugar a numerosas lecturas a partir de una misma obra. Si bien, como señala Cerrillo (2007) esta “no es una teoría que haya tenido demasiada influencia en la

Didáctica de la Literatura” (p.18), si agregamos los videojuegos a la ecuación, sus posibilidades e implicaciones adquieren un nuevo sentido. Si bien antes nos hemos referido al modo en que las mecánicas de estos medios, especialmente en la actualidad, buscan una mayor participación e inmersión de quien los juega, ahora hablaremos de cómo ponen en sus manos la posibilidad de alterar la historia. Gracias a esto, una misma obra puede ser deconstruida y alterada, logrando que la experiencia narrativa sea diferente para cada individuo. Un buen ejemplo de esta deconstrucción desde la perspectiva de Derrida lo encontramos en *Beyond: two souls* (2013). Como podemos observar en la Imagen 21, nada más comenzar la partida se nos ofrecen dos formas de afrontar la historia: desde una perspectiva lineal, viendo discurrir la vida de la protagonista desde su niñez hasta su vida adulta; o de forma fragmentada, jugando los diferentes episodios de forma aleatoria y ordenando paulatinamente los acontecimientos.



Imagen 21. Captura de *Beyond: two souls* (2013). Selección de la secuencia narrativa

Por otra parte, más allá de elegir la cronología que seguirá la historia, el juego también incluye una toma de decisiones por cada capítulo, la cual provocará que la jugadora o el jugador afecte al desarrollo de los acontecimientos (Imagen 22).

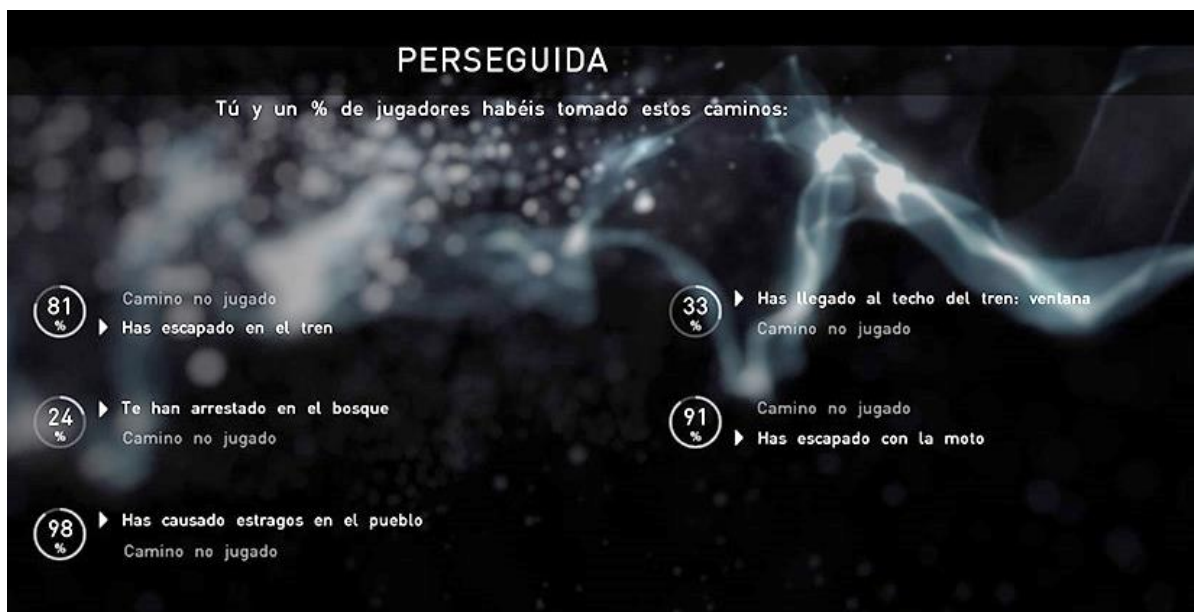


Imagen 22. Captura de *Beyond: two souls* (2013). Resumen de elecciones

Toda elección que se lleve a cabo repercutirá en mayor o menor medida en lo que sucederá *a posteriori*, dando lugar a un total de veinticuatro finales diferentes. Estas dos características posibilitan que, ante una misma obra e incluso coincidiendo en uno de esos numerosos desenlaces, la experiencia narrativa sea diferente para cada sujeto.

A tenor de cuanto hemos planteado a lo largo de este capítulo, si bien de un modo general, y tenemos en cuenta estas nuevas perspectivas, se hace obvia la necesidad de plantear la enseñanza de la Literatura de otra manera. No es lo mismo que el alumnado a valorar autores, clásicos, momentos históricos... que acercarlo a la obra literaria, y tampoco esta es igual que hace unos años. Como dice Cerrillo (2007), esta nueva forma de enseñar ha de sustentarse sobre cuatro pilares fundamentales: la defensa de la obra literaria *per se*, la aceptación de que pueden darse diferentes interpretaciones de la lectura literaria dependiendo de quien la lleva a cabo, la concienciación sobre su valor formativo y la importancia de trabajar tanto la lectura como la escritura significativas. Para concluir, y atendiendo a sus palabras,

se pone de manifiesto que hemos de adoptar un enfoque abierto y de carácter pluralista; que atienda tanto al contenido de la obra como a sus características, o los intereses y capacidades de quien la lee y el contexto -siempre cambiante- en que lo hace. (p.19)

Esta idea se relaciona directamente con la aparición de las nuevas textualidades y los nuevos tipos de lectura que ya desarrollamos en el capítulo 2 y que se caracterizan, entre otras cosas, por su carácter multimodal, el desarrollo de textos hipertextuales y el papel interactivo que el lector asume al afrontarlas; rasgos que, como también se ha señalado, son también propios del videojuego.

4.2. El videojuego en el marco de la literatura digital

A lo largo de los últimos años, y gracias, en gran medida, al desarrollo tecnológico que ha tenido lugar durante los mismos, han aparecido nuevas tendencias pedagógicas basadas, esencialmente, en productos digitales que permiten la conectividad, la socialización, etcétera. Esto, como venimos planteando, ha tenido repercusión en el área de la Lengua y la Literatura; la forma en que el alumnado lee y accede a la información ha cambiado y también lo ha hecho la creación de textos. Por supuesto, no hablamos de una sustitución de la obra literaria tradicional por la digital, pero, como apunta Kress (2003), existen contextos en que la multimodalidad se sitúa por encima del texto escrito. El principal, en este sentido, es Internet, probablemente a causa de la gran cantidad de recursos de que dispone para lograr que la información que se transmite resulte más atractiva para el lector. Como dicen Rovira-Collado y Llorens García (2015)

El desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia lecto-literaria siguen siendo ejes fundamentales para afrontar los nuevos escenarios que nos propone el futuro. Por lo tanto, consideramos que es necesario incluir dentro de la Educación Literaria todas las destrezas necesarias para aprender a través del medio digital. La competencia digital

y la autonomía del aprendizaje deben estar integradas en la formación que se ofrece desde nuestra área al alumnado del siglo XXI (p.77)

Después de todo y como ya apuntábamos en el capítulo 2, el acto lector no se produce únicamente a través de una decodificación del texto escrito, sino que también es posible leer imágenes y, de hecho, combinar ambos tipos de lectura. Ya en sus orígenes, como señalan Cope y Kalantzis (2009), “las formas fotográficas de representación (impresión litográfica, cinematografía, televisión analógica) comenzaron a proporcionar mayor poder a la imagen y a superponer con más comodidad imagen y texto escrito” (p. 93). Si a esto le sumamos que, como señalan estos autores, en el ámbito digital, “imágenes y tipos de letra se fabrican ahora a partir de las mismas materias primas [píxeles] y pueden superponerse con mayor facilidad” (p.93), no es de extrañar que cada vez sean más los medios que juegan con la combinación entre texto e imagen para comunicar mensajes, publicitar productos o contar historias; por ejemplo, los videojuegos. En una actualidad en que priman la inmediatez y los estímulos visuales, ser capaces de leer imágenes implica identificar sus elementos, el modo en que se organizan y cómo se relacionan entre sí para comunicar las ideas, y esto es algo que debemos trabajar desde la escuela para facilitar el desarrollo de la alfabetización digital de las niñas y los niños. Si asumimos las imágenes como textos, si bien con sus propias características, comprendemos que su función es la misma que la del código escrito: transmitir mensajes. Estos textos visuales pueden contribuir a completar actos comunicativos al aparecer interrelacionados con otros: verbales o escritos; y pueden ser tanto estáticos (una fotografía, un gráfico...) como dinámicos (una grabación, una película o, por supuesto, un videojuego). Es en este punto que recuperamos, una vez más, el concepto de multimodalidad (Kress y Van Leeuwen, 2001; Kress, Jewitt, Ogborn y Tsatsarelis, 2014), que plantea la construcción de significados a través de la combinación de diferentes canales de comunicación. Los

ejemplos más rudimentarios serían aquellos que combinaban la comunicación verbal y la no verbal, pero este planteamiento no tardó mucho en ampliarse a la televisión, al cine, a los videojuegos... y, actualmente, a Internet y a las redes sociales. Llega así, poco a poco y a través de su uso, una integración total de la multimodalidad basada en una creación masificada de contenido digital y dando pie a un tipo de estructuras y metáforas propias de estos nuevos entornos (Castells, 2002). La manera que tenemos de afrontar la lectura de un texto audiovisual como el que ofrecen los videojuegos no es la misma ni requiere de las mismas herramientas ni capacidades que la de del texto escrito. La literatura electrónica responde a todo esto.

Y no se trata, únicamente, del aspecto multimodal; sino que, como señala Borràs (2005), en la textualidad digital somos las lectoras y lectores quienes decidimos cuáles serán el orden, el ritmo y los medios que definirán el modo en que afrontamos la lectura. En este sentido, es necesario recuperar el concepto de hipertexto (Landow, 1995), referido a la existencia de un flujo de textos electrónicos (páginas *web*, vídeos de partidas jugadas —*gameplays*— reseñas a través de *YouTube*, aplicaciones de consulta...) que tienen la posibilidad de enlazarse a través de *links*, dando así lugar a una lectura fragmentada en la cual el itinerario lector queda en manos de quien lee. Esto nos lleva, una vez más, a destacar la importancia de la alfabetización multimedia del alumnado, pues, como expone Mendoza (2012)

No se ha prestado suficiente atención a una cuestión trascendental como es valorar si el lector es o no es capaz de controlar su propia trayectoria de busca y lectura en la red, o en los espacios del hipertexto digital y su relación con el dominio de la lectura lineal (p. 17-18).

Debemos asumir que en la lectura hipertextual no tenemos el control sobre la extensión del texto; de hecho, ni siquiera sobre su punto de inicio y conclusión. Como apuntan

Lluch y Barrena (2007), “son opciones de lectura abiertas a otras y otras opciones, pero que son difíciles de aplicar a un libro extenso o un texto extenso y que requiere cierto detenimiento” (p.3). La escuela ha de atender ahora a un modelo de perfil lector que obtiene información simultánea a través de diferentes medios, como las redes sociales, la televisión o Internet.

Las nuevas textualidades ofrecen, por tanto, alteraciones tanto en el ritmo narrativo como en la recepción de la información y es importante que desde el ámbito educativo se favorezca la adquisición habilidades necesarias para seleccionar los textos, disfrutar de su lectura, de carácter multimodal, y comprenderlos e interpretarlos desde una perspectiva crítica. Las narrativas digitales y, particularmente, los videojuegos desde su posición privilegiada como parte tanto de la cultura de las niñas y niños como de este espectro de textualidad multimodal y digital pueden contribuir a desarrollar dichas capacidades, así como el nivel de competencia literaria del alumnado. Carlos Scolari (2003) desarrolla, en este sentido, el concepto de “homo videoludens” para hacer referencia a la transformación de la sociedad actual hacia el conocimiento y el empleo de contenidos lúdicos. Como plantean Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2017)

al vincular de forma explícita la adquisición y desarrollo de la competencia lectora y literaria con la digital y mediática inauguran un abanico de posibilidades de producción y recepción textual ligadas a las tecnologías de la información y la comunicación de gran atractivo para el discente contemporáneo. (p.48)

El videojuego responde a este planteamiento, pues contribuye al desarrollo de las competencias que en la cita se indican y son realmente populares entre el alumnado. Todo cuanto se relaciona con estos productos está presente de manera constante en la cultura de las y de los jóvenes, pasando a ampliar sus saberes enciclopédicos. Además, una vez justificadas en el epígrafe anterior tanto la presencia de contenidos literarios en los

mismos como la relación que establecen con las teorías sobre la lectura se pone de manifiesto que, mediante una selección adecuada, se trata de obras aptas para formar parte del hecho literario. Si a esto le sumamos sus características intrínsecas, muchas de ellas coincidentes con cuanto define a la literatura digital (Pajares Tosca, 2004; Vega Ramos, 2003), resulta natural identificar el videojuego como parte de la misma y, consecuentemente, también es viable estudiar cuáles son sus posibilidades para la educación literaria.

Por esta razón, si bien es cierto que no todo videojuego a nuestro alcance va a ser adecuado ni a tener la calidad precisa, es imposible pretender separarlo de la lectura y, en los casos que corresponda, de la lectura literaria. Ahí radica el interés del modelo de análisis que proponemos a continuación y que busca analizar la presencia de elementos narrativos y literarios en los videojuegos convencionales, lo que nos ayudará a valorar si, al margen de que se lleve a cabo o no una mediación, presentan carga literaria y en qué medida esta podría llegar por sí sola a quien lo juegue.

4.3. Propuesta de un modelo de análisis narrativo-literario

Habitualmente, a la hora de seleccionar un videojuego predominan cuestiones como la plataforma, la jugabilidad, el precio o la temática; sin embargo, para determinar su interés narrativo y literario, es preciso valorar otros aspectos, como su entramado, las referencias a otras obras, literarias o no; la voz narrativa, el espacio, el tiempo, su calidad textual, gramatical y ortográfica... y otros aspectos relacionados. A continuación, proponemos un modelo de análisis para videojuegos que relaciona las características definitorias de este medio artístico con sus contenidos narrativos y literarios. Dado que el interés de nuestro planteamiento es tomar en consideración los videojuegos para el desarrollo de la educación literaria, hemos partido del esquema de análisis de narrativas

infantiles y juveniles propuesto por Gemma Lluch (2003) y lo hemos relacionado con la propuesta de análisis para el guion del videojuego de Martín (2015). Este planteamiento ha sido, asimismo, complementado por otras investigaciones y perspectivas: por una parte, la recepción del discurso artístico (Mendoza y Cerrillo, 2003) y la implicación del jugador o jugadora en la construcción de la narrativa (Anyó, 2016); por otra, las dinámicas de juego y las características de los mundos ludoficcionales de Pérez-Latorre (2011) y Planells (2015), respectivamente, y algunos de los componentes estudiados por Ramada (2017) para el análisis de literatura digital. Cabe señalar que este modelo de análisis solo resulta de utilidad en el caso de que estemos ante un videojuego argumental.

Siguiendo la propuesta de Lluch, se establecen cuatro niveles para el desarrollo de este modelo de análisis. En primer lugar, se propone aportar datos generales acerca del videojuego seleccionado que permitan situarlo en una época, plataforma y género concretos, entre otros aspectos. Esto permite a quien lea el análisis valorar, *grosso modo*, si se trata o no de un título que pueda despertar sus intereses. En segunda instancia, el prejuego; nivel en que se destaca toda aquella información que es posible extraer de la obra sin llegar a encender el dispositivo en que será reproducido: los paratextos del videojuego. En tercer lugar, se establece el análisis del título en sí, una vez completada la experiencia interactiva del mismo. En este punto, se distingue entre el análisis de elementos narrativos —como el tiempo y el espacio, la estructura y los textos— y el de elementos literarios: género —en términos temáticos—, presencia o ausencia de lenguaje literario, personajes y relaciones intertextuales, entre otras cuestiones. El cuarto nivel se centra en estudiar el modo en que la jugabilidad que presenta el videojuego analizado se relaciona con lo literario. En función de esto, será posible situar el videojuego dentro de la taxonomía ya planteada en investigaciones anteriores (Serna-Rodrigo, 2016; 2020). Por último, se valoran las posibles implicaciones que presenta el título analizado para la

educación literaria, reseñando algunos de los aspectos más destacables que presente en este sentido. El esquema de este modelo queda, por tanto, del siguiente modo:

0. Identificación del videojuego como argumental

1. Contexto

2. El prejuego: análisis paratextual

2.1. Peritextos

2.1.1. Peritextos materiales

2.1.2. Peritextos digitales

2.2. Epitextos

2.2.1. Epitextos materiales

2.2.2. Epitextos digitales

3. Análisis narrativo-literario

3.1. Aspectos narrativos y lingüísticos

3.1.1. Voz narrativa

3.1.2. Estructura

3.1.3. Espacio narrativo

3.1.4. Tiempo narrativo

3.1.5. Personajes: arquetipos, basados en personajes literarios o pertenecientes a obras literarias...

3.1.6. Interfaz

3.1.7. Análisis lingüístico y textual

3.2. Análisis de elementos literarios

4. Interacción entre la jugabilidad y lo literario

A continuación, se amplía y detalla el modelo de análisis, facilitando algunos ejemplos relacionados.

4.3.1. El contexto del videojuego

Este primer apartado recoge los datos más básicos sobre el videojuego como el año de lanzamiento, la desarrolladora o la edad recomendada. También se reseñan cuestiones como el precio, su disponibilidad, o las plataformas para las que está disponible. Todos estos elementos cumplen con el papel de ofrecer un primer acercamiento al videojuego, permitiendo decidir si resulta, *a priori*, de interés para la lectora o el lector del análisis. Por ejemplo, si se trata de un juego de coste elevado, posiblemente sea complejo desarrollar propuestas que requieran diversas copias del mismo, mientras que si es gratuito o permite su uso compartido será más sencillo llevarlo a, por ejemplo, las aulas. En este sentido, también cobran importancia cuestiones como la edad recomendada según el Sistema PEGI, la duración del juego o su disponibilidad para diferentes plataformas. Asimismo, destacamos la importancia de valorar los idiomas que encontramos en cada videojuego, distinguiendo entre el audio y el texto escrito en los casos que corresponda. Por último, es interesante anotar cualquier circunstancia que pueda guardar relación con el desarrollo del videojuego o con su estado actual; por ejemplo, si ha sido remasterizado para nuevas plataformas, o si su creador o creadora lo desarrolló por alguna razón o en algunas circunstancias que hayan influido en el contenido.

También es conveniente en este primer bloque de análisis aportar una imagen de la carátula del videojuego. Si bien esta, como indiscutible elemento paratextual, será estudiada con más profundidad en el segundo bloque, un rápido vistazo a la misma ayuda

al reconocimiento del juego en cuestión: facilita su asociación a la publicidad, si la hay, a lecturas previas o a algún avance que se haya emitido sobre el mismo.

4.3.2. El prejuicio: elementos paratextuales

Los paratextos constituyen el primer acercamiento que tenemos hacia una obra determinada. Como señala Lluch (2003), contribuyen a que esta tenga una buena acogida por parte del público e influyen en el modo en que, posteriormente, será apreciada. El concepto de paratexto es planteado por primera vez por Gérard Genette en 1962 en su obra *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, editado en España en 1989, aunque lo desarrolla de un modo más completo en *Seuils*, un estudio que llevó a cabo en 1987. Su planteamiento, si bien tiende a enfocarse principalmente a lo escrito, engloba a cualquier elemento auxiliar que pueda funcionar como un acceso a la obra en cuestión. Así pues, al hablar de videojuegos, podríamos considerar como paratextos las ilustraciones de la carcasa, los logotipos del sistema PEGI o las referencias a títulos similares. También, como sucede con los libros, disponemos de elementos paratextuales escritos, como la sinopsis, que suele aparecer en la parte posterior de la carcasa; frases exhortativas que pretenden resaltar algún rasgo del videojuego y, por supuesto, el propio título. Toda esta información accesoria y que nos permite conocer, si bien superficialmente, el producto *a priori*, puede estar contenida tanto en el propio videojuego o en su soporte físico —peritextos— como ser externa al mismo —epitextos—. En ambos casos es posible distinguir entre materiales, como la carátula del juego, las revistas especializadas en formato papel o los catálogos y digitales, como videoanálisis de *youtubers*, reseñas en portales temáticos o *gameplays*.

4.3.2.1. *Peritextos*

Con el fin de ofrecer una panorámica completa sobre los peritextos que podemos encontrar, nos basaremos en los que recogen Lluch (2003) y Cerrillo (2007), realizando las variaciones terminológicas necesarias para adaptarnos a los rasgos propios del videojuego.

4.3.2.1.1. Peritextos materiales

Los principales componentes dentro de esta categoría son los que acompañan al propio videojuego. Si se trata de un juego digital, por descontado, todo lo que aquí reseñaremos pasaría a situarse en el apartado siguiente; peritextos digitales. Con el fin de explicar en mayor profundidad este modelo de análisis, en este caso asumiremos que nos encontramos ante una copia física del videojuego. En primer lugar, hablaremos de la carátula, que sería el equivalente a la cubierta y la contracubierta de un libro; como apunta Cerrillo (2007), “es lo que primero vemos, por lo que es comprensible que sea el paratexto que aporte más información” (p. 59). Por otra parte, en la parte delantera encontramos el título, que cumple, al igual que en el caso de los libros

funciones diferentes: la identificación, ya que la obra adquiere identidad a partir del título, es decir, funciona de manera similar al nombre propio en las personas; la descripción, cuando aporta información sobre la temática o el género del texto; y la connotativa, cuando pretende seducir al comprador (Lluch, 2003, p.41).

Así, solo con el título es posible presuponer qué vamos a encontrarnos en un videojuego; sin embargo, esto no es suficiente en todos los casos. Funciona en videojuegos de título descriptivo (*¡Cocina conmigo!*, 2008) o que lo han tomado de otra obra en la que se han basado (*Harry Potter y la piedra filosofal* (2001); sin embargo, no aportan un mensaje claro en casos de connotación (*Gris*, 2018) o en aquellos que buscan que el título contraste con lo que realmente ofrece la experiencia de juego (*Doki Doki Literature Club!*, 2017).

Otro tipo de información que puede aportarnos la carátula viene dada por el anagrama y/o el nombre de la dirección, la desarrolladora y/o la colección a la que pertenece el videojuego, puesto que en muchos casos es posible asociarlos a una temática, estética... Ejemplos representativos podrían ser la firma de David Cage dentro del drama interactivo (*Heavy rain*, 2010) o el de Naughty Dogs en el desarrollo de videojuegos de acción (*Uncharted: El tesoro de Drake*, 2007). También es importante fijarse en la información relacionada con la edad para la que se recomienda el videojuego en cuestión, tanto si se busca que la jugadora o jugador haga un uso independiente del mismo como si se tiene la intención de llevarlo ante un público concreto; por ejemplo, para su uso en las aulas. Generalmente, como ya se ha señalado en esta tesis al hablar de la clasificación PEGI, la carátula muestra un número que representa esa edad recomendada. Complementariamente, le acompañan pequeños símbolos que buscan especificar los motivos por los que el material puede ser inapropiado (lenguaje soez, aspectos xenófobos...). Por último, en la parte posterior de la carátula suele hallarse una sinopsis del videojuego, información sobre sus posibilidades de jugabilidad (conexión a Internet, modo multijugador...) y, en algunos casos, breves comentarios y reseñas sobre el mismo por parte de otras desarrolladoras, personas influyentes o portales especializados.

4.3.2.1.2. Peritextos digitales

En cuanto a los peritextos digitales encontramos, por un lado, aspectos que, si bien forman parte del videojuego, no son el núcleo del mismo: prólogo, tutorial, comandos e información a completar a través del juego como por ejemplo, el registro de personajes desbloqueables de *The Wolf among Us* (2013); por otra parte, la información que nos aporta el propio videojuego al jugarlo como los aspectos multimedia, las cinemáticas, la jugabilidad el apartado gráfico y musical, los idiomas y el registro de las

voces y los textos escritos... Por ejemplo, en el apartado gráfico recae buena parte del peso estético del videojuego, además de aportarnos información acerca del espacio en que se desarrollará, el tipo de personajes, la ambientación, etcétera. Por supuesto, no es lo único a tener en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre si el juego, por ejemplo, es adecuado para determinadas edades: una estética de corte animado o algo más infantil puede, en ocasiones, estar presente en un juego para una franja de edad superior —*Little Nightmares* (2017) o, de nuevo, *Doki Doki Literature Club* (2017)—. En cambio, no es habitual que suceda lo contrario; normalmente, si encontramos una estética adulta, similar al de una producción cinematográfica de acción real, seguramente nos encontraremos ante un videojuego para mayores de dieciséis años (*Detroit: become human* (2018) o *A plague tale* (2019) pueden ser el caso). También es interesante mencionar el papel de los prólogos que están presentes en gran parte de los videojuegos convencionales. En ocasiones, puede ser un texto escrito, al estilo de lo que podemos hallar en una novela. Es el caso de, por ejemplo, *Golden Sun: la edad perdida* (2002), que comienza con un prólogo en el que se contextualiza el mundo en que transcurre la historia al tiempo que se recuerda lo que aconteció en la precuela: *Golden Sun* (2001). En otros casos, el prólogo es una cinemática, como sucede en *Child of light* (2014), en la que tampoco es posible intervenir pero que no está necesariamente apoyada en un texto escrito. En este caso concreto, además de la cinemática, basada en ilustraciones que se van sucediendo, contamos con una voz narradora que contribuye a que percibamos la historia como si fuera un cuento. Finalmente, existen videojuegos con un prólogo jugable, como *Life is Strange 2* (2018) o *The last of us* (2013). Tiene la misma función introductoria y/o contextual que los tipos de prólogo previos, pero es más fácil percibirlos como parte del videojuego en sí y, a veces, hacen las veces de tutorial aprovechando que es preciso conocer los controles para comenzar a jugar.

4.3.2.2. Epitextos

Para completar el análisis, sin embargo, no es suficiente con estos ítems, disponibles en el propio producto, sino que será preciso tener en cuenta también la información que podamos encontrar externamente: los epitextos. También en este caso podemos distinguir entre los materiales y los digitales. Cabe señalar, sin embargo, que en la actualidad predominan los segundos sobre los primeros, quedando estos reducidos a las pocas revistas que aún son publicadas en papel o algún catálogo de tiendas que buscan promocionar las novedades.

4.3.2.2.1. Epitextos materiales

Como se ha señalado, si bien es posible tomar en consideración algunos de los epitextos que recoge Cerrillo (2007), la mayor cantidad de referencias de que disponemos es digital y está disponible en la red. Suprimiríamos los cuadernos de actividades, esencialmente porque en esta tesis estamos analizando videojuegos convencionales que, *per se*, no se relacionan con este tipo de planteamiento. Es posible encontrar, sin embargo, catálogos. Si bien la información es, actualmente, mucho más accesible a través de la red, las tiendas aún facilitan estos materiales en físico. Tienden a presentar un formato de revista y en ellas podemos encontrar no solo los títulos de actualidad y los próximos estrenos, sino también dispositivos periféricos, ofertas de juegos más antiguos, recomendaciones, etcétera. Finalmente, es posible hablar de las reseñas y la crítica. Como se ha mencionado previamente, aún se publican algunas revistas sobre videojuegos, como *Manual*, *GMT* o *Hobby Consolas*, y es en ellas donde podemos encontrar noticias, opiniones, entrevistas y detallados análisis acerca de los diferentes títulos. Por lo general, estos análisis se centran en la jugabilidad, si bien cada vez cobran mayor importancia aspectos como la narrativa, la música o el arte. Podríamos hablar también de comerciales pero, dada su presencia masiva en Internet, los trataremos en el siguiente punto.

4.3.2.2.2. Epitextos digitales

Si Genette (1989), como ya se ha señalado, consideraba los paratextos y, dentro de los mismos, los epitextos como elementos accesorios a la obra, Gray (2010) defendió que cumplieran con un rol mayor: influir en el modo en que la lectora o el lector recibe el texto, pues facilita la generación de expectativas, así como que se planteen hipótesis y se realicen inferencias. Como apuntan Rovira-Collado y Llorens García (2017), “con el desarrollo tecnológico, las posibilidades de acceso, difusión y creación de los epitextos se ha transformado totalmente adaptándose al mundo digital” (p.734). Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de tomar en consideración nuevos elementos que podrían cumplir con esta función epitextual en entornos digitales, como la televisión e Internet. A continuación, exponemos algunas de las que se tendrán en cuenta para el desarrollo de este modelo de análisis.

Dado que algunos de los componentes que podríamos valorar (apartado audiovisual, mecánicas...) se hacen patentes al comenzar el juego en cuestión, es interesante valorar la posibilidad de descargar y jugar una *demo*, si esta está disponible. Es interesante, en este punto, señalar la importancia y la popularidad de los *gameplay*, pues permiten, como señala Pérez Latorre (2012), “la experimentación del juego “en marcha”, apuntando hacia determinados objetivos” (p.52), por lo que constituye uno de los más eficientes acercamientos a un videojuego. También podemos valorar el acudir a críticas o análisis que pongan a nuestra disposición los diferentes portales especializados, revistas electrónicas... e incluso los foros y las redes sociales, que constituyen el medio de recomendación más extendido y, además, tienden a proporcionar un ambiente cómodo para una comunidad con intereses comunes (Cordón-García et al., 2018c): en este caso, los videojuegos. Tampoco podemos ignorar la relevancia que ha cobrado el papel de las y los *youtubers* dentro del ámbito del videojuego. Si bien la mayor parte de

los canales y producciones en plataformas como *Twitch* se enfocan en la emisión de partidas en directo, existe también una tendencia al análisis y/o a la promoción de diferentes títulos, como ya sucedió con el fenómeno *booktuber*. Es precisamente a esta cuestión a la que nos referíamos al hablar de comerciales en el anterior apartado, pues se ha vuelto una dinámica común el que las desarrolladoras patrocinen a creadoras y creadores de contenido digital con la condición de que, por su parte, publiciten determinados productos a su comunidad. Además, como apunta Cordón (2018a), las recomendaciones de estas figuras son “más efectivas desde el punto de vista de la difusión de una obra que la tradicional publicidad, dada la posibilidad de alcanzar a comunidades de intereses más especializados” (p.474).

Finalmente, si hablamos de publicidad, especialmente en medios de comunicación de masas como la televisión, cabe destacar que únicamente las desarrolladoras más conocidas, como Nintendo o Sony, tienden a anunciar sus títulos; sin embargo, es algo que se da cada vez con menos frecuencia y, además, tiende a limitarse a la promoción de novedades en fechas reseñables, como Navidad.

4.3.3. Análisis narrativo y literario

Cuando iniciamos la lectura de, por ejemplo, una novela, disponemos de opciones como adelantar algunas páginas, valorar cuánto tardaremos en leerlo, volver atrás a mitad de la lectura para recordar algo o incluso comenzar por el final. En cambio, en el caso de los videojuegos y dadas sus características, es preciso familiarizarse con el hecho de que, como señalan Lluch y Barrena (2007), no siempre es posible controlar el flujo de texto, saber cuándo comienza o termina o hasta dónde se extenderá la historia.

Sin embargo, al margen de esta cuestión, la construcción de la narrativa de un videojuego precisa de los mismos elementos que cualquier otro texto narrativo: la

creación de un espacio y un tiempo en que tengan lugar los acontecimientos y el planteamiento de una estructura que organice el desarrollo de la trama, entre otros; sin embargo, algunas peculiaridades propias de estos productos —principalmente, la interactividad y su carácter multimedia audiovisual— hacen que sea preciso tomar nuevas variables en consideración: la participación de la jugadora o el jugador (Marín-Díaz, 2013), el modo en que interactúa con la interfaz... También esto afecta al mensaje literario que pueda contener el videojuego, pues sus características no están limitadas al texto escrito, sino que pueden estar presentes también en el apartado gráfico, las voces, la música, las cinemáticas o el diseño de los personajes. Así pues, trataremos el modo en que el papel activo que tienen las jugadoras y jugadores pueden influir en los elementos clásicos del desarrollo narrativo y literario al tiempo que valoramos la presencia de los mismos en los videojuegos convencionales.

4.3.3.1. Aspectos lingüísticos y narrativos

4.3.3.1.1. Voz narrativa

Si bien la figura del narrador omnisciente ha sido, tradicionalmente, la más habitual a lo largo de las diferentes épocas, con la aparición de nuevas textualidades, según Lluch (2003) “se incorporan nuevos puntos de vista que incluso pueden ser diferentes en el mismo relato. Por lo tanto, no sólo debemos analizar quién cuenta la historia, sino también quién la ve y desde qué posición” (p.63). La investigadora recupera la diferenciación que Garrido (1993), basándose en Genette (1989) establece entre dos elementos del universo narrativo: el modo narrativo y la voz. El primero hace referencia a la cantidad de información de que dispone la figura del narrador, así como el punto de vista que adopta para transmitirla. En este punto, se distingue entre el relato no focalizado —omnisciencia—, el relato focalizado externamente —objetividad— y el relato

focalizado internamente —ofrece una visión de la realidad representada por el personaje que cuenta la historia— Por otra parte, la voz narrativa establece la relación entre la figura del narrador y la información que transmite, es decir, si está presente o no en la historia y, en caso de estarlo, cuál es su papel: protagonista o de observador. Si hablamos de videojuegos, cabe señalar que existe también, según Anyó (2016), la figura del narrador cinematográfico: responsable del relato en forma de imágenes y sonido. Esto, sin embargo, no basta para completar la narración del videojuego: el hecho de jugar se convierte en un mecanismo fundamental para ello, pues serán las acciones de los personajes, impulsadas por la jugadora o el jugador, las que determinen el avance de los acontecimientos y, en algunos casos, incluso el que sucedan o no. Un buen ejemplo en este sentido es *Her Story* (2015). Este juego fue desarrollado como un *Full Motion Video* (FMV), lo que popularmente se conoce como película interactiva. Se trata de una técnica narrativa del ámbito de los videojuegos que consiste en la creación de vídeos, previamente grabados, para desarrollar la acción. En este caso, al jugar se asume el papel de un policía que revisa los vídeos de un antiguo caso en los que aparece una mujer contando su historia. Para avanzar, será preciso escucharla y fijarse en los detalles para identificar palabras clave que nos lleven a otro vídeo. Esto implica que la narración depende de los vídeos que la jugadora o el jugador encuentre, por lo que la historia no estará completa hasta que interactúe con todo lo necesario.

4.3.3.1.2. Estructura narrativa

En cuanto a la estructura interna, Lluch (2003), basándose en Jean Michael Adam (1992; 1999), distingue cinco elementos constituyentes en las narrativas: sucesión de acontecimientos, unidad temática, transformación, unidad de acción y causalidad; los cuales “habitualmente crean un esquema narrativo canónico formado por cinco

secuencias” (Lluch, 2003:49). Así, distingue entre una situación inicial en la que se contextualiza la historia (personajes, tiempo y espacio...), el inicio del conflicto (en que se introduce una tensión o problemática), el conflicto como tal (en que uno o varios personajes actúan para resolverlo), la resolución del conflicto y la situación final (que tiende a regresar a una situación estable y diferente a la del punto de partida. Esta clase de estructura, que responde a un planteamiento lineal, está presente en buena parte de los videojuegos argumentales convencionales como, por ejemplo, *Hotel Dusk: room 215* (2005). Dentro de este planteamiento estructural, es posible hallar diferentes argumentos arquetípicos, ya presentes en la literatura y el cine (Anyó, 2016), que dieron el salto a los videojuegos. En este sentido, una de las recopilaciones más conocidas y completas tal vez sea la de Tobias (1999), quien categorizó veinte tipos de trama narrativa fácilmente identificables en obras literarias y cinematográficas pero que, sin duda, también podemos hallar en los videojuegos. Por ejemplo, *Super Mario Bros* (1983) se basa en la trama del rescate; los tres protagonistas de *Detroit: become human* (2018) pueden situarse en una trama de huida, en tanto en cuanto se salvan a sí mismos; títulos basados en puzzles, como *Phoenix Wright: Ace Attorney* (2001), se enmarcarían en la categoría de enigma, y *Child of light* (2014) refleja todas las fases de la trama de madurez.

Sin embargo, los videojuegos pueden presentar otros tipos de estructura. Algunas de ellas son la estructura en árbol, la estructura de fuelle, la estructura de collar de perlas o la estructura de mosaico (Blasco, 2019). La primera ofrece, a lo largo del juego, situaciones en que es posible seleccionar una opción (vemos esto, por ejemplo, en *Life is Strange*, 2015). En función de las que se escojan, el desarrollo de la historia discurrirá por un camino diferente, lo que otorga a quien juega la sensación de estar controlando, en cierto modo, lo que sucede. La estructura de fuelle, por su parte, guarda cierta similitud con la estructura lineal que hemos presentado en primer lugar, si bien la jugadora o al

jugador dispone de un cierto margen de decisión sobre en qué orden se sucederán los acontecimientos. Encontramos este tipo de planteamiento, por ejemplo, en juegos constituidos por puzzles o misiones que coexisten en el tiempo (Tombi, 1997). La estructura de collar de perlas es similar a la anterior, con la diferencia de que, sin importar la elección que se haga durante la partida, la trama volverá a su hilo preestablecido hasta llegar al final (si bien no es un videojuego, vemos esta idea con claridad en el capítulo interactivo de *Black Mirror, Bandersnatch*, de 2020). Por último, encontramos la estructura de mosaico; posiblemente, la más compleja. *Grosso modo*, los videojuegos que la contienen distribuyen la información que conforma la trama en diversos contenedores (una conversación con un personaje, un tesoro, una misión...), dejando en manos de quien está jugando el conseguir que esas piezas encajen hasta formar una historia. Es algo muy habitual en juegos que buscan propiciar la exploración en un mundo más o menos abierto. Se ve con claridad en títulos como *World of Warcraft* (2004) o *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* (2017).

4.3.3.1.3. Tiempo narrativo

“Toda narración contiene una doble temporalidad, en tanto que podemos distinguir un tiempo del relato [...] y un tiempo de los acontecimientos” (Anyó, 2016:30). El primero está predefinido; por ejemplo, en el videojuego *Persona 3* (2010), la historia comienza el 7 de abril y termina el 5 de marzo del año siguiente en su propio calendario; sin embargo, los acontecimientos que tienen lugar en ese lapso de tiempo dependen de la dedicación de quien juegue. Así, el final puede alcanzarse en dos semanas, tres meses, un año... A este suceso, Genette, (1989b) lo denomina pseudotemporalidad. En la mayoría de los videojuegos convencionales, la duración va a ser dependiente de la interacción de la jugadora o el jugador con el juego a través de su interfaz. Algunos títulos, como *Zelda:*

Majora's Mask (2000) o *Life is Strange* (2015) profundizan en esta posibilidad y le otorgan, además, la posibilidad de alterar el tiempo dentro de la cronología propia de la historia; otros, como la edición de *Prince of Persia* de 1989, fuerzan, total o parcialmente, la velocidad a la que se avanza. Cabe señalar, finalmente, que algunos videojuegos, al igual que sucede en las novelas, organizan la distribución temporal de su contenido por capítulos, y este es un aspecto a tener en cuenta, pues influye en el modo en que se percibirá la narración. En este sentido, destacamos el flujo temporal de *Beyond: two souls* (2013) y la distribución por libros de *Odin Sphere: Leifthrasir* (2016). En el primero, la historia se nos presenta en forma de capítulos que contienen diferentes momentos de la vida de la protagonista. Al jugar la primera partida, estos estarán desordenados e irán hilándose a medida que avancemos por la trama; una vez alcanzado el final, podemos volver a jugar; pero esta vez escogiendo mantener una cronología lineal. Otra opción que se abrirá es la de escoger entre todos los capítulos desbloqueados, pudiendo cambiar las decisiones tomadas en ellos. En el caso de *Odin Sphere: leifthrasir*, a medida que se desbloquean los personajes podremos comprobar que cada uno tiene su historia guardada en un libro en el ático de la pequeña Alice. Así, es posible seleccionar en cada momento qué “cuento” queremos jugar. Conforme los completamos, se hace posible establecer relaciones entre los diferentes personajes.

4.3.3.1.4. Espacio narrativo

Los escenarios en que se desarrolla una historia juegan un papel fundamental a la hora de lograr un buen nivel de inmersión pues, como son la representación de la realidad que la autora o el autor ha ideado. El espacio narrativo, en ocasiones, se da por sobreentendido y, en ese caso, tiende a ser menos detallado (descriptivamente, en el texto escrito, y gráficamente, si hablamos del videojuego); en otros casos, se busca mostrar un

lugar nuevo y desconocido, por lo que es preciso desarrollar sus características y elementos con mayor cuidado y precisión. Sea en el medio que sea y en palabras de Lluch (2003), “el foco que dirige el narrador o un personaje es quien decide qué muestra [el espacio]” (p.69). En este sentido y, concretamente, en el ámbito del videojuego, Manovich (citado por Anyó, 2016) habla del concepto de construcción de la narración por parte de la jugadora o el jugador. Así, afirma que la exploración del mundo que se ha creado puede constituir la base del éxito de determinados videojuegos. En otras palabras, ¿existe un lugar si nadie lo explora? “En los videojuegos, la base de datos se muestra al jugador como un espacio virtual que debe ser navegado [...] para que la narración tenga lugar” (Anyó, 2016:27). Por ejemplo, en *Ori and the blind forest* (2015) el mapa mantiene en la oscuridad aquellas zonas que aún no han sido descubiertas. Partiendo de lo anterior podemos afirmar que, aunque hayan sido diseñadas para el juego, desde la perspectiva narrativa todavía no existen.

4.3.3.1.5. Los personajes

Se trata de elementos fundamentales dentro de cualquier narrativa, pero cobran una especial relevancia en el videojuego, pues los personajes controlables se convierten en el avatar de la jugadora o el jugador y, por tanto, en su medio para navegar por la historia. Como apunta Blasco (2019) “En la mayoría de los personajes que controlamos en los distintos videojuegos reconocemos valores que, a su vez, nosotros tenemos, o a los que aspiramos: valentía, decisión, astucia, sensibilidad... Lo cual propicia la identificación” (p. 110). También van a tener influencia, según Colomer (1998), en “los juicios del lector sobre la aceptabilidad, coherencia y verosimilitud del texto” (p.166), por lo que una adecuada caracterización y un correcto desarrollo de los mismos será fundamental.

Existen ciertos arquetipos de personaje dentro de la literatura que forman parte de un imaginario colectivo y que son reproducidos en los videojuegos. Por ejemplo, dentro de una narrativa basada en el viaje del héroe, podemos encontrar perfiles recurrentes (Campbell, 1989; Vogler, 2007), como el héroe, el mentor, el heraldo... En *The Legend of Zelda: Ocarina of Time* (1998), un juego muy representativo dentro de la narrativa propuesta, es fácil identificar algunos de estos perfiles: Link encarna al héroe, Ganondorf es la Sombra, Navi la aliada, los siete sabios cumplen la función de mentores...

También, dado que muchos videojuegos beben de la tradición literaria, podemos hallar personajes como princesas malditas (*Child of light*, 2014), cazarrecompensas (*Uncharted: el tesoro de Drake*, 2007), el pirata en la isla del tesoro (*The secret of Monkey Island*, 1990) e historias protagonizadas por dos hermanos, al más puro estilo Hansel y Gretel (*Brothers: A tale of two sons*, 2013) o por niños y niñas que se ven arrastrados a la aventura (*Kingdom Hearts*, 2002).

4.3.3.1.6. La interfaz

En primer lugar, es preciso definir el concepto de interfaz en el ámbito que nos atañe: el del videojuego. Se trata de un

dispositivo cultural que permite la comunicación entre la acción de un jugador en el mundo real y la narración de un personaje en el mundo virtual. El jugador actúa sobre un espacio de representación —enmarcado y separado del mundo real, una pantalla—, regido por sus propias reglas y con una identidad diferente de la suya real —su doble, el personaje— (Anyó, 2016:35-36).

A diferencia de las obras literarias habituales, que apoyan el peso de la historia en el texto escrito, en el videojuego la narración va a depender más de la jugabilidad que del argumento por sí solo. Esta historia se ha contado en otros medios, como la novela de

Ernest Cline, *Ready Player One* (2011); la película *Belle* (2021), de Mamoru Hosoda o la serie de animación *Sword Art Online* (2014). Estas obras tienen en común que han sido construidas sobre el tópico de la interactividad con el mundo digital, los avatares, etcétera, para lograr avances en el desarrollo de sus respectivas tramas. Cuando hablamos de videojuegos, este planteamiento se convierte en una realidad. En este sentido, podemos hacer referencia al trabajo de Ramada (2017), quien reseñó el papel de la interfaz en el análisis de obras de literatura digital infantil. El investigador distingue entre interfaces periféricos, que permiten la interacción con el dispositivo (un mando, un teclado, un *joystick*...) e interfaces de navegación y de uso, que median entre la persona, la máquina y el texto (un comando, un icono...). La interfaz juega, por tanto, un rol fundamental a la hora de aproximar al jugador o jugadora a la historia, pues en función del modo en que sea posible interactuar con la misma, se verán afectados aspectos como la dificultad, en nivel de inmersión, las posibilidades de acción, etcétera.

4.3.3.1.7. El análisis lingüístico y textual

Dado que los videojuegos son productos de carácter multimodal, es importante valorar el plano lingüístico atendiendo a las diferentes textualidades presentes en ellos. Atendiendo al trabajo de Lluch (2003), podemos hablar de narración oral, visual, literaria y con finalidad informativa. Extrapolando esto al ámbito del videojuego, es posible señalar también los tipos de competencia de los que, según esta investigadora, ha de disponer la jugadora o el jugador para comprender cuanto ofrece cada título: una competencia genérica, referida a conocimientos relacionados con, en este caso, las características generales del videojuego; una competencia lingüística y sociolingüística que permita la comprensión de los textos y su adecuación a la situación comunicativa en que tienen lugar; una competencia literaria que favorezca la formulación de expectativas,

el planteamiento de hipótesis, la realización de inferencias y la comprensión de símbolos, la connotación que puedan presentar los textos...; y, por último, una competencia intertextual, pues esta permitirá a la jugadora o el jugador establecer relaciones del videojuego en cuestión con otras obras no solo literarias y digitales, sino también propias de otros espacios como el cine, la televisión, etcétera.. Podemos encontrar títulos basados enteramente en el texto escrito, tanto en términos de narración como de interactividad. Es el caso de algunas aventuras conversacionales como, por ejemplo, *Don Quijote. La aventura* (1987) o de las novelas visuales, como *Emily is away too* (2017). En el extremo opuesto hallamos videojuegos que dejan todo el peso narrativo en los escenarios, las cinemáticas o la voz narrativa. Es el caso de *The Stanley parable* (2011), en el que el audio con la voz del narrador toma casi todo el protagonismo, o de *Journey* (2012): un título que presenta una ausencia absoluta de texto escrito y cuya máxima expresividad reside en sus elementos visuales y musicales. Entre ambos tipos de videojuego, desde esta perspectiva, encontramos un grueso de títulos que combinan las características de las diferentes textualidades para construir su discurso; como *Phoenix Wright: Ace Attorney* (2001) o *Hotel Dusk: room 215* (2006). También es interesante tomar en consideración cuestiones como la coherencia, adecuación y cohesión de los textos, la corrección ortográfica (en el caso de mensajes escritos), el tipo de registro empleado, la presencia o ausencia de diálogos, la calidad de los subtítulos e incluso el doblaje de las voces, pues son todas cuestiones que van a influir en el modo en que se recibe la información.

4.3.3.2. *Análisis del discurso literario*

Como ya señalaba Cerrillo (1992), determinar un modelo de análisis para textos literarios extensible a todos ellos es complejo, dada la amplia diversidad que encontramos. Es posible, sin embargo, reconocer

una serie de principios, de sobra conocidos, que no se dan, al menos con la misma intensidad, en otros hechos de lengua: la función estética, la existencia de un código especial de comunicación, condicionamientos sociales, culturales, ideológicos... incluso los condicionamientos que lleva aparejados el cambio en las técnicas y procedimientos de reproducción y difusión literarias; la relación con otras manifestaciones artísticas, etc. (Cerrillo, 1992:122).

La presencia o ausencia de esta serie de rasgos constituye un elemento de análisis interesante de cara a determinar el valor literario de un videojuego. Para ello, y de forma muy general, los estudiaremos desde una doble vertiente: la del texto y la del significado. Como señala Álvarez Amorós (2004) “el hecho literario es un fenómeno irrenunciablemente lingüístico y, aún más, textual” (p.48), por lo que es preciso tomar en consideración si existe un lenguaje estético-verbal en la multimodalidad textual del videojuego que analizamos. Sin embargo, esto no es suficiente, dado que omite el papel del receptor o receptora; una cuestión fundamental si tenemos en cuenta que también esta figura ha cambiado y continuará cambiando con el paso del tiempo. Es por ello que, a la hora de valorar la presencia de contenidos literarios en los videojuegos tendremos en consideración, no solo rasgos propios del lenguaje, como la función poética, el simbolismo o la situación de la acción en mundos posibles de ficción; sino también la posibilidad de extraer múltiples significados de los contenidos, la presencia de mensajes de carácter connotativo y, por tanto, abiertos a la interpretación de la jugadora o el jugador; y la presencia de referencias intertextuales.

4.3.4. Interacción entre la jugabilidad y lo literario

Dado que estamos valorando el videojuego como un medio narrativo y literario, enmarcándolo en el ámbito de la literatura digital, es interesante valorar el modo en que

sus rasgos (carácter multimedia, discontinuidad y, sobre todo, interactividad...) afectan al modo en que la jugadora o el jugador perciben la historia. Dados las numerosas opciones de jugabilidad que existen en el ámbito del videojuego convencional, únicamente tomaremos en consideración aquellas cuyas características pueden influir en la recepción de la narrativa. Así, delimitamos tres clases de videojuegos en este sentido, que presentamos a continuación en orden creciente, atendiendo al nivel de participación jugadora que permiten a través de su jugabilidad.

En los casos en que esta es más limitada, casi todo el peso de la transmisión de la historia recae sobre el texto escrito, si bien el apartado audiovisual completa la experiencia al hacer explícitos contenidos obviados en dicho texto o al complementar la información que aporta el mismo. Es el caso de, por ejemplo, las novelas visuales y las aventuras gráficas que, si bien precisan de cierto manejo de la interfaz, presentan una jugabilidad de opciones más o menos limitadas. Algunos títulos, como *Ikémen Sengoku* (2015) solo permiten “pasar la página” y seleccionar entre opciones dadas; también pueden incluir minijuegos accesorios, pero no se relacionan intrínsecamente con la trama. Otros dan algo más de libertad, permitiendo a la jugadora o el jugador explorar los espacios para encontrar nuevos elementos que permitan el desarrollo de la historia. Es el caso de la mayoría de títulos basados en la jugabilidad del *point and click*, como *Her Story* (2017) o *Phoenix Wright: Ace Attorney* (2001). También encontramos juegos que, si bien se mantienen en la línea de los anteriores, dejan más margen para la experimentación, permitiendo probar diferentes alternativas para continuar la historia. Aquí situamos las aventuras gráficas conversacionales más clásicas, como las sagas de *Monkey Island* o *Broken Sword* en las que es posible ampliar el inventario, las opciones disponibles... en función de los nuevos descubrimientos que se van haciendo. En esta clase de títulos, con una jugabilidad de relativas limitaciones, la recepción tanto de la

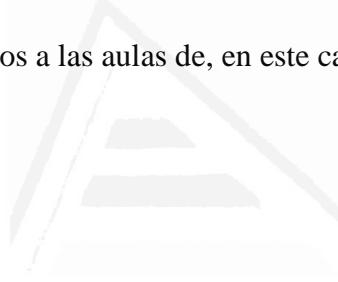
historia como de los elementos narrativos va a recaer en el texto y, en general, la historia va a ser similar para todo el mundo. No suelen existir caminos diferentes en función de cómo se ha jugado, pues hay un único final deseable preestablecido; cualquier otra alternativa constituirá el final de la partida).

En segunda instancia, podríamos hablar de los videojuegos que ponen a disposición de quien los juega todas las herramientas necesarias para la construcción y el desarrollo de las historias. Aquí encontramos, esencialmente, los juegos de simulación y los denominados *sandbox*, que se caracterizan por proporcionar una libertad casi absoluta en términos de jugabilidad tanto para alcanzar un objetivo como para construir la historia; bien aprovechando elementos ya dados, o bien desde cero; el término hace referencia al juego libre que los niños y niñas suelen hacer con la arena del parque o de la playa, y es diferente a un juego de mundo abierto, cuya finalidad última es la exploración. Situaríamos en esta categoría títulos como *Los Sims 2* (2004), *Dragon Quest Builders 2* (2019) o *Animal Crossing: New horizons* (2020). En estos casos, si bien existe un hilo conductor preestablecido que puede ser más o menos complejo, la experiencia de juego, la historia y, por tanto, los elementos literarios, cambiarán en función de cada persona. Por ejemplo, en *Los Sims 2* (2004) tenemos algunos personajes jugables prefabricados, y entre ellos podemos encontrar a las familias Monchurresco y Capulleto, entre las que existe cierta rivalidad que trae problemas a sus respectivos hijo e hija, quienes están enamorados (referencia clara a la historia de Romeo y Julieta). También está Juan Tenorio, diseñado con el carácter de un mujeriego; tanto este rasgo como su nombre hacen referencia al personaje de Tirso de Molina: Don Juan. Quien opte por jugar con alguno de estos personajes, podrá descubrir sus historias y las consiguientes relaciones intertextuales; sin embargo, también es posible ignorarlos y crear una historia diferente con personajes nuevos.

Finalmente encontramos aquellos videojuegos que basan su jugabilidad en árboles de decisiones amplios y que proponen diferentes caminos atendiendo tanto a las opciones escogidas por las jugadoras y jugadores como a los elementos con los que han interactuado y los caminos que han recorrido. En esta línea podríamos situar títulos como, por ejemplo, *The Wolf among Us* (2013): la propuesta de Telltale basada en el universo de *Fábulas* (2002), de Bill Willingham, La historia que experimentará cada persona dependerá enteramente de las decisiones que haya tomado y la interacción que haya tenido con los diferentes personajes. Cabe señalar que, dentro de esta misma jugabilidad basada en decisiones numerosas y acumulativas, existe un nivel aún más inmersivo para la jugadora o el jugador, y es el que se alcanza cuando en lugar de preguntarnos qué va a hacer el personaje, el videojuego logra que nos cuestionemos qué haríamos si fuésemos dicho personaje. Esto da lugar a planteamientos filosóficos, éticos, educativos... que influyen en la toma de decisiones y, en consecuencia, en la historia, que ya no nos es ajena, sino que se ha convertido en la nuestra. Destacan en este sentido los dramas interactivos: videojuegos que proporcionan una experiencia, generalmente en primera persona, dentro del mundo que presentan y en que la jugadora o el jugador puede influir directamente en los acontecimientos de la historia; las decisiones que toma, además, van dotando de una personalidad concreta a los personajes que encarna, lo que va provocando cambios también en el entorno y en las relaciones que estos establecen. Las propuestas de David Cage son, posiblemente, los ejemplos más representativos de que disponemos en esta línea. Destacamos *Detroit: become human* (2018), con un árbol de decisiones tan extenso que dio lugar a un guion de más de 2000 páginas (como referencia, señalamos que un guion cinematográfico tiende a presentar una extensión de, como máximo, 120 páginas). En él, además de encarnar a más de un personaje, cada decisión afecta a numerosos elementos de la historia: la opinión pública, los personajes con los que nos

relacionamos y los actos que se desencadenan, entre otros muchos. Así, cada vez que se toma una decisión en cualquier sentido, se abre un hilo narrativo y se cierran otros, por lo que resulta imposible acceder a todos los detalles de la historia jugando una sola partida.

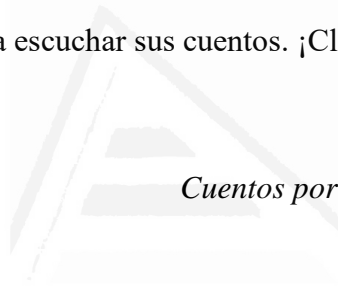
Concluimos así el bloque de fundamentación teórica, que ha buscado demostrar la presencia, en diferentes formas, de la Literatura en algunos videojuegos convencionales, lo que permite situarlos dentro del marco de la literatura electrónica y, por tanto, valorarlos como objetos de estudio para el hecho literario en general y el desarrollo de la educación literaria en particular. A continuación, presentamos una propuesta que pretende ofrecer recursos para la identificación y la selección de videojuegos en este sentido, así como una propuesta de actuación didáctica que facilite la mediación docente para llevarlos a las aulas de, en este caso, Educación Primaria.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

III. Propuesta

Me han dicho que cuando el señor Bianchi telefoneaba a Varese,
las señoritas de la telefónica suspendían todas las llamadas
para escuchar sus cuentos. ¡Claro! Algunos son tan bonitos...



Cuentos por teléfono (Gianni Rodari, 1963)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 5. Criterios de selección de videojuegos para la educación literaria

A lo largo del documento se ha demostrado que es posible hallar elementos y características propias de lo literario en numerosos videojuegos convencionales; sin embargo, también se ha puntualizado en varias ocasiones que esto no es algo que aplique a la totalidad de estos productos. Además, tampoco todos entran en el rango de edad, intereses o competencias del alumnado de las etapas obligatorias. Esto pone de manifiesto la necesidad de identificar aquellos videojuegos que, por sus características narrativo-literarias y a través de una correcta selección, pueden contribuir al desarrollo de la competencia lectoliteraria de sus jugadoras y jugadores.

Por otra parte, hablábamos en la fundamentación teórica de la importancia que tiene el papel de la LIJ en la educación literaria. En esta línea, se identificaban unas ciertas características que, según Cerrillo (2007) la definen, y se recuperaban las funciones que la LIJ, según Teresa Colomer (2010), cumple en la formación de sus lectoras y lectores. Asimismo, se ha valorado el modo en que las nuevas textualidades electrónicas, en consonancia con lo anterior, contribuyen a la alfabetización digital del alumnado y se ha propuesto un modelo de análisis basado en el propuesto por Lluch (2003) para el estudio de narrativas infantiles y juveniles. Todas estas aportaciones fundamentan la presencia de la LIJ en la formación lectora y literaria del individuo, tanto por los aprendizajes implícitos que derivan de la aproximación a diferentes realidades, la variedad temática o la transmisión de actitudes y comportamientos propios de las diferentes culturas, como a través de una mediación docente que facilite la comprensión y recepción de dichas obras.

Es por esto que la LIJ va a constituir la base de nuestra propuesta de criterios de selección de videojuegos para la educación literaria, en conjunto con algunos rasgos propios de este medio que han de ser tenidos en cuenta, como su clasificación por edades,

su plataforma o su jugabilidad. En este capítulo desarrollamos dicha propuesta haciendo, en primer lugar, una breve revisión teórica sobre la base de los mismos y, a continuación, un desarrollo de los elementos que la componen.

5.1. Punto de partida

Como hemos señalado, la base de nuestra propuesta está constituida por algunas de las propuestas que, centradas en lo literario, se han diseñado para la LIJ. Para ello, se tomarán en consideración aquellos elementos que puedan ver extendida su aplicación a los videojuegos. Estas propuestas serán: en primer lugar, la de José Manuel de Amo (2003), que constituirá el centro de nuestro diseño y que valora la obra literaria desde una perspectiva ecléctica, atendiendo a múltiples dimensiones; a continuación, la de Gemma Lluch (2010), de quien tomamos la percepción de los criterios como una guía y no como un sesgo que limite el acceso a las obras, y la valoración que hace de los libros literarios; por último, los criterios de selección para aplicaciones de lectura y libroapps que proponen Araceli García-Rodríguez y Raquel Gómez-Díaz (2015, 2018) y que valoran aspectos como la seguridad, la disponibilidad o el acceso a las mismas, entre otros.

5.1.2. Criterios de José Manuel de Amo

El profesor distingue en su libro *Literatura Infantil y Juvenil: claves para la formación de la competencia literaria* (2003) tres grandes grupos en los que se ubica su propuesta de criterios de selección.

- **Criterios estético-literarios**

Los criterios recogidos en este grupo se refieren a los contenidos literarios que presenta un texto y, particularmente, al modo en que los presenta al lector. Lo subdivide

en una dimensión lingüística, que recoge aspectos más formales, como el tipo de lenguaje, la estructura, la organización o la claridad expositiva; otra literaria, más enfocada a la calidad literaria del texto, el diseño de los personajes, la voz narrativa o la creatividad; y una última iconográfica, que estudia las ilustraciones: la abundancia o escasez de las mismas, la relación que establecen con el texto escrito, la información que aportan, su pertinencia, etcétera.

Este primer nivel, llevado al ámbito de los videojuegos, incluye numerosos elementos que también es necesario considerar en estos medios si queremos valorar sus posibilidades en el desarrollo de la competencia lectoliteraria. Es preciso realizar, sin embargo, ciertas adaptaciones para que su aplicación ante estos productos esté más afinada. Así, en la dimensión lingüística cabría añadir algunos ítems, como “¿existe narración oral?”, “¿dispone de subtítulos?”, “¿es posible pausar el juego o ajustar la velocidad de los textos escritos?”; pues estos atienden a la realidad multimodal y audiovisual propia del videojuego y a las opciones que la interfaz ofrece en cuanto a la recepción de los textos. En la dimensión literaria, cabría incidir en el peso literario del apartado audiovisual, como los gráficos y la música, que contribuyen a ese carácter estético propio del lenguaje literario y permiten mantenerlo en el videojuego aun cuando no hay presencia de texto oral o escrito, se está viendo una cinemática o se está explorando un espacio. En cuanto a la iconografía, todos los elementos propuestos por de Amo son aplicables, pues el apartado gráfico, si bien nace de una combinación de medios, se mantiene en el videojuego como un aspecto a analizar.

- **Criterios pedagógico-didácticos**

Entran en esta categoría aquellos criterios que nos permiten determinar si una obra puede contribuir de algún modo a la formación de las niñas y niños que acceden a él.

Cabe señalar que no se trata de instrumentalizar la obra y de aislar cualquier elemento que guarde relación con un aprendizaje formal, sino de valorar el modo en que, como obra en su conjunto, puede transmitir valores, suponer un acceso a la cultura, dar a conocer diferentes realidades... Por supuesto, también es posible que contenga contenidos fácilmente relacionables con el currículum, pero no ha de ser el único tipo de aprendizaje que ha de tenerse en cuenta. Algunas de las propuestas de de Amo son valorar en qué medida el niño o niña puede sentirse protagonista de la historia, cómo están construido los personajes (en el sentido de que sean fácil de identificar, equilibrados...), si la obra se ajusta a su desarrollo psicoevolutivo y la temática se ajusta a sus intereses, etcétera. Llevados al videojuego, resultan particularmente interesantes aspectos como la respuesta de las niñas y niños ante el juego en cuestión y su capacidad para hacerles sentir parte del mismo, ya que es son dos puntos que se relacionan directamente con la interactividad y la motivación derivada de una participación activa; rasgos característicos del videojuego. Por supuesto, cuestiones como la temática, el hecho de resultar comprensibles, tanto en términos lingüísticos como de contenido y jugabilidad, o la presencia de contenidos curriculares y/o aprendizajes implícitos como los señalados anteriormente, mantienen el mismo interés que al estudiar cualquier otro tipo de texto literario.

- **Criterios lúdico-creativos**

En esta última categoría, de Amo recoge algunos elementos que pueden conseguir, realmente, que una obra tenga éxito. De poco servirá que cumpla con todos los criterios anteriores si la niña o el niño no desea leerla por resultar aburrida, ajena o monótona: es importante que resulte entretenida. También resulta muy interesante valorar si la obra facilita otras posibilidades, como dar pie a una nueva lectura o da pie al lector a introducir

cambios, manipular algún elemento (material o de contenido), alterar el discurrir de la trama, ampliar la historia a través de otros medios...

Cuando hablamos de videojuegos, siempre refiriéndonos a los convencionales, que constituyen nuestro objeto de estudio, el aspecto lúdico se da por supuesto; pero este puede verse afectado por multitud de factores, como la dificultad de los controles, la duración, el exceso de cinemáticas, el sistema de mejoras (si procede), etcétera. Es por ello que, en nuestro caso, valoraremos también el aspecto interactivo. La posibilidad de volver a jugar a un videojuego es, por otro lado, una parte fundamental de su jugabilidad, por lo que es algo que muchas desarrolladoras procuran cuidar y una de las razones de que los videojuegos de mundo abierto gocen de tanta popularidad. También suelen ponerse a la venta materiales extra, expansiones de la historia... Por lo que es algo que hemos de tener en cuenta. Lo mismo sucede con las posibilidades de edición: personalizar un avatar, un escenario, ropa para los personajes... Algo tan sencillo como poder elegir el nombre del personaje jugable puede influir en la inmersión del jugador en la historia.

5.1.3. Criterios de Gemma Lluch

La profesora Lluch elaboró una propuesta de valoración de obras que no solo se centraba en los textos literarios, sino que tomaba en consideración una gran variedad textual. Recogió todos estos ítems en rúbricas que permiten determinar la presencia o no de los mismos en los diferentes libros tan solo marcándolos con una equis. Por ejemplo, en textos informativos se pueden completar los datos básicos (autoría, editorial, ciudad en que se editó...) y luego atender a aspectos como el tratamiento de los contenidos (resultan de interés, favorecen el aprendizaje, plantean los conocimientos básicos de su ámbito...), las características de la información (concisión, contraste, ausencia de moralina...), los recursos gráficos (mapas y tablas) y, por supuesto, el lenguaje la

estructura y las imágenes, entre otros muchos más aspectos. Por otra parte, también diseñó rúbricas de valoración general, de clasificación de géneros y subgéneros y por edades o para organizar las lecturas en función de su calidad. Por lo que respecta a los textos literarios, los que nos atañen esencialmente, su tabla recoge los mismos datos básicos que la de los textos informativos para, a continuación, centrarse en los aspectos narrativos y literarios a través de las siguientes categorías: el tema y su tratamiento, el lenguaje, la estructura, el narrador, los personajes, la época, el tiempo, el espacio, las ilustraciones, el diseño y la impresión, la edición y una categoría extra dedicada a los libros para bebés.

La exhaustiva identificación de ítems de valoración que realiza la profesora Lluch hace que sea sencillo identificar muchos de ellos en los videojuegos, además de facilitar un diseño de rúbrica muy completo y eficiente que es posible adaptar para los mismos. Por supuesto, quedan fuera cuestiones como la categoría de libros para bebés y otras que se adaptan, como la valoración de las ilustraciones en conjunto con el resto de elementos multimodales que se relacionan con el apartado gráfico del videojuego.

5.1.4. Criterios de AppTK

AppTK nace como un proyecto de colaboración entre el grupo E-Lectra y Elisa Yuste (<https://diarium.usal.es/electra/investigacion/proyectos-de-innovacion/apptk/>) que busca identificar aspectos de las diferentes aplicaciones digitales infantiles y para jóvenes que se han ido desarrollando y que están presentes en diversas plataformas. Uno de los primeros trabajos en esta línea (García-Rodríguez y Gómez-Díaz, 2015) recoge numerosos elementos de interés para la valoración de aplicaciones digitales en general y de lectura en particular. Los recogen, como la profesora Gemma Lluch, en una rúbrica que facilita tanto la recogida de información como su consulta una vez completada. Así,

distinguen entre dos dimensiones, la de forma y la de contenido, y establecen diversas categorías dentro de ellas en las que clasifican los diferentes ítems:

- **Dimensión de forma**

En esta dimensión hallamos, en primer lugar, la *Disponibilidad*. Se refiere a los sistemas operativos para los que está disponible la aplicación, idiomas a que ha sido traducida y facilidad de identificación gracias a aspectos como su título, el icono de escritorio... Un segundo punto que valorar es lo que denominan *Adquisición*, y contempla aspectos como el precio de la aplicación o los requisitos para acceder a su contenido, el cual viene dado, en ocasiones, por el visionado de anuncios, la realización de un registro o el pago de una suscripción. También se toma en consideración la *Seguridad*, no solo en términos de control parental, en caso de que una niña o niño descargue la aplicación, sino también en relación con aspectos internos de la misma, como las compras integradas o la posibilidad de disponer de una clave de acceso. Consideran también de importancia la *Confidencialidad y privacidad* de la aplicación, que debería disponer y facilitar al usuario el acceso a un documento de políticas de privacidad que tome en consideración cuestiones como el anonimato de menores de edad, entre otras. Otro elemento que ha de tenerse en cuenta es la *Popularidad*, que viene determinada por la puntuación que las usuarias y usuarios han otorgado a la aplicación tras utilizarla. Suele estar disponible en la propia página de descargas y, normalmente, es posible tanto ver los *rankings* numéricos como leer reseñas. En relación con este punto, cabe destacar el *Reconocimiento* que la aplicación haya podido recibir (galardones, menciones, recomendaciones...). Por último, se valoran la *Usabilidad* y la *Ergonomía*, siendo la primera la que vendrá definida por la navegación (velocidad de arranque, transiciones, organización de la interfaz o si esta es o

no intuitiva) y la segunda la que valora aspectos de estética más formales, como si la legibilidad resulta sencilla o los colores y el tamaño de la fuente resultan apropiados.

- **Dimensión contenido**

Esta segunda dimensión recoge aspectos más relacionados con lo que la aplicación puede ofrecer a nivel implícito. En primer lugar, se identifica la *Autoría*, que recogerá los datos de quienes han tenido implicación en el desarrollo del programa (edición, desarrollo, apartado gráfico...). También es importante valorar la *Actualización*, pues además de conocer la fecha de lanzamiento de la aplicación, también podemos informarnos sobre modificaciones posteriores, nuevas versiones, etcétera. Por supuesto, es necesario valorar el tipo de *Contenidos* que se ofrecen, tanto en términos de variedad como de género o de las edades a las que va dirigido. Podemos hacer aquí referencia a la *Calidad del audio*, que se analiza tanto en términos narrativos como de volumen y reconocimiento de efectos de sonido, música, entonación, dramatización de las voces...). La *Organización de los contenidos* es, asimismo, fundamental, pues si es intuitiva y cómoda o permite su resituación por parte de quien accede a la aplicación, esta resultará más funcional. También se estudia si son posibles, más allá de dicha resituación, la *Personalización de los contenidos* (aspectos formales del texto, color, brillo de la pantalla, contraste...) y la *Interacción con los contenidos* (puntuarlos, compartirlos...). La *Accesibilidad* es otra cuestión a tener en cuenta, y en ella recogen diversos aspectos, como si es posible acceder cuando no se dispone de conexión a Internet o si existen campos de búsqueda o espacios que permitan llegar a su contenido o información sobre el mismo. Finalmente, se incluye un ítem denominado *Interactividad*, si bien en la rúbrica únicamente se anotan si esta existe o no para la aplicación en cuestión.

Estos criterios contemplan el componente electrónico, por lo que identificar muchos de los ítems que proponen resulta especialmente sencillo en el ámbito del videojuego. Esencialmente, aspectos como la interactividad y la usabilidad, que se relacionan directamente con los rasgos característicos del videojuego, y la popularidad y la personalización de los contenidos, que influyen en el modo en que las jugadoras y jugadores van a percibir el juego.

Así pues, basándonos en los trabajos anteriores e incorporando alguna cuestión más propia del medio, como las plataformas, el número de jugadores o la clasificación PEGI, podemos proceder a la elaboración de nuestra propuesta, que pretende constituirse como un recurso más del que disponer para poder seleccionar videojuegos tanto para llevar al aula de Lengua y Literatura como para valorar su compra en un entorno familiar o doméstico.

5.2. Elaboración de la propuesta


Tomando en consideración cuanto se ha expuesto, si bien de un modo resumido, acerca de las anteriores aportaciones, se ha decidido desarrollar una propuesta de criterios de selección de videojuegos para la educación literaria que responda a las siguientes dimensiones: la periférica, la estético-literaria, la lúdico-interactiva y la pedagógico-didáctica. A continuación, explicamos en qué se basa cada una de ellas para, por último, recoger sus ítems en una rúbrica que permita una aplicación más sencilla y eficiente de los criterios a diferentes videojuegos.

5.2.1. La dimensión periférica

En esta primera dimensión se incluyen los datos fundamentales del videojuego. Estos serán los primeros ítems a los que se tendrá acceso al consultar la rúbrica, por lo

que es importante que recojan elementos que den información necesaria para que sea posible decidir si, *a priori*, es una opción para nuestros objetivos o no. Por ejemplo, la plataforma: si disponemos de una Nintendo Switch en casa y el videojuego que estamos consultando solo ha sido desarrollado para PlayStation 5, puede ser conveniente valorar otras opciones. Otros datos que proponemos para esta primera dimensión son el título, la fecha de lanzamiento, la autoría y la desarrolladora, el precio original (fluctúan notablemente en función de la plataforma, la demanda, la época del año...) y, por supuesto, la edad recomendada y los descriptores atendiendo al sistema PEGI. También se incluye una imagen de la carátula pues, aunque se trata de un elemento paratextual que podríamos estudiar en la dimensión estético-literaria, también aporta información previa a la adquisición del juego, como su estética, la presencia de personajes reconocibles, etcétera. También se incluyen anotaciones que puedan ser relevantes, como que el juego haya sido descatalogado, que exista una versión para su uso en escuelas, que haya sufrido una actualización que haya afectado al contenido y/o solucionado errores, etcétera. Proponemos, a continuación, un ejemplo a través del videojuego *Golden Sun; la edad perdida* (2002), por disponer de información pertinente para todos los ítems planteados.


Tabla 2. Rúbrica para la dimensión periférica del videojuego

		Título/Subtítulo	<i>Golden Sun: la edad perdida</i>
		Año de lanzamiento	2002
		País de lanzamiento	Japón
		Desarrolladora	Camelot Software Planning
		Distribuidora	Nintendo
PEGI	7+ (original) 12+ (descarga WiiU)	Plataforma/s	Game Boy Advance
Precio	39,95 € (original) 6,99 € (WiiU)	Idioma/s	Múltiples
Género	Fantasía épica	Remasterizaciones	No. Pero Nintendo facilitó su descarga para Wii U en 2014
Modo multijugador	No (partida principal). Hasta 4 jugadores/as (Coliseo)		
Notas	Actualmente, la copia física está fuera de producción. Es relativamente sencilla de encontrar en tiendas de segunda mano y se espera una próxima remasterización para los nuevos soportes de Nintendo.		

5.2.2. La dimensión estético-literaria

Esta segunda categoría bebe directamente de la propuesta por José Manuel de Amo, si bien también incluiremos en ella algunos de los elementos que recogía Gemma Lluch en su ficha de valoración de libros literarios. Se divide, a su vez, en tres niveles: lingüístico, literario y audiovisual. Cada uno de ellos da cabida a ítems diferenciados: en el primero se recogen aspectos relacionados con el lenguaje (presencia o ausencia de texto escrito, vocabulario, complejidad expresiva, desarrollo coherente de la historia, expresiones adecuadas para el registro propio de una persona de la edad para la que se recomienda el juego, etcétera); en el segundo, cuestiones como la existencia de rasgos propios del lenguaje literario, el interés de la trama, el tema principal y el modo de tratarlo, la estructura narrativa, la voz narrativa, el tiempo y el espacio, los personajes o si el título favorece la generación de expectativas; en la tercera y última se valora si el apartado gráfico complementa a los textos escritos (si los hay), si existen cinemáticas y si estas dinamizan el proceso de juego, si el estilo hace que los elementos gráficos sean fácilmente reconocibles al jugar...). Esta dimensión es altamente compleja, por lo que la selección de elementos a valorar para cada juego dispone de un amplio margen para la inclusión de nuevas variables. Lo que aquí se propone es, por tanto, un punto de partida. Nuevamente, con el fin de ilustrar la utilidad de la rúbrica para esta segunda dimensión, tomamos un videojuego con una fuerte presencia de elementos característicos de la misma: *Child of light* (2014). Mantenemos los datos básicos del juego para darle contexto, si bien estos estarían oficialmente recogidos en la sección anterior de la tabla.

Tabla 3. Rúbrica para la dimensión estético-literaria del videojuego

		Título/Subtítulo	<i>Child of light</i>	
		Año de lanzamiento	2014	
		País de lanzamiento	Canadá	
		Desarrolladora	Ubisoft Montreal	
		Distribuidora	Ubisoft	
NIVEL LINGÜÍSTICO	Textos escritos	Sí	Género	Fantasía
	Textos orales	Sí	Subtítulos	Sí
	¿Presenta textos comprensibles?		Sí	
	¿Existe cohesión?		Sí	
	¿Posee frases claras y breves?		Sí	
	¿Emplea un lenguaje próximo al de un/a usuario/a de la edad recomendada?		Parcialmente. El vocabulario es sencillo, pero incluye palabras extrañas y todos los textos están expresados en verso.	

NIVEL LITERARIO

	<p>¿Los textos, escritos o audiovisuales, presentan rasgos del lenguaje literario?</p>	<p>Sí. Encontramos simbolismo y connotación, libertad en la interpretación de significados, y presencia de elementos propios de la poesía, la narrativa y el teatro.</p>
<p>Lenguaje</p>	<p>Suscita emociones y sentimientos</p>	<p>Sí. Además, las ilustraciones y la música aportan mucho en ese sentido.</p>
	<p>Crea juegos basados en la rima, el ritmo y la musicalidad</p>	<p>Sí. Además de que todo el juego está escrito en verso, incluye bromas y chascarrillos.</p>
	<p>¿El título favorece la generación de expectativas?</p>	<p>Sí</p>

	¿Crea imágenes únicas y perdurables?	Sí. No solo las propias del videojuego, sino también las que la jugadora o el jugador imagina conforme juega.
	¿Existe unidad temática?	Sí, aunque es posible hallar temas secundarios.
	¿El tema conmueve, divierte, interesa y deja espacio para la reflexión?	Sí
	¿El juego ofrece diferentes perspectivas de una misma situación?	Sí, aprovechando el punto de vista de los personajes.
	¿Presenta moralejas o busca aleccionar?	No
	¿El juego continúa o precede la historia de otro?	No. Se trata de una historia autoconclusiva.
Personajes	Presentan atributos definidos	Sí. La princesa Aurora lleva su corona, los enemigos resultan amenazadores...

<p>¿Son auténticos? ¿Los adultos actúan como adultos y los niños como niños?</p>	<p>Sí. Pese a ser la heroína, Aurora, por ejemplo, es una niña que se muestra asustada y deseosa de regresar a casa.</p>
<p>¿Se distingue con facilidad a los personajes protagonistas?</p>	<p>Sí</p>
<p>¿Encontramos personajes arquetípicos?</p>	<p>Sí. Desde la figura de la heroína hasta el acompañante fiel, pasando por la malvada madrastra.</p>
<p>¿Están inspirados en otras obras literarias?</p>	<p>Sí. Encontramos referentes del mundo de Öz, de La Bella Durmiente, Robin Hood y mitología clásica, entre otros.</p>
<p>¿Han sido extraídos de otras obras literarias?</p>	<p>No. Tan solo están inspirados en ellas</p>

<p>¿Están psicológicamente equilibrados?</p>	<p>Sí. Encontramos personajes con problemas, pero claros y con una resolución a lo largo de la historia.</p>
<p>¿Representan parámetros sociales y culturales del contexto del relato?</p>	<p>Sí</p>
<p>¿Presentan ambigüedades?</p>	<p>En algún caso. Por ejemplo, el de la hermanastra de Aurora</p>
<p>¿Despiertan empatía?</p>	<p>Sí. Es fácil identificar las razones por las que un personaje tiene miedo o es feliz.</p>
<p>¿Se transforman a lo largo del relato?</p>	<p>Sí. Todos los personajes sufren, en mayor o menor medida, un cambio a causa de su viaje.</p>

			<p>Sí. Son la fuente principal de información de que disponemos para conocer a los personajes.</p>
Voz narrativa	<p>¿Existe una narración?</p>	<p>Narración escrita</p>	<p>Sí. En ocasiones, hay intervención oral, pero todas las escenas no jugables de la obra están presentadas en texto escrito.</p>
		<p>Narración oral</p>	<p>Sí. En ocasiones, interviene la voz de una narradora.</p>
	<p>¿Existe una narración en tercera persona?</p>		<p>Sí. Omnisciente.</p>

	<p>¿Existe una narración en primera persona?</p>	<p>No. La historia se construye a través de diálogos y de la intervención esporádica de la narradora en tercera persona.</p>
	<p>¿La figura del narrador presenta una voz propia que le distingue de los personajes?</p>	<p>Sí</p>
Estructura	<p>¿La secuencia narrativa es coherente?</p>	<p>Sí</p>
	<p>¿El juego presenta la estructura típica del relato?</p>	<p>Sí</p>
	<p>¿La situación inicial genera expectativas?</p>	<p>Sí</p>
	<p>¿El relato plantea conflictos que invitan a continuar jugando?</p>	<p>Sí</p>
	<p>¿El final es convincente y contribuye a que el/la jugador/a siga habitando el juego?</p>	<p>Sí</p>

NIVEL AUDIOVISUAL

Espacio	¿Ubica al/a la jugador/a en los escenarios en que transcurre la historia?	Sí
	¿Contribuye a crear la atmósfera del relato, a reforzar sensaciones...?	Sí
Tiempo	¿Permite reconocer en qué etapas de la vida de los personajes transcurre la historia?	Sí
	¿Permite seguir el hilo de los sucesos?	Sí
	¿Permite percibir el paso de las horas, los días, los años...?	Solo los años y solo en un punto
Apartado gráfico	¿La estética va en consonancia con el contenido del videojuego (entornos oscuros para el terror, escenarios fantásticos para relatos maravillosos...)?	Sí
	¿El diseño de los personajes los hace únicos y fácilmente diferenciables?	Sí

¿Los escenarios son atractivos y ayudan a la inmersión en la historia?	Sí
¿Existen escenarios diferenciados a lo largo de la historia?	Sí
¿Los diseños contribuyen a generar sensaciones y emociones?	Sí
¿Existe carga simbólica en los elementos gráficos?	Sí
¿Favorecen la elaboración de hipótesis y la anticipación de acontecimientos?	Sí
¿Crean un universo narrativo coherente?	Sí
¿Integran armónicamente los espacios, las figuras, las animaciones... en cada escena?	Sí
¿Ayudan a rellenar lo que no queda explicitado en el texto?	Sí
¿Se contradicen con el texto?	No

	<p>¿La perspectiva se corresponde con la del/de la jugador/a (en primera o tercera persona)?</p>	Sí
Apartado musical	<p>¿La música de fondo cambia con los escenarios?</p>	Sí
	<p>¿Existe una música diferenciada para las escenas de combate o conflicto, si las hay?</p>	Sí
	<p>¿La música aporta significado a la escena a la que acompaña?</p>	Sí
	<p>¿Existen efectos de sonido (al saltar, al coger algo...)?</p>	Sí
Cinemáticas	<p>¿Existen en una proporción de tiempo superior a la de juego activo?</p>	No
	<p>¿Tienen una función contextualizadora?</p>	Sí
	<p>¿Se emplean como elemento dinamizador para el ritmo de la narración?</p>	Sí
	<p>¿Permiten al/a la jugador/a controlar su velocidad, pausarlas...?</p>	Algunas

¿Contribuyen a la construcción de la historia?	Sí
¿Contribuyen a la construcción de los personajes?	Sí
¿Disponen de subtítulos?	Sí

Child of light fue desarrollado sobre una sólida base literaria. No solo los personajes están inspirados en obras clásicas, como *El maravilloso Mago de Öz* (1900), sino que también en el diseño de los escenarios bebe de ellas. En Serna-Rodrigo (2019b) llevamos a cabo un análisis de la presencia de literatura popular en este videojuego e identificamos seres mitológicos como el hipogrifo, elementos gráficos como el castillo de Laputa o la figura del gigante como enemigo natural de las niñas y niños en los cuentos.


5.2.3. La dimensión lúdico-creativa

Esta dimensión aborda dos de las características fundamentales dentro de un videojuego convencional: el componente lúdico, que lo hace divertido, entretenido y disfrutable por sus usuarias y usuarios, y la posibilidad de interactuar con la historia. La presencia o ausencia de estos dos elementos, o bien el modo en que están desarrollados, van a influir en el nivel de interés que despierta el videojuego en cuestión. En otras palabras, esta dimensión recoge ítems relacionados con el modo en que el videojuego capta la atención sobre sí mismo y sobre, en nuestro caso, los rasgos de lo literario que existen en sus textos escritos, en sus diseños o en los diálogos que nos permite escuchar. Si el juego logra hacer esto sin perder ese componente de diversión que lo caracteriza, favorecerá la predisposición de sus jugadoras y jugadores a volver a jugar, dando pie a nuevas lecturas,

o a conocer otros títulos similares que, a su vez, podrían contribuir a su competencia lectoliteraria. Dichos títulos no tienen por qué ser videojuegos: es posible que alguien juegue a *The Franz Kafka Videogame* y, al terminar, quiera conocer mejor la obra del autor; o bien puede ocurrir que, tras disfrutar de *Hotel Dusk: room 215*, se despierte el interés por el género de la novela negra o el *hard-boiled*.

En la siguiente rúbrica se recogen algunos de los ítems que podemos identificar dentro de esta tercera dimensión en los videojuegos convencionales. Esta vez tomaremos como ejemplo *Beyond: two souls* y, nuevamente, incluiremos los datos básicos del juego para contextualizarlo.

Tabla 4. Rúbrica para la dimensión lúdico-interactiva del videojuego

	Título/Subtítulo	<i>Beyond: two souls</i>		
	Año de lanzamiento	2013		
	País de lanzamiento	Francia		
	Desarrolladora	David Cage, Quantic Dream		
	Distribuidora	Quantic Dream, Sony Interactive		
	Textos escritos	Sí	Género	Sobrenatural
	Textos orales	Sí	Subtítulos	Sí

<p>¿Presenta modo multijugador?</p>	<p>Sí. Es posible acoplar un dispositivo móvil que permita el manejo del personaje secundario, Aiden.</p>
<p>¿Tiene opción de juego en Realidad Virtual?</p>	<p>No</p>
<p>¿Tiene posibilidad de chat, escrito o de voz?</p>	<p>No</p>
<p>¿Existen comandos numerosos (botones, combos, ranuras de acciones en pantalla...)?</p>	<p>No. Dispondremos de acciones simples para cada momento (hablar, empujar...) que se ejecutarán con los botones básicos.</p>
<p>¿Es posible realizar varios tipos de acción, más allá de “saltar” y “correr”?</p>	<p>Sí. Vendrán determinados por la propia historia y por los elementos del entorno (no podemos hablar si no hay con quien).</p>

<p>¿Es posible mover al personaje y decidir su desplazamiento y sus acciones?</p>	<p>Sí, si bien nos moveremos en escenarios cerrados y, por tanto, limitados.</p>
<p>¿Es posible interactuar con los escenarios o con otros personajes?</p>	<p>Sí</p>
<p>Al interactuar con los personajes, ¿se nos ofrecen varios cursos de acción (no solo “hablar”)?</p>	<p>Sí, en algunos casos; en otros, lo que se habilitarán serán opciones de diálogo.</p>
<p>¿Es posible influir en el entorno (mover objetos, preparar cursos de acción...)?</p>	<p>Sí, en algunos casos.</p>
<p>¿Es posible escoger entre varias opciones de diálogo?</p>	<p>Sí</p>
<p>¿Las decisiones del/de la jugador/a influyen en la historia?</p>	<p>Sí</p>
<p>¿Es posible alterar el ritmo o el orden de la historia?</p>	<p>Sí, en una segunda partida. La primera vez, solo podremos jugar la aventura fragmentada.</p>

ENTRETENIMIENTO

<p>¿El juego dispone de un tutorial o pantalla inicial que ayude a la familiarización con los controles?</p>	<p>Sí, y no de forma aislada. Forma parte de la propia historia.</p>
<p>¿Es posible personalizar el avatar?</p>	<p>No. Jugaremos encarnando a una protagonista predefinida.</p>
<p>¿Es posible personalizar los escenarios?</p>	<p>No</p>
<p>¿El mapa (si lo hay) es abierto y favorece la exploración?</p>	<p>Sí, aunque de forma limitada.</p>
<p>¿El juego dispone de coleccionables (objetos, logros, material adicional...)?</p>	<p>Sí. Podemos desbloquear logros al realizar determinadas acciones o superar un nivel.</p>
<p>¿El juego dispone de puntos de guardado, autoguardado o de la opción “guardar”?</p>	<p>Sí</p>
<p>¿Existen diferentes finales?</p>	<p>Sí, en función de las decisiones tomadas.</p>
<p>¿El juego se presta a nuevas partidas, diferentes entre sí?</p>	<p>Sí, aunque limitadas.</p>


¿El juego dispone de precuelas o secuelas que permitan la continuación de la historia?	No.
¿El juego favorece el interés hacia otras obras de características o temática similares?	Sí. De hecho, su desarrollador ha creado varios juegos de estética y jugabilidad muy parecidas.

5.2.4. La dimensión pedagógico-didáctica

Esta última dimensión es la que guarda mayor relación con el sentido formativo y de aprendizaje de los videojuegos. En el caso de los juegos serios, hallar el valor instructivo o el objetivo didáctico específico que persiguen resulta muy sencillo, porque todo su diseño ha sido ideado con esa finalidad formativa concreta. Esto no sucede en el caso de los videojuegos convencionales; sin embargo, eso no implica que no sea posible extraer aprendizajes jugando con ellos, pues sus contenidos son también susceptibles de transmitir conocimientos y valores, reconocer referencias culturales o de mejorar destrezas y despertar inquietudes en sus jugadoras y jugadores. En este caso se trata de aprendizajes implícitos y en ningún caso constituyen el objetivo principal del videojuego, el cual, a fin de cuentas y como venimos planteando a lo largo de la tesis, es un medio de expresión artística. Estos aprendizajes, por tanto, se derivan de aspectos como la temática del juego, sus propuestas de experimentación, su nivel de complejidad e incluso la interacción con otras jugadoras y jugadores.

Con el fin de reflejar todo esto, se ha elaborado la siguiente rúbrica, que recoge algunos de los aprendizajes que es posible alcanzar a través del disfrute de un videojuego convencional; en este caso, *Life is Strange*.

Tabla 5. Rúbrica para la dimensión pedagógico-didáctica del videojuego

	Título/Subtítulo	<i>Life is Strange</i>		
	Año de lanzamiento	2015		
	País de lanzamiento	Francia		
	Desarrolladora	Dontnod Entertainment		
	Distribuidora	Square Enix		
Textos escritos	Sí	Género	Sobrenatural	
Textos orales	Sí	Subtítulos	Sí	
¿El videojuego ofrece contenidos que se corresponden con el nivel de desarrollo evolutivo del/de la jugador/a objetivo?		<p>Sí. Además de que los personajes son adolescentes, las temáticas que trata el videojuego muestra preocupaciones propias de esta edad (el <i>bullying</i>, las fiestas, la rebeldía...).</p>		

<p>¿Pueden los contenidos del videojuego provocar una respuesta afectivo-emotiva en quien lo juega?</p>	<p>Sí. Encarnar a la protagonista y ver cómo las decisiones tomadas influyen en su historia hace que quien juega sienta una conexión emocional tanto con lo que le sucede como con las relaciones que entabla.</p>
<p>¿Contribuye a elaborar un código moral a través de la representación de estereotipos, ideologías, culturas...?</p>	<p>Sí</p>
<p>¿Sus contenidos ofrecen varias realidades y dan cabida a diferentes interpretaciones por parte del/de la jugador/a?</p>	<p>Sí. Por ejemplo, podemos ver las consecuencias del <i>bullying</i> desde el punto de vista de quien acosa, de la persona acosada y de quienes tratan o no de ayudarla.</p>
<p>¿Puede favorecer a la maduración personal?</p>	<p>Sí</p>
<p>¿Apela a la empatía de quien juega, permitiendo la identificación del/de la jugador/a con los diferentes personajes y sucesos?</p>	<p>Sí. Además, la toma de decisiones genera una mayor carga emocional.</p>

<p>¿Favorece la simpatía del/de la jugador/a hacia los personajes “buenos” y el rechazo hacia los que llevan a cabo malas acciones?</p>	<p>Sí</p>
<p>¿Ofrece visiones de sucesos y personajes desde diferentes puntos de vista, alterando la percepción de quien juega sobre los mismos?</p>	<p>Sí. De hecho, en relación con el punto anterior, tal vez solo sea posible identificar a un “malo”, pudiendo considerar al resto víctima de las circunstancias.</p>
<p>¿Refleja diferentes realidades que puedan dar lugar a un espacio de reflexión?</p>	<p>Sí</p>
<p>¿Plantea temáticas con las que el/la jugador/a puede llegar a identificarse?</p>	<p>Sí</p>
<p>¿Muestra la actualidad de la realidad social (multiculturalismo, diversidad afectivo-sexual, nuevos tipos de familia, nuevos roles disociados de los géneros...)?</p>	<p>Sí. Por ejemplo, protagonista muestra un interés sexual tanto hacia su amiga de la infancia como hacia su compañero de clase, si bien queda en manos de quien juega escoger con quién compartirá ese interés romántico.</p>

Con esto concluye esta primera parte de la propuesta. Cabe resaltar que esta propuesta de criterios de selección tan solo pretende ser, como decía Lluch (2010) una guía y que, por tanto, no ha de ser en ningún caso un sesgo a la hora de decidir jugar o no a determinados videojuegos. Se han tomado en consideración diferentes ítems relacionados tanto con cuestiones narrativas y literarias como con las características propias de los videojuegos, situándolos en un espacio común que permita valorar su presencia o ausencia en conjunto; sin embargo, la tecnología avanza con rapidez, y pronto será preciso profundizar en cuestiones como la realidad virtual y aumentada, la tecnología háptica o cualquier otro aspecto que influya en el desarrollo y el diseño de videojuegos. Asimismo, tanto las clasificaciones por edad (que buscan responder a las cambiantes necesidades de la realidad social actual) como la disponibilidad de los videojuegos, así como las plataformas para las que están disponibles, son elementos en constante cambio; algo que también ha de ser tenido en cuenta.

Capítulo 6. Criterios de clasificación de videojuegos para la educación literaria

En el capítulo 3 se ha recuperado una clasificación de videojuegos que atendía a sus características narrativo-literarias y que había nacido en el marco del TFM (Serna-Rodrigo, 2016a). Esta clasificación se mantuvo en trabajos posteriores (Serna-Rodrigo, 2016b; 2019a), y se complementó más adelante (Serna-Rodrigo, 2020) con la propuesta de tres categorías referidas al modo en que la participación en la narrativa, condicionada por las posibilidades de interacción, podía influir en el nivel de inmersión de la jugadora o el jugador en la historia (Serna-Rodrigo, 2019). Como apuntan López-Valero et al. (2011) citando a Montes Pérez (2010),

Ambos [aventura gráfica y juego de rol] son videojuegos, pero ella indica que lo distinto reside en la limitación de la historia y en la introducción de puzles que tiene la primera. Mientras que un juego de rol se caracteriza por la importancia de creación del personaje y la impronta que dejan sus actos en el mismo, así como la libertad de actuación del jugador, en la aventura gráfica se limitan las actuaciones. (p.168)

En este sentido, se identificaron tres categorías: la narrativa superficial, la asociada a la literatura (referida a textos literarios en soportes tradicionales) y la narrativa introspectiva.

En este capítulo se pretende concretar ambas propuestas de clasificación en una nueva que tome en consideración, por una parte, en el peso del contenido literario presente en un videojuego y, por otra, el modo en que el tipo de jugabilidad va dando pie a un mayor nivel de participación en la partida. Sintetizamos esto en la Tabla 6:

Tabla 6. Clasificación de videojuegos atendiendo a su relación jugabilidad-narrativa y a su inspiración literaria

RELACIÓN JUGABILIDAD-NARRATIVA Y PARTICIPACIÓN	
Novelas visuales	Grado de participación mínimo
Aventuras de actuaciones limitadas	
Historias animadas interactivas	Grado de participación limitado
Videojuegos basados en árboles de decisiones	
Aventuras de exploración en un mundo abierto	Grado de participación elevado
Videojuegos de creación de mundos	Grado de participación absoluto
MODO EN QUE PRESENTAN CONTENIDOS LITERARIOS	
Videojuegos de contenido literario casual	Es posible inferir de ellos algún rasgo de lo literario, pero no tiene una influencia real en la historia.
Videojuegos de inspiración literaria	Recorre a arquetipos en el diseño de personajes, escenarios y entramados, sobreentendiendo el conocimiento de quien juega acerca de los mismos.

<p>Videojuegos que emulan o expanden un universo literario</p>	<p>Toman un universo literario ya existente (su autor/a, su mundo, la vida de algún personaje...) y proponen historias derivadas que tienen lugar en el mismo.</p>
<p>Adaptaciones audiovisuales interactivas</p>	<p>Toman una obra literaria ya existente y la reproducen (con variaciones) aprovechando las funcionalidades del medio artístico que es el videojuego.</p>
<p>Videojuegos de intención literaria</p>	<p>Han sido desarrollados con un gran cuidado estético, contienen lenguaje literario y ponen el acento en la capacidad artística y expresiva del medio para crear historias bellas, profundas e intimistas.</p>

Elaboración propia

A continuación, desarrollamos las categorías recogidas en la tabla anterior, incorporando algunos ejemplos representativos de videojuegos. Cabe señalar que algunos de estos no han sido introducidos en el corpus por exceder el límite de clasificación por edades que habíamos delimitado para el mismo, pero que podrían formar parte del mismo bajo otros parámetros.

6.1. Clasificación por su relación jugabilidad-narrativa y participación

En cuanto a la relación jugabilidad-narrativa, que, como se ha señalado, incide en el nivel de participación que las jugadoras y jugadores tienen en el desarrollo de las historias, se han delimitado seis categorías, asociadas a cuatro grados de participación. En un primer nivel, en que este es casi mínimo, encontramos las *novelas visuales* y las aventuras de actuaciones limitadas. Las primeras son un tipo de videojuego en que toda la jugabilidad descansa sobre la lectura de la historia escrita, si bien proporcionan la oportunidad de escoger determinadas líneas de diálogo, consultar un inventario (generalmente, contiene registros de textos previos) o incluyen algún minijuego. Dos novelas visuales populares que responden a estas características y que, actualmente, podemos jugar en castellano, son *Doki Doki Literature Club* (2017) y *WILL: a Wonderful World* (2017). Las segundas posibilitan algo más de interacción, viajando entre escenarios, interactuando con los mismos o buscando pistas para continuar descubriendo y desarrollando la historia. Ejemplos de esto son *Hotel Dusk: room 215* (2004) o la saga *Phoenix Wright*; juegos en los cuales podremos desplazarnos y examinar los diferentes escenarios, pero en los que la jugabilidad continuará estando limitada a una selección de diálogos, incluso si estos derivan del uso puntual de un objeto del inventario.

En las dos categorías asociadas a un grado de participación algo superior, si bien aún limitado, encontramos las *historias animadas interactivas* y los *videojuegos basados en árboles de decisiones*. En ambos casos vamos a encontrarnos en un mundo cerrado. Es posible que haya una cantidad mayor o menor de escenarios, pero sus límites estarán muy claros y en cada uno tendrán lugar determinados sucesos o podremos actuar de determinada manera. La primera categoría toma su nombre de los denominados “libros animados interactivos”, que cobraron mucha popularidad en los años noventa y que nacieron del deseo de convertir obras preexistentes en videojuegos. La franquicia Disney,

de hecho, sacó en esa etapa numerosos videojuegos para Windows 95 y 98 basados en algunas de sus películas más populares, como *101 Dálmatas*, *Pocahontas*, *El Rey León* o *Mulán*. Actualmente, se caracterizan por permitir llevar a cabo una cierta variedad de acciones, pero siempre limitadas por el entorno y los materiales disponibles. Esto sucede, por ejemplo, en *The Secret of Monkey Island* (1990), donde en función de la situación o el personaje al que nos dirijamos, podremos escoger entre “Hablar”, “Usar X objeto”, etcétera; o en *Golden Sun* (2001), en el que, pese al vasto mundo que ofrece, el camino que deben seguir los personajes está predeterminado y las posibilidades de cambiar la historia son nulas. En el caso de los videojuegos cuyas mecánicas se basan en el árbol de decisiones encontramos, por el contrario, un espectro de posibilidades en cuanto al nivel de participación en la historia. En general, la jugabilidad está limitada a desplazamientos en escenarios cerrados y a elegir entre varias opciones de actuación en determinados; pero, al contrario que en la animación interactiva, es posible alterar el rumbo de la historia. En este sentido, cuantas más ramas presente el árbol de decisiones, más drásticamente podremos introducir cambios. Por ejemplo, *Life is Strange* (2015) nos permite tomar decisiones internas que pueden provocar cambios en el transcurso de la trama (que algún personaje muera, que la protagonista tenga un interés romántico, que ciertos secretos se desvelen o no...): pero en ningún caso cambiarán el final. Llegado el momento, independientemente de qué hayamos decidido hacer durante la partida, deberemos escoger uno de los dos finales que vienen predefinidos; sin embargo, *Detroit: become human* (2018) dispone de un árbol de decisiones con numerosas ramificaciones para cada elección de la jugadora o el jugador, y que están asociadas a cada uno de los personajes jugables de que dispondremos. Nuestras decisiones no solo afectarán a lo que suceda durante la partida, sino que podrán llevarnos a varios finales completamente diferentes.

Por otro lado, *las aventuras de exploración en un mundo abierto* han cobrado mucha popularidad en los últimos años, y vienen definidos por una posibilidad absoluta de exploración en un entorno que no presenta divisiones, sino que permite recorrerlo con libertad en cualquier momento. En estos juegos, podemos encontrar desafíos, personajes, misiones... en puntos aleatorios, y también es posible decidir cuáles se llevan a cabo o en qué orden se hace. En algunos casos, incluso alcanzar el final de la historia “principal” no implica el final de la partida, puesto que siempre es posible regresar y seguir explorando, mejorando el personaje o descubriendo nuevos contenidos. Uno de los juegos que más ha triunfado en los últimos años en este sentido es *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* (2017), y uno de los más conocidos es el famoso juego en línea *World of Warcraft* (2004).

Por último, hemos creado una categoría para *los videojuegos de creación de mundos*. Tienen cabida aquí, por supuesto, los *sandbox*, de los que ya hemos hablado en el tercer capítulo; pero también los juegos de simulación social. Carece de importancia la cantidad o la calidad de las herramientas que estos títulos puedan facilitarnos, puesto que desde la perspectiva narrativa que planteamos, lo que de verdad es relevante es que jugarlos posibilite la creación de nuevas historias. Pueden proponer un hilo conductor, como sucede en *Animal Crossing: New horizons* (2020) al llevar al personaje a una isla y proponerle constantemente nuevos objetivos; pero, en general, dicho hilo es una excusa para proporcionar una sensación de avance y desbloquear contenidos nuevos. El entretenimiento que proporcionan estos juegos radica en comprobar qué puede crear la jugadora o el jugador; también en términos de construcción de la historia. Así, *Los Sims 2* (2004) tal vez ofrezca menos herramientas de edición que *Los Sims 4* (2015), pero en ambos casos será posible diseñar hogares, barrios, personajes... e inventar vidas para ellos.

Así pues, el modo en que la jugadora o el jugador percibe las historias de los videojuegos no solo se ve influido por el contenido que presentan, sino también por sus mecanismos de jugabilidad. El nivel de inmersión que va a sentir está condicionado por hasta qué punto se le da la oportunidad de participar en el desarrollo de los acontecimientos. Influyen, por supuesto, muchos otros factores que no se han resaltado en este análisis por no formar parte de nuestra perspectiva, como los modos de cámara, la influencia de la música, las características de los propios controles, etcétera; pero, en términos narrativos, construir la historia implica sentirse parte de la misma.

Una vez explicadas las categorías relacionadas con la jugabilidad y el modo en que esta influye en la construcción de la narrativa, pasamos a describir las que valoran el modo en que los contenidos literarios pueden estar presentes en los videojuegos.

6.2. Clasificación por el modo en que presentan su contenido literario

En la primera categoría se encuentran los *videojuegos de contenido literario casual*. Estos títulos no han buscado, por lo general, introducir este tipo de contenido en su diseño, pero ha terminado apareciendo en sus textos, en la construcción de algún personaje o en algún recurso narrativo. Un ejemplo podría ser *Super Mario Bros* (1983), construido como un clásico videojuego de plataformas cuyo principal interés radicaba en sus mecánicas y en la superación de pantallas pero que, sin embargo, recurre al arquetipo de la princesa en apuros rescatada por un héroe que, haciendo uso de la ironía, no es un príncipe al uso, sino un fontanero bajito y con bigote.

La segunda categoría recoge los *videojuegos de inspiración literaria*, que han tomado elementos representativos de la Literatura y los han trasladado a sus propias historias. Por ejemplo, los protagonistas de *El Profesor Layton y la Villa Misteriosa* (2007) son un caballeroso detective inglés, famoso por resolver los casos más rebuscados,

y su ayudante y aprendiz, Luke. Resulta bastante sencillo identificar en ellos a los famosos Sherlock Holmes y Doctor Watson de las obras de Sir Conan Doyle. Lo mismo ocurre con *The Secret of Monkey Island* (1990), que según han afirmado en más de una ocasión de sus desarrolladores, está inspirado en la obra *En costas extrañas* (1997), de Tim Powers.

A continuación, nos hemos referido a los *videojuegos que emulan o expanden un universo literario*. Estos títulos desarrollan historias nuevas dentro de un universo que ya existía en el marco de la literatura. Un ejemplo representativo y de actualidad serían los videojuegos de *The Witcher*, desarrollados por Projekt RED como secuelas de la Saga de Geralt de Rivia y cuya historia se desarrolla cinco años después de concluir esta. La acción sucede en el mismo universo y existen constantes referencias a personajes y acontecimientos que tuvieron lugar a lo largo de las novelas. Si bien el autor no reconoce los videojuegos como parte de su propia obra, sí constituyen una expansión de la misma que ha gozado de un gran éxito y que se ha convertido en un punto de acceso a la saga literaria de Sapkowski.

La cuarta categoría recoge las que hemos denominado *adaptaciones audiovisuales interactivas*: videojuegos que buscan emular textos literarios ya existentes, aunque incorporando nuevos elementos que, en general, nacen de las posibilidades que ofrece el medio y que no serían posibles en un texto escrito. Tomamos aquí como ejemplo el videojuego de *Harry Potter y la piedra filosofal* (2001) y, en concreto, la versión desarrollada para PlayStation. La acción transcurre en Hogwarts y, al jugar, encarnamos a Harry Potter. Se mantienen personajes como Ron, Hermione, Malfoy o Dumbledore y se reproducen los acontecimientos fundamentales de la novela (unirse al equipo de Quidditch, buscar al unicornio en el bosque o enfrentarse a Lord Voldemort); sin embargo, también se incorporan escenas nuevas, como visitar algunas tiendas del

Callejón Diagon, recorrer los terrenos del castillo... realizando pequeñas misiones y tareas que no constan en la historia original.

La última categoría se denomina *Videojuegos de intención literaria*, y recoge títulos cuya carga literaria se hace patente al jugarlos. No hablamos, en esta ocasión, de que hayan introducido un tipo de personaje fácilmente reconocible en el ámbito de la Literatura, o que hayan recurrido a determinado tipo de trama o estructura. Se trata de juegos que despiertan emociones y provocan sentimientos en sus jugadoras y jugadores. Destacamos dos ejemplos para esta categoría, aunque diferentes entre sí: *Flower* (2009) y *Child of light* (2014). En el primero, nuestra misión es controlar el viento para impulsar el pétalo de una flor que, al llegar junto a otras, provoca que se abran y liberen más pétalos que también deberemos guiar. En función de lo que hagamos, podemos lograr otros efectos, como generar remolinos o colorear elementos grises del escenario. Cada uno de los seis niveles, pese a no contar con la presencia de texto, logra contar diferentes historias a través del viaje de los pétalos de flor, y en esto radica el interés del juego. No se puede ganar ni perder, no se suman puntos... solo busca que sus jugadoras y jugadores disfruten el viaje. El juego, que fue además muy alabado por la crítica gracias a su estética y a su música, logra evocar sensaciones y sentimientos a quien juega, diferentes para cada persona. Por su parte, *Child of Light* ha sido definido en varias ocasiones como un “cuento audiovisual”. En esta ocasión, no solo presenta texto escrito, sino que es la base de toda su historia y, además, está expresado en verso. Se trata de rimas sencillas, con una métrica constante y un léxico comprensible, pero bastan para plasmar esa musicalidad y ese ritmo propios de la poesía. Más allá de los textos, la trama se constituye como un clásico cuento de hadas: una niña, que es princesa, es sumida en un sueño mágico y debe encontrar el modo de regresar a la realidad antes de que sea tarde. A lo largo de su viaje, conoce a otros personajes, cada uno con sus propios sueños y aspiraciones, y vive aventuras junto

a ellos hasta llegar al desenlace de la historia. También el apartado artístico, tanto gráfico como musical, contribuyen a otorgarle al juego esta estética mágica y, en cierto modo, infantil.

Queda así definida nuestra propuesta revisada de clasificación de videojuegos atendiendo a sus componentes literarios. No hemos buscado valorar el peso de los mismos en el desarrollo de los diferentes títulos, sino poner de manifiesto que pueden formar parte de ellos de formas diferentes. Jugar videojuegos de intención literaria puede contribuir a que el jugador o jugadora se familiarice con los recursos estéticos del lenguaje, así como jugar a aquellos que amplían un universo literario existente puede animarle a conocer las obras originales del mismo o a crear otras nuevas. Sea cual sea el caso, queda patente que los videojuegos pueden ser un buen medio de aproximación al hecho literario y esto nos permite incidir, nuevamente, en el papel que pueden jugar en la educación literaria.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 7. Propuesta de corpus de videojuegos para la educación literaria

En este capítulo ofrecemos una propuesta de corpus de videojuegos cuyas características los hacen aptos para el desarrollo de la educación literaria. Cabe destacar dos rasgos fundamentales de este corpus: es abierto y busca estar en constante desarrollo.

En este sentido, queremos destacar que comenzó a desarrollarse en trabajos previos, comenzando con los títulos asociados a la propuesta de clasificación que hemos presentado en el tercer capítulo: *El Hobbit*, *Don Quijote. La aventura*, *Monkey Island*, *Broken Sword* (saga), *.Hack Project* (saga), *World of Warcraft*, *Beyond: two souls*, *Her Story*, *Los Sims*, *Little Big Planet*, *Spore*, *Minecraft*, *The Witcher III*, *Uncharted* (saga), *Dante's Inferno*, *Child of Light*, *El Señor de los Anillos: juego uno*, *Harry Potter* (saga), *The Wolf among Us*, y *The ABC Murders: Agatha Christie*.

A partir de ahí, el listado del videojuegos fue creciendo, abriéndose a diferentes temáticas e intereses en función del ámbito en que se desarrollaba cada trabajo, pero siempre buscando títulos que presentaran el interés narrativo y literario (Serna-Rodrigo y Rovira-Collado, 2021) que ya buscaba en sus inicios nuestra línea de investigación. Por ejemplo, en Serna-Rodrigo (2016b) se estudiaron e incorporaron cinco nuevos títulos relacionados con la temática del misterio, como podemos observar en la Tabla 7:

Tabla 7. Primera ampliación de corpus. Inserción de cinco nuevos títulos. Tabla recuperada de Serna-Rodrigo (2016b).

Clasificación	Justificación	Ejemplos
Aventuras gráficas.	Videojuegos interactivos basados en investigación, conversaciones y empleo de objetos a través de una interfaz.	<i>Broken Sword</i> (1996) <i>Hotel Dusk</i> (2007)
Narrativa digital.	Historias diseñadas para jugadores a través del soporte-videojuego y que se desarrollan gracias a las funcionalidades del <i>hardware</i> en cuestión.	<i>Heavy Rain</i> (2010) <i>Sherlock Holmes: crímenes y castigos</i> (2014).
Diseño de mundos posibles.	Videojuegos que facilitan herramientas a sus jugadores para diseñar sus propios espacios, personajes y aventuras.	<i>Los Sims 3</i> (2009) <i>Minecraft</i> (2011)
Presencia de referencias literarias	Videojuegos que incluyen elementos concretos de obras literarias ya existentes: personajes, mundos, aventuras...	<i>Blade Runner</i> (1997) <i>The Wolf Among Us</i> (2013)
Adaptaciones directas	Videojuegos que reproducen, con relativa fidelidad, obras literarias ya publicadas: novelas, cómics, películas... También incluimos aquellos títulos que han dado pie a una posterior obra literaria.	<i>Mundodisco</i> (1995) <i>ABC Murders: Agatha Christie</i> (2016)

Posteriormente, en Serna-Rodrigo (2019c), se analizaron videojuegos relacionados con las diferentes etapas del monomito a través del desarrollo de sus personajes, de su estructura narrativa, de la presencia de algún elemento arquetípico... De aquí surgieron nuevas opciones para el corpus de videojuegos de interés narrativo y literario, como las sagas de *The Legend of Zelda* y *Pokémon*, las dos primeras entregas de *Golden Sun*, *Life is Strange*, *Persona 3*, *Journey* y *Undertale*.

Como podemos observar, si bien se han ido incorporando al corpus obras de un interés justificado para nuestra línea de investigación, no todas son recomendables para la etapa de Educación Primaria. De hecho, algunas de ellas presentan un descriptor PEGI 18, por lo que tampoco serían aptas para Educación Secundaria o, como mínimo, no sin una mediación adecuada. Así pues, en el marco de esta tesis doctoral se han mantenido algunos de los títulos del corpus original, se han descartado otros y se han incorporado nuevos. Como ya hemos señalado, la pretensión de este corpus no es la de prescribir una lista de títulos que vayan a suponer un mismo aprendizaje a toda persona que los juegue, y tampoco de la misma manera. Los videojuegos, como cualquier otro arte, reflejan realidades, despiertan sentimientos y recuperan conocimientos diferentes para cada cual, por lo que su recepción cambiará entre las diferentes jugadoras y jugadores. Tampoco se trata, necesariamente, de una lista de juegos “para llevar a la escuela”. Todos ellos presentan, en parte o en su totalidad, contenidos narrativos y literarios aptos para, mediante una adecuada mediación docente, funcionar como material de aula; sin embargo, también dan pie a otros aprendizajes que, como hemos señalado, están implícitos y serán adquiridos de un modo individual por cada jugadora o jugador.

En definitiva, lo que a continuación se ofrece es un punto de partida: un listado de cincuenta videojuegos convencionales que han sido desarrollados en distintas épocas, en distintos países y para distintas edades. También su jugabilidad, sus temáticas y su

duración son diferentes, pues se ha buscado abrir todo lo posible el abanico de posibilidades. Por último, queremos señalar que hemos mantenido el foco en títulos clasificados marcados con un mínimo de PEGI 3 y un máximo de PEGI 16, dado el interés en las etapas obligatorias manifestado a lo largo de la tesis, ubicándose la mayoría en PEGI 7 y PEGI 12, que coincidirían con la etapa de Educación Primaria.

Constituye, insistimos, un punto de partida; esto quiere decir que cualquiera es libre de ampliarlo e incluir en él nuevos videojuegos, ya sean parte de las novedades que vayan naciendo con el paso de los años o bien títulos más antiguos.

A continuación, ofrecemos la lista en cuestión. Está organizada en orden alfabético con el fin de poder localizar los diferentes títulos con mayor facilidad. Los títulos marcados con un asterisco (*) pertenecen a sagas o colecciones. En general, cualquier otro título dentro de esa colección será apto para pertenecer a este corpus, pero se recomienda valorarlos de un modo individual. En el caso de juegos en que solo existan dos entregas, o bien alguna de las demás ya se haya confirmado como no apta, se incluyen ambos títulos en el listado. Los títulos con dos asteriscos (**) sacaron dos o más versiones simultáneas de la misma entrega con variaciones mínimas, por lo que también se nombran. Todas las fichas contienen los datos generales del videojuego, como la autoría, el año de lanzamiento y la desarrolladora, entre otros. También hemos redactado una sinopsis, muy breve, de cada uno de ellos, a fin de ofrecer algo de información acerca de su contenido, si bien de un modo muy general.

A Bird Story



A Bird Story

Canadá, 2014

Kan Gao

Freebird Games

Freebird Games

PC/Mac

PEGI

12

Tema

Animación, Aventura

Género

Aventura y rol

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Videjuego breve, más cercano a una película interactiva, narrado exclusivamente a través de imágenes y música. Un niño muy imaginativo pero ignorado por quienes le rodean encuentra a un pequeño pájaro malherido y cuida de él. Sin embargo, ya habiendo sanado, deberá extender sus alas y volar de regreso a su hogar.

Aladdín



Aladdin

Japón, 1993

Shinji Mikami

Capcom

Capcom

Super Nintendo

PEGI

3

Tema

Animación, Aventura

Género

Plataformas

Voces en castellano

No

Textos en castellano

No

Sinopsis

Este juego, basado en la película lanzada por Disney en 1992, nos permitirá controlar a Aladdín a través de varios escenarios de la película, como el mercado de Agrabah o el palacio real. El juego recupera los acontecimientos más significativos de la película, como la huida de la Cueva de las Maravillas o el combate contra el malvado Jafar.

Animal Crossing: New Horizons



Animal Crossing: New Horizons

Japón, 2020

Aya Kyogoku Hisashi Nogami y

Katsuya Eguchi

Nintendo

Nintendo Switch

PEGI

3

Tema

Vida cotidiana

Género

Sandbox, Simulación social

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Tras comprar un pack vacacional, el jugador o jugadora llega a una isla desierta pero llena de recursos. Allí, el autoproclamado alcalde le anima a convertir ese lugar en un paraíso turístico. Para ello, contará con diversos planos y herramientas que le permitirán personalizar, poco a poco, hasta el último rincón de la isla al tiempo que hace amistad con el resto de habitantes.

Beyond: two souls



Beyond: two souls

Francia, 2013

David Cage

Quantic Dream

Sony Computer Entertainment

PS3

PEGI

16

Tema

Sobrenatural

Género

Drama interactivo

Voces en castellano

Sí

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

La pequeña Jodie Holmes tiene un don: una presencia que siempre la acompaña y que la defiende. Hay quien, por ello, la considera un peligro, y también quien la ve como un arma. En esta historia recorreremos diferentes episodios de la vida de esta joven que nos enfrentarán a realidades como la indigencia y el rechazo, pero también a situaciones en que el valor y la amabilidad lo son todo.

Brothers: a tale of two sons



Brothers: a tale of two sons

Suecia, 2013

Josef Fares

Starbreeze Studios

505 Games

XBox Live Arcade

PEGI

16

Tema

Aventura/Puzles

Género

Plataformas

Voces en castellano

No

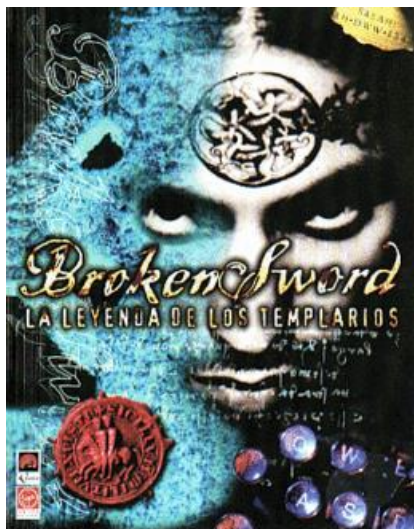
Textos en castellano

Sí (menús)

Sinopsis

En este título, de escasa duración, acompañaremos a dos hermanos en su viaje. Tras haber perdido, recientemente, a su madre, su enfermo padre es todo cuanto les queda, por lo que recorrerán diferentes escenarios y resolverán desafíos para hallar una cura que pueda devolverle la salud.

*Broken Sword: la leyenda de los templarios**



*Broken Sword: la leyenda de los
templarios*

Reino Unido, 1996

Charles Cecil

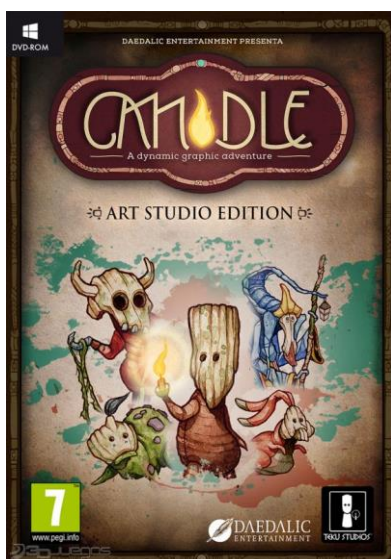
Revolution Software

Virgin Interactive

PC

PEGI	12
Tema	Misterio
Género	Aventura gráfica
Voces en castellano	Sí
Textos en castellano	Sí
Sinopsis	Una explosión en un pequeño café de París lanza a la investigación al protagonista: George Stobbart Junto a la periodista Nicole Collard, recorrerá el mundo siguiendo pistas que les ayuden a resolver el misterio y, por alguna razón, todas están relacionadas de algún modo con los caballeros templarios.

Candle



Candle

Francia, 2016

Daedalic Entertainment

Teku Estudio

Steam

PC/PS4/Switch/Xbox One

PEGI

7

Tema

Aventuras

Género

Plataformas, puzles

Voces en castellano

Sí

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

En esta aventura nos pondremos en la piel de Teku: un pequeño chamán que debe rescatar a su maestro de una tribu enemiga. En una de sus manos alberga el poder de una vela para iluminar los caminos y encontrar pistas que le permitirán avanzar.

*Castlevania: Aria of sorrow**



Castlevania: Aria of sorrow

Japón, 2003

Koji Higarashi

Konami.

Konami

Gameboy Advance

PEGI

7

Tema

Terror gótico/Sobrenatural

Género

Metroidvania

Voces en castellano

No

Textos en castellano

No

Sinopsis

Soma Cruz, un estudiante de intercambio en Japón, acude a observar el primer eclipse solar del siglo XXI junto a su amiga Mina. El eclipse abre las puertas a Castlevania, donde Soma es transportado y descubre que tiene la capacidad de absorber el alma de los monstruos. Para regresar, deberá detener a quien intenta apoderarse de los poderes de Drácula.

Child of light



Child of light

Canadá, 2014

Patrick Plourde y Thomas Rollus

Ubisoft Montreal

Ubisoft

PC/PS3/PS4/Xbox 360/Xbox One/Wii U

PEGI

7

Tema

Fantasía

Género

Side-scroll, rol

Voces en castellano

Sí

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

La princesa Aurora de Austria se ve sumida en un profundo sueño que la lleva al mundo de Lemuria. Buscando el camino de vuelta, descubre que la Reina Negra se ha hecho con el Sol, la Luna y las Estrellas y que, si desea regresar junto a su padre, deberá recuperar los astros y salvar este extraño mundo y a quienes lo habitan.

Detective Pikachu



Detective Pikachu

Japón, 2018

Naoki Miyashita y Hitoshi Yamagami

Creatures Inc.

Nintendo, The Pokémon Company

Nintendo 3DS

PEGI

3

Tema

Misterio

Género

Aventuras

Categoría narrativo-literaria

Aventura gráfica

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

El famoso detective Harry Goodman ha desaparecido sin dejar rastro. Tim, su hijo, decide salir en su busca y para ello contará con la ayuda del Detective Pikachu. Mientras buscan pistas sobre su paradero en la ciudad, se ven envueltos en un misterioso complot que amenaza la pacífica convivencia que existe entre los Pokémon y los seres humanos.

Don Quijote..La aventura



Don Quijote. La aventura

España, 1987

Pablo y Jorge Blécua (Egroj)

Dinamic

Dinamic

CPC Amstrad/PC/MSX/Commodore

64/Spectrum

PEGI

-

Tema

Caballería

Género

Aventura conversacional

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Estamos ante uno de los juegos de la época de oro del videojuego español. Esta aventura conversacional, dividida en dos partes y que presenta una mecánica de inserción de comandos simples por escrito (leer, ir al Este...), nos permite revivir en primera persona las aventuras del ingenioso hidalgo Don Quijote, nacido de la pluma de Miguel de Cervantes.

Flower



Flower

Estados Unidos, 2009

Jenova Chen y Nicholas Clark

Thatgamecompany

Sony Computer Entertainment

PS3, PS4, PS Vita, Windows, iOS

PEGI

3

Tema

Naturaleza

Género

Aventura poética

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

En esta aventura, narrada solo a través de la música y los escenarios, tomamos el control de una ráfaga de viento que arrastra pétalos de una flor, haciendo brotar otras y devolviendo el color a los escenarios grises. Se trata de un videojuego que, lejos de los términos de victoria y derrota, tan solo busca evocar sentimientos y despertar emociones en quien lo juega.

El Hobbit



El Hobbit

Australia, 1982

Philip Mitchell y Veronika Megler

Beam Software

Melbourne House

CPC Amstrad/PC/MSX/Commodore

64/Spectrum

PEGI

-

Tema

Fantasía épica

Género

Aventura conversacional

Voces en castellano

No

Textos en castellano

No

Sinopsis

Esta aventura conversacional en tiempo real está basada en la famosa novela homónima de Tolkien: *El Hobbit* (1937). Mediante la inserción de comandos escritos, la jugadora o el jugador va tomando decisiones que le permitirán moverse por diferentes escenarios y desbloquear nuevos eventos para avanzar en la historia.

*El Profesor Layton y la Villa Misteriosa**



El Profesor Layton y la Villa Misteriosa

Japón, 2007

Akihiro Hino

Level-5

Nintendo

NDS

PEGI

7

Tema

Misterio

Género

Aventura gráfica, Puzles

Voces en castellano

No

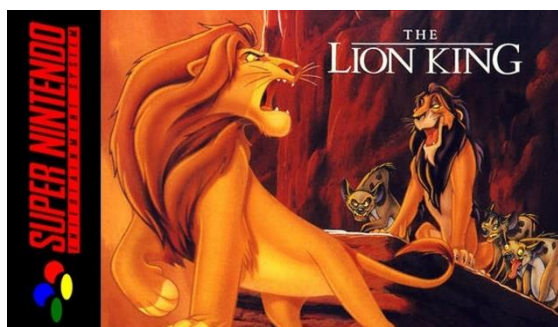
Textos en castellano

Sí

Sinopsis

El Profesor Layton, un famoso detective, acepta un extraño caso: un excéntrico millonario ha legado su mayor tesoro a quien resuelva el misterio de la Manzana Dorada. Todo el pueblo está buscando pistas, pero nadie lo ha conseguido. Nuestra misión será ayudar a Layton y a Luke, su ayudante, a afrontar los puzles ocultos por el pueblo para descubrir la verdad.

El Rey León



El Rey León

Estados Unidos, 1994

Seth Mendelsohn

Westwood Studios

Virgin Interactive

Super Nintendo

PEGI

3

Tema

Animación, Drama

Género

Plataformas

Voces en castellano

No

Textos en castellano

No

Sinopsis

Este videojuego está basado en la película homónima de Disney. En él, seguiremos la historia de Simba a través de los míticos acontecimientos de la película: desde que corretea por la sabana siendo un cachorro hasta la disputa final con su malvado tío Scar, ya convertido en adulto. Contaremos también con la ayuda de otros célebres personajes de la película, como Timón y Pumba o Rafiki.

*El Señor de los Anillos: la Comunidad del Anillo**



El Señor de los Anillos: la Comunidad del Anillo

Francia, 2002

Alan Patmore

WXP Games

Universal Interactive Studios

PC/PS2/Xbox 360/GBA

PEGI	12
Tema	Fantasía épica
Género	Rol, Acción
Voces en castellano	Sí
Textos en castellano	Sí
Sinopsis	A través de este juego de rol recorreremos y reviviremos las aventuras de la Tierra Media que tienen lugar en <i>La Comunidad del Anillo</i> (1954): la primera parte de la trilogía de El Señor de los Anillos, obra de Tolkien. Este videojuego recibió una muy buena crítica en términos de fidelidad a la obra original, si bien su apartado gráfico no resultó igual de atractivo.

Golden Sun



Golden Sun

Japón, 2001

Shugo Takahashi

Camelot Software Planning

Nintendo

Gameboy Advance

PEGI

7

Tema

Aventura, Fantasía

Género

Rol

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Golden Sun nos pone en la piel de un grupo de adolescentes con un poder relacionado con los cuatro elementos que crearon el mundo; agua, aire, tierra y fuego. El sello de la Alquimia se ha roto y ha desatado un poder que pone en riesgo el mundo de Weyard, por lo que deberán emprender un viaje para salvarlo que les cambiará para siempre, convirtiéndoles en héroes y heroínas que serán leyenda.

Golden Sun: la edad perdida



Golden Sun: la edad perdida

Japón, 2002

Hiroshi Yamauchi

Camelot Software Planning

Nintendo

Gameboy Advance

PEGI

7

Tema

Aventura, Fantasía

Género

Rol

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Secuela de *Golden Sun*. En este caso, el protagonista será uno de los antagonistas de la primera entrega: Félix. Tras liberarse el poder de la tierra, un terremoto lleva a nuestros protagonistas a un continente desconocido, donde deberán continuar su misión. Es el momento de conocer la otra cara de la moneda y descubrir qué les impulsa a provocar cuanto tratábamos de detener en la anterior entrega.

Gris



Gris

España, 2018

Roger Mendoza, Adrián Cuevas, Conrad

Roset, Alba Filella, Ariadna Cervelló

Nomada Studio

Devolver Digital

PS4, Switch, Windows, MacOS

PEGI

7

Tema

Fantasía

Género

Plataformas

Voces en castellano

No

Textos en castellano

No

Sinopsis

En esta aventura sin texto ni voz encarnamos a la joven Gris, que descubre que, si intenta cantar, se ahoga. Recorre los caminos descubriendo nuevos poderes que le permiten interactuar de un modo distinto y cada vez en mayor profundidad con un mundo que, en principio, resulta incomprensible y terrible.

Hamlet or the last game without MMORPG features, shaders and product placement



*Hamlet or the last game without
MMORPG features, shaders and
product placement*

Rusia, 2010

Denis Galanin

Denis Galanin

Big Fish Games

Windows

PEGI

7

Tema

Reinvención literaria de *Hamlet*

Género

Aventura gráfica

Voces en castellano

No

Textos en castellano

No

Sinopsis

Esta divertida historia transporta a la jugadora o jugador, que encarna a un hombre del futuro, al mundo literario del Hamlet de Shakespeare, si bien la historia sufre algunos cambios. Por ejemplo, cuando Hamlet va a salvar a Ofelia de Cladio y Polonio, un hombre del futuro cae sobre él, le incapacita y la rescata.

*Harry Potter y la piedra filosofal**



Harry Potter y la piedra filosofal

Reino Unido, 2001

Argonaut

Argonaut

Electronic Arts

Playstation

PEGI

3

Tema

Fantasía, Magia

Género

Aventuras

Voces en castellano

Sí

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Existen diversos videojuegos con este título, pero nos centraremos en el de Playstation. En él, nos ponemos en la piel de Harry Potter para recorrer el castillo y descubrir sus secretos al tiempo que avanzamos a través de los acontecimientos de la novela homónima y algunos más, que enriquecen la experiencia y permiten disfrutar más tiempo de la historia.

Her Story



Her Story

Reino Unido, 2015

Sam Barlow

Sam Barlow

iOS, Windows, Android, MacOS

PEGI	16
-------------	----

Tema	Policíaco
-------------	-----------

Género	Novela visual
---------------	---------------

Voces en castellano	No
----------------------------	----

Textos en castellano	Sí
-----------------------------	----

Sinopsis	<p><i>Her Story</i> nos pone en la piel de un policía que deberá localizar todos los videos relacionados con la interrogación a Hannah Smith: sospechosa, aunque con una coartada impecable, de la desaparición y posterior asesinato de su marido. Para ello, deberemos introducir palabras clave, extraídas de los vídeos que vayamos localizando, en una base de datos para encontrar el resto ordenarlos hasta reconstruir toda la historia.</p>
-----------------	--

Hotel Dusk: room 215



Hotel Dusk: room 215

Japón, 2007

Shinji Mikami

Cing

Nintendo

NDS

PEGI

12

Tema

Policíaco

Género

Aventura gráfica

Voces en castellano

No

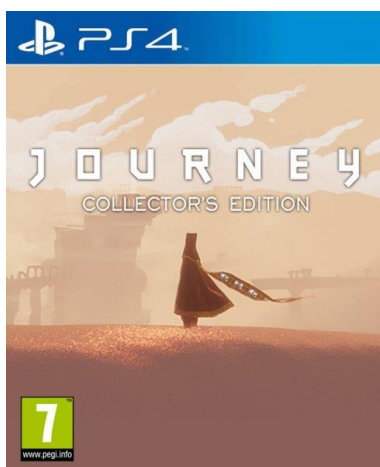
Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Para jugar a este juego, deberemos sostener la consola como si de un libro se tratase, ya que busca dar la sensación de que lo es. En él, nos pondremos en la piel de *Kyle Hyde*: un policía retirado que visita el Hotel Dusk para recoger un extraño paquete. Allí descubrirá que todo el mundo guarda un secreto y se verá envuelto en cada uno de ellos.

Journey



Journey

Estados Unidos, 2012

Jenova Chen y Robin Hunicke

Thatgamecompany

Sony Computer Entertainment

PS3, PS4, Windows, iOS

PEGI

7

Tema

Viaje

Género

Independiente, arte visual

Voces en castellano

No

Textos en castellano

No

Sinopsis

Cada persona que juegue tendrá una experiencia distinta con *Journey*, pues vivirá su propio viaje. Tomamos el control de un avatar que aparece en un desierto, sin un objetivo claro, sin muchos comandos de acción... La única pista es una columna de luz que se ve en el horizonte. Los caminos para llegar hasta allí son variados, y tal vez encontremos a otros viajeros. La experiencia es el viaje.

Kingdom Hearts*



Kingdom Hearts

Japón, 2002

Tetsuya Nomura

Square Enix

Disney Interactive Studios

PS2

PEGI

12

Tema

Fantasía

Género

Rol

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Las Islas del Destino, hogar de Sora, son atacadas por unas criaturas llamadas sincorazón, y Kairi y Riku (amigos del protagonista) desaparecen. Él inicia un viaje por los más conocidos escenarios de las películas Disney y conocerá a sus personajes en una aventura para regresar a casa con sus amigos. Descubrirá, sin embargo, que él es mucho más: un héroe legendario elegido por la llave-espada.

*Life is Strange**



Life is Strange

Francia, 2015

Raoul Barbet y Michael Koch

Dontnod Entertainment.

Square Enix

PS3/PS4/Xbox 360/Xbox

One/Windows/MacOS/Linux

PEGI	16
Tema	Adolescencia, Sobrenatural
Género	Aventura-gráfica
Voces en castellano	No
Textos en castellano	Sí
Sinopsis	Max, una adolescente que empieza sus clases en la academia Blackwell, tiene un sueño en clase: un tornado está destruyendo todo a su paso. Al ir al baño a recomponerse, presencia el asesinato de una chica y, al querer intervenir, descubre que tiene el poder de retroceder el tiempo y logra salvarla. ¿Cómo afectará todo esto a su vida y a la de quienes la rodean?

Little Big Planet



Little Big Planet

Japón, 2008

Mark Healey, Dave Smith, Ismael

Moreno

Media Molecule

Sony Interactive Entertainment

PS3&PS4

PEGI

7

Tema

Aventura, diseño

Género

Plataformas, Puzles

Voces en castellano

Sí

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

En este juego manejaremos a unos pequeños avatares, *sackboys* y *sackgirls*, para superar diferentes puzles y recorrer los escenarios. La principal característica de este juego son sus posibilidades de personalización, que permiten a la jugadora o jugador diseñar sus propios puzles, niveles y escenarios para, posteriormente, jugar con ellos.

Little Nightmares



Little Nightmares

Suecia, 2017

Dennis Talajic

Tarsier Studios

Bandai Namco Entertainment

Switch/Windows/PS4/Xbox One

PEGI

16

Tema

Terror

Género

Rompecabezas, Supervivencia

Voces en castellano

No

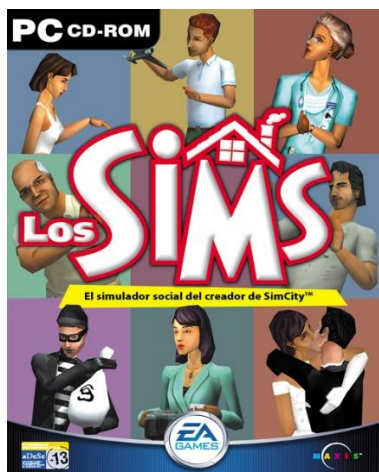
Textos en castellano

No

Sinopsis

Six es una niña pequeña que, como otras, ha sido atrapada en un barco al que llaman Las Fauces. Muerta de hambre y de miedo, hace todo lo posible por escapar de allí. Así, deberemos recorrer el barco hasta encontrar una salida para ayudar a Six a huir, pero por el camino encontraremos a toda clase de enemigos. ¿De quién es posible fiarse?

Los Sims*



Los Sims

Estados Unidos, 2000

Maxis Walnut Creek

EA Games

Electronic Arts

Windows

PEGI

7

Tema

Vida cotidiana

Género

Simulador social, *sandbox*

Voces en castellano

No

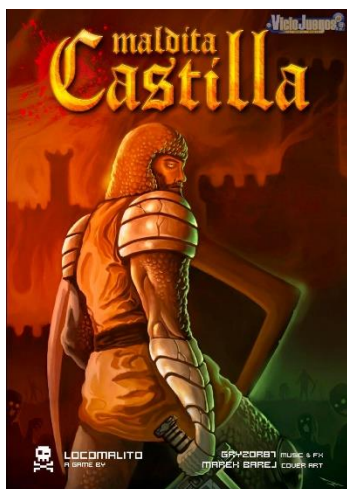
Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Estamos ante un simulador de vida que nació como un producto derivado de la saga SimCity y que, rápidamente, cobró popularidad. En él, la jugadora o jugador dispondrá de recursos para crear sus propias casas y personajes y, de ese modo, crear historias libremente. El juego no presenta un objetivo fijo, sino que permite la experimentación y la gestión de cuanto ofrece para disfrutarlo con libertad.

Maldita Castilla



Maldita Castilla

España, 2012

Juan Antonio Becerra

Locomalito, Abylight Studios

Abylight Studios, Flyhigh Works Super
(Original) Distribución digital (Versión

EX) PS4/Xbox One/PC/Mac/3DS/Switch

PEGI

12

Tema

Caballerías

Género

Plataformas, *Ghosts and Goblins*

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Este juego, inspirado en el *Amadís de Gaula*, nació como un título gratuito que buscaba homenajear a los videojuegos de recreativas populares en la segunda mitad de la década de los 80. En él, nos convertiremos en el caballero Don Ramiro y recorreremos una Castilla hechizada, enfrentando a personajes del imaginario español como Tragaldabas.

Minecraft



Minecraft

Suecia, 2011

Markus Persson (Notch)

Mojang Studios

Mojang Studios

Android/iOS

PEGI

7

Tema

Diseño de mundos

Género

Sandbox

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Es un videojuego de construcción en un mundo abierto en el que los jugadores pueden crear lo que quieran mediante la construcción y destrucción de cubos. Existen diversos modos de juego, aunque originalmente solo había dos: uno en que los jugadores deben encontrar recursos en el juego para sobrevivir y otro de juego libre, sin desafíos ni limitaciones en cuanto a recursos disponibles.

Odin Sphere: Leiftrasir



Odin Sphere: Leiftrasir

Japón, 2016

George Kamitani

Vanillaware

Atlus Entertainment

Playstation 3

PEGI

12

Tema

Fantasía

Género

Aventuras, Rol

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Cinco historias que, a través de sus respectivos héroes y heroínas, cuentan los destinos de cinco naciones distintas sumidas en una guerra por el Caldero: un poderoso objeto mágico. Se ha profetizado el Apocalipsis, pero puede que el esfuerzo de los personajes protagonistas y, tal vez, una historia de amor logren evitarlo.

Ori and the blind forest



Ori and the blind forest

Japón, 2018

Thomas Mahler

Moon Studios

Microsoft Studios

PC, Xbox One

PEGI

7

Tema

Aventuras

Género

Plataformas

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Tras un cataclismo que cae sobre el bosque de Nibel, Ori se queda solo y, al borde de la muerte, recibe ayuda, tras lo que decide salir a explorar y a averiguar qué ha sucedido. En su viaje se encuentra con Sein, la representación del Árbol de Espíritu. Será él quien guíe a Ori en su aventura para devolver la vida al bosque recuperando los tres Elementos de Luz.

Orwell Game



Orwell Game

Alemania, 2016

Daniel Marx

Osmotic Studios

Osmotic Studios

Microsoft Windows

PEGI

12

Tema

Ciencia Ficción

Género

Aventura Gráfica

Voces en castellano

No

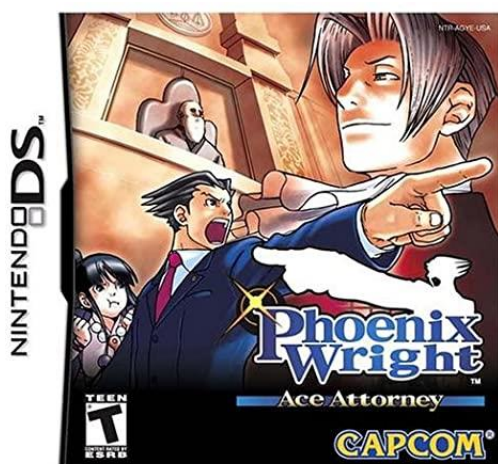
Textos en castellano

Sí

Sinopsis

En La Nación, el Ministro de Seguridad Delacroix encargó el desarrollo de un gran sistema de seguimiento y vigilancia virtual sobre la ciudadanía. A este sistema se le denominó Orwell. La jugadora o el jugador deberá contribuir a la seguridad de la Nación investigando un par de explosiones que ocurrieron horas antes en la plaza más concurrida de la capital.

Phoenix Wright: Ace Attorney*



Phoenix Wright: Ace Attorney

Japón, 2001

Shu Takumi

Capcom

Nintendo

NDS

PEGI

7

Tema

Investigación, Juicios

Género

Aventura gráfica

Voces en castellano

Sí

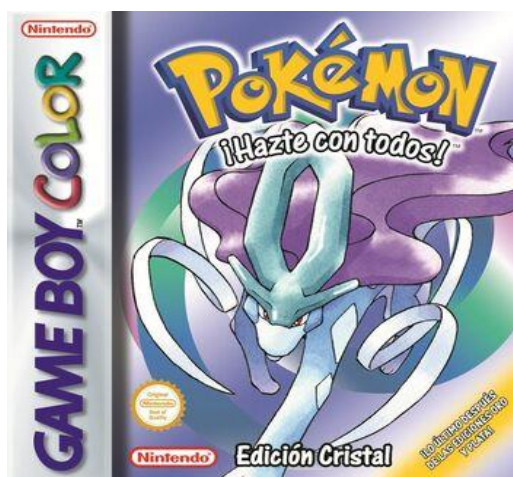
Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Phoenix Wright acaba de completar sus estudios y conseguir su insignia oficial de abogado. Al poco de comenzar a ejercer, afronta su primer caso por asesinato: el de su jefa y mentora, Mia Fey. El jugador o jugadora deberá recorrer los escenarios buscando pistas y hablando con los personajes para, después, presentarse en la tribuna ante una fiscalía de hierro y defender a sus clientes.

Pokémon Plata/Oro/Cristal/***



Pokémon Plata/Oro/Cristal

Japón, 1999

Satoshi Tajiri, Junichi Masuda

Game Freak

Nintendo, The Pokemon Company

Game Boy Color

PEGI

3

Tema

Aventura

Género

Aventura, RPG

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

La jugadora o el jugador recibe a su primer Pokémon en una región llamada Johto y se embarca en la aventura de llegar a la cima de los combates Pokémon. Por el camino deberá lidiar con un rival que no comprende que estas criaturas merecen amor y cariño y con una organización malvada, el Team Rocket, que los utilizan para hacer fechorías o incluso trafican con ellos.

Rime



Rime

España, 2017

Raúl Rubio y Remy Chinchilla

Tequila Works

Grey Box, Six Foot

PS4, Xbox One, Nintendo Switch,

Windows

PEGI

7

Tema

Aventuras

Género

Aventuras, Puzles

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Un chico despierta en una isla desierta tras una tormenta en altamar y sin recuerdos de lo sucedido. Para averiguar qué le ocurrió y cómo salir de allí, deberá explorar e interactuar las criaturas que allí habitan para llegar a una blanca torre que se ve en la distancia, destacando sobre el resto de la isla.

Sherlock Holmes: Crimes & Punishments



Sherlock Holmes: Crimes & Punishments

Ucrania, 2014

Waël Amr

Frogwares

Focus Home Interactive

PS3/PS4/Xbox 360/Xbox One/Windows

PEGI

16

Tema

Detectives, Misterio

Género

Aventura gráfica

Voces en castellano

No

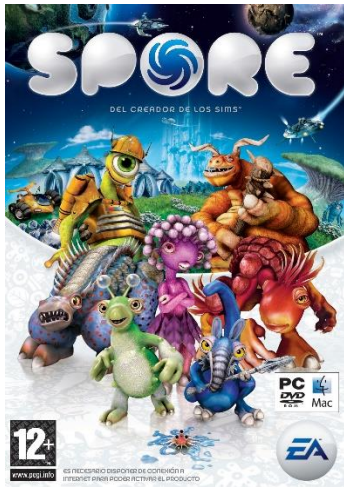
Textos en castellano

Sí

Sinopsis

En este juego, que toma su título de la novela homónima rusa de Dostoievski, encarnaremos al famoso detective Sherlock Holmes. Junto al Dr. Watson, recorrerá las calles de Londres con el fin de hallar la solución de seis casos diferentes. En función de las pistas encontradas y las conclusiones que haga la jugadora o jugador, el final cambiará.

Spore



Spore

Estados Unidos, 2008

Will Wright

Maxis

Capcom

Windows/MacOS

PEGI

12

Tema

Simulación de vida

Género

Simulación, Estrategia

Voces en castellano

No

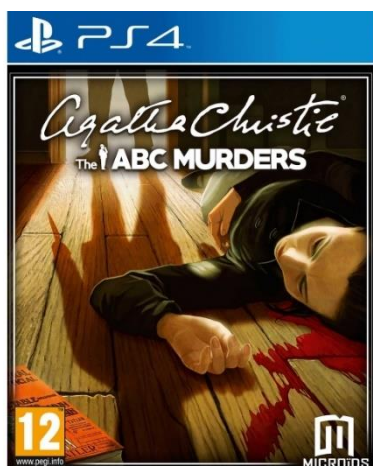
Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Spore se define como un juego de evolución. La partida comienza con el diseño de una pequeña criatura, muy primitiva. Conforme avanza la historia, consigue recursos y aprende, va evolucionando hasta convertirse en una forma de vida superior. El diseño del personaje y del entorno están en manos de la jugadora o jugador, si bien no llegamos a hablar de un *sandbox*.

The ABC Murders: Agatha Christie



The ABC Murders: Agatha Christie

Japón, 2016

Anuman

Artefacts Studio

Microïds, Anuman

PS4/Xbox One/Switch/Windows/MacOS

PEGI

12

Tema

Detectives, Misterio

Género

Aventura gráfica

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

En este caso nos pondremos en la piel de Hercules Poirot, el famoso investigador de las novelas de Agatha Christie. El juego revive los acontecimientos de la novela *El misterio de la guía de ferrocarriles* (1936), dando a la jugadora o jugador la posibilidad de investigar el caso y atrapar al escurridizo asesino en serie que está sembrando el pánico.

The count Lucanor



The count Lucanor

España, 2016

Baroque Decay, Ratalaika Games

Baroque Decay, Merge Games, Neon

Doctrine

Switch/PS4/PSVita/Xbox

One/Windows/MacOS

PEGI

3

Tema

Aventura, Misterio

Género

Exploración, Aventura

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Hans decide marcharse de casa tras una discusión con su madre, pues desea vivir aventuras. Así, se embarca en una aventura en que cada decisión que toma, desde ayudar a una anciana hasta usar una moneda, tendrá influencia sobre la historia. No tardará en llegar a un castillo, lleno de sorpresas y misterios. ¿Conseguirá hallar Hans las pistas para llegar hasta el tesoro?

The Franz Kafka Videogame



The Franz Kafka Videogame

Rusia, 2017

Denis Galanin

Capcom

Daedalic Entertainment

PC/Android/iOS

PEGI

Pendiente de clasificación

Tema

Misterio, Surrealismo

Género

Puzle

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Este juego se construye tomando diferentes elementos de la obra y vida de Kafka: el protagonista, el nombre de su mujer, el viaje a América... Para avanzar por la historia, la jugadora o jugador deberá resolver diversos puzles que, como el resto del juego, están dotados de un gran surrealismo; rasgo característico de la literatura kafkiana.

The Last Window



The Last Window

Japón, 2010

Shinji Mikami

Cing

Nintendo

NDS

PEGI

12

Tema

Misterio

Género

Aventura gráfica

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Este juego es la secuela de *Hotel Dusk: room 215*. Kyle Hyde ha regresado a su hogar, pero debe desalojarlo a causa del interés de la dueña por venderlo. Descubre, de este modo, que antes el edificio era un hotel en el que, por lo visto, quedaron misterios sin resolver. Así, de un modo muy similar al de la entrega anterior, el expolicía se ve envuelto en una misteriosa intriga.

*The Legend of Zelda: Ocarina of Time**



The Legend of Zelda: Ocarina of Time

Japón, 1998 (original), 2011

(remasterización)

Eiji Aonuma, Shigeru Miyamoto

Nintendo, Grezzo

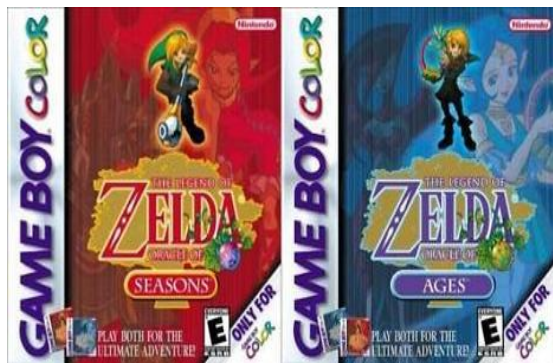
Nintendo 64, Nintendo 3DS

PEGI	12
Tema	Fantasia épica
Género	Aventura, rol
Voces en castellano	No
Textos en castellano	Sí
Sinopsis	Link es despertado de una pesadilla por el hada Navi, quien le insta a que vaya a hablar con el Gran Árbol Deku. Allí, le es revelada la gran amenaza que se cierne sobre el Reino de Hyrule y es enviado a encontrarse con la princesa Zelda, ya que solo de ese modo podrá salvar al mundo del oscuro destino que se aproxima.

The legend of Zelda: Oracle of Ages/Oracle of Seasons/***

The Legend of Zelda.

Oracle of Ages/ Oracle of Seasons



Japón, 2001

Hidemaro Fujibayasi, Norikata

Funamizu

Flagship

Nintendo, The Pokemon Company

Game Boy Color

PEGI

3

Tema

Fantasía épica

Género

Aventura, rol

Voces en castellano

No

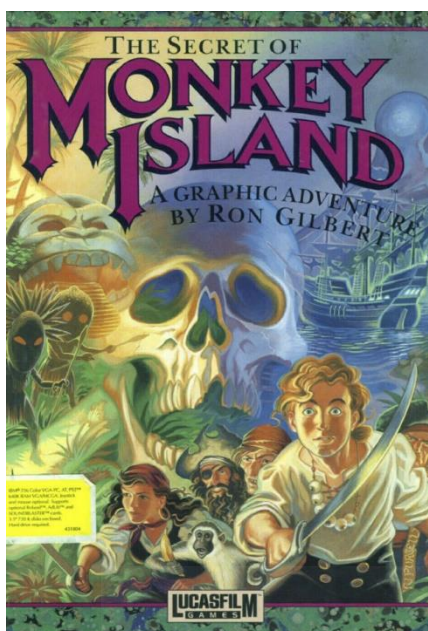
Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Estos juegos, aunque sean independientes, establecen conexiones entre ellos y dan lugar a un final secreto al ser completados. La jugadora o jugador acompañará a Link, el protagonista, por las tierras de Labryнна y Holodrum, respectivamente, donde alguien ha alterado el tiempo y las estaciones.

*The Secret of Money Island**



The Secret of Monkey Island

Estados Unidos, 1990

Ron Gilbert, Tim Schafer, Dave

Grossman

Lucas Arts

LucasFilm Games, ERBE

Commodore Amiga, Atari ST, MS-DOS

y Macintosh

PEGI

12

Tema

Piratas

Género

Aventura gráfica

Voces en castellano

No

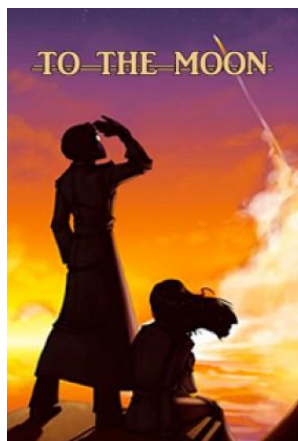
Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Guybrush Threepwood es un joven que desea convertirse en pirata, así que decide visitar Mêlée Island, donde deberá superar los tres desafíos que le proponen los líderes piratas. A través de diálogos absurdos e interacciones con los diferentes escenarios, la jugadora o jugador seguirá la aventura de Guybrush.

To the Moon



To the Moon

Canadá, 2011

Kan Gao

Freebird Games

Freebird Games

Microsoft Windows

PEGI

12

Tema

Drama

Género

Aventura gráfica

Voces en castellano

No

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

En el futuro, una nueva tecnología permite entrar en los recuerdos de las personas para cambiarlos y generar recuerdos falsos. Johnny, un hombre anciano viudo, quiere que le lleven a la luna en sus recuerdos. Pero no recuerda por qué. Eva y Neil se embarcarán en un viaje por su memoria para descubrir el porqué y poder cumplir así el último deseo de Johnny.

Undertale



Undertale

Estados Unidos, 2015

Toby Fox

Toby Fox

8-4, Fangamer

Windows/MacOS

PEGI

7

Tema

Aventura fantástica

Género

Rol

Voces en castellano

No

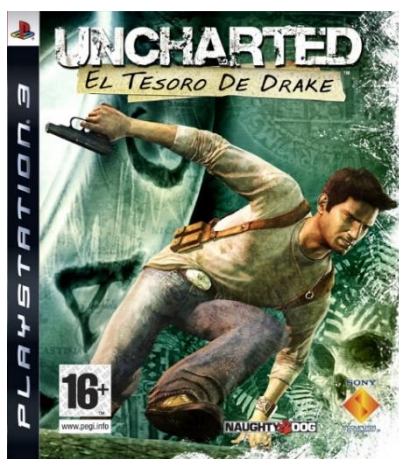
Textos en castellano

Sí

Sinopsis

En *Undertale* encarnaremos a un avatar de diseño andrógino; un pequeño ser humano que ha caído al mundo de los monstruos en el Subsuelo y que debe buscar la salida. En el camino, conocerá a varios personajes y cada decisión que tome, cada acto que lleve a cabo tendrá impacto en la historia. ¿Optaremos por salir de allí pacíficamente, o tomaremos otro rumbo moral?

*Uncharted: el tesoro de Drake**



Uncharted: el tesoro de Drake

Estados Unidos, 2007

Ami Hening

Naughty Dog

Sony Computer Entertainment

Playstation 3

PEGI

16

Tema

Aventuras

Género

Acción

Voces en castellano

Sí

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

En esta primera entrega de la saga *Uncharted*, Nathan Drake cree que es descendiente directo del legendario pirata Sir Francis Drake. Las coordenadas inscritas en un anillo le permiten a Nathan encontrar el ataúd de su ancestro. Lo encuentra vacío, excepto por un diario que parece indicar la ubicación de El Dorado, donde presumiblemente el pirata habría escondido su tesoro.

World of Warcraft



World of Warcraft

Estados Unidos, 2004

Jeffrey Kaplan, Rob Pardo, Tom Chilton

Blizzard Entertainment

Blizzard Entertainment

Windows/MacOS

PEGI

12

Tema

Fantasía épica

Género

Rol multijugador masivo en línea

Voces en castellano

Sí

Textos en castellano

Sí

Sinopsis

Estamos ante uno de los títulos de rol con modo multijugador masivo más populares de todos los tiempos. Nos introduce en el universo fantástico de Warcraft y nos permite jugar en un entorno abierto a través de un avatar que podremos convertir en un héroe o heroína al más puro estilo de la fantasía épica clásica y pudiendo optar entre personajes guerreros, magos, cazadores, etcétera.

Capítulo 8. Propuesta de actuación didáctica para Educación

Primaria. Guías de lectura multimodales

En este capítulo, que constituye el cierre de la propuesta desarrollada en esta tesis doctoral, exponemos y justificamos el diseño de la guía de lectura multimodal con videojuegos para el desarrollo de la competencia lectoliteraria en las aulas de Educación Primaria. En primer lugar, ofrecemos una aproximación a la guía de lectura, incidiendo en cuestiones como su estructura, basadas en las aportaciones de Isabel Solé (1992) y sus posibilidades en el marco de la educación literaria. A continuación, se propone una conversión del recurso a un formato que posibilite la confluencia de diferentes medios: cinemáticas, juego digital interactivo, búsquedas en Internet, escritura digital... De este modo, si bien se mantiene la esencia de la guía de lectura base, esta será percibida por el alumnado como una estrategia más relacionada con el videojuego, además de encajar más adecuadamente en el marco de la literatura electrónica en que este se localiza. Finalmente, se concreta la propuesta a través del diseño de una guía de lectura para el videojuego *Fobos* (2021), del desarrollador independiente Albsart, para el tercer ciclo de Educación Primaria; justificándola según el marco legislativo para esta etapa.

8.1. Guías de lectura para el desarrollo de la educación literaria

La guía de lectura, además de tratarse de un excelente epitexto didáctico (Rovira-Collado y Llorens García, 2017) para llevar a cabo una aproximación de lecturas literarias activa, da cabida a un amplio abanico de posibilidades en cuanto al desarrollo de la competencia lectoliteraria (Cerrillo, 2007). La estructura que siguen estas guías, en general, consta de una primera parte introductoria y contextual, en la que se presenta la obra seleccionada y se facilita información de autoría e ilustración (cuando corresponde);

y otra de actividades, que se estructuran en función de las estrategias que Solé (1992) propone que apliquemos al enseñar a leer:

- **Actividades de prelectura.** Se relacionan con planteamientos anteriores al comienzo del acto lector. Permiten, entre otras cosas, establecer los objetivos de la lectura, activar saberes que puedan contribuir a dar significado o interpretaciones a la obra, realizar inferencias o plantear hipótesis sobre la misma.
- **Actividades referidas al proceso lector.** Buscan actuar sobre aspectos relacionados con la descodificación del texto, su tipología, su contenido... y ayudan al lector en formación a revisar y comprobar sus planteamientos sobre el desarrollo de la historia.
- **Actividades de la fase final de lectura y de la poslectura.** Son las propias del proceso de comprensión de la historia y se relacionan con el manejo de la información obtenida, la confirmación o rechazo de las hipótesis e inferencias que se han ido generando, la síntesis de la obra o el asentamiento de la nueva información que se ha adquirido a través de la lectura.

Además, al partir del interés docente por dar a conocer al alumnado una determinada obra, la guía de lectura es un recurso excelente para la mediación lectora, que según Cerrillo y Yubero (2003), es imprescindible en las aulas. Esto abre el camino a otra cuestión que ya planteábamos al hablar sobre literatura electrónica y alfabetización digital: la formación docente. Como apuntan Marín-Díaz, Vázquez, Llorente y Cabero (2012), el personal docente ha de “aprender a equilibrar el contexto y el currículum con la mejora del aprendizaje” (p.3.). Estos investigadores también señalan, citando al CIDUA (2005), que ha de ser capaz, asimismo, de

- Estimular el aprendizaje significativo y relevante de contenidos y de métodos de cada ámbito del saber.
- Estimular el desarrollo de actitudes de respeto y compromisos de la complejidad y diversidad de la realidad en cada ámbito del conocimiento.
- Fomentar el desarrollo de actitudes de curiosidad intelectual, búsqueda, duda, interrogación, indagación, experimentación, contraste, falsación, iniciativa y creatividad.
- Promover el desarrollo de capacidades y hábitos de estudio, de trabajo cooperativo, de transferencia del conocimiento y de resolución de problemas práctico. (p.28).

Todos estos requerimientos se ven cubiertos, en el área de Lengua y Literatura, mediante el diseño y empleo de las guías de lectura. Por una parte, el profesorado dispone de un recurso de carácter abierto que puede moldear en función de la obra seleccionada, los objetivos que persigue, las características de su alumnado... y en la que puede introducir todo tipo de actividades, lo que le proporciona un entorno en que experimentar con nuevas propuestas y planteamientos didácticos. Por otro lado, esta misma razón es la que permite al alumnado completar tareas participativas y definidas por diferentes parámetros, lo que facilita el desarrollo de diversas destrezas y actitudes en relación con la lectura.

De hecho, desde la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante proponemos el diseño de guías de lectura como práctica para el profesorado en formación (Rovira-Collado, Llorens García, Serna-Rodrigo y Madrid Moctezuma, 2018), pues dan pie a la reflexión pedagógica y al desarrollo de la mirada docente (Mason, 2002; Fajet, Bello, Leftwich, Mesler y Shaver, 2005; Llinares, 2013), entendida como la capacidad del profesorado para identificar situaciones de aprendizaje, estudiarlas e intervenir en ellas con el objetivo de mejorarlas. Para ello, se les propusieron diversos modelos de guía

de lectura, publicadas por editoriales, bibliotecas o centros de referencia como GRETEL o el CEPLI (puede consultarse un modelo de guía en <https://blog.uclm.es/cepli/materiales/de-secuenciacion-lectora/>). En las guías que analizamos se constató que se diseñaron numerosas actividades relacionadas con competencias lingüísticas, comunicativas y literarias (vocabulario, dramatizaciones, creación de textos orales y escritos...), e incluso algunas que buscaban que entrara en juego el intertexto lector de las niñas y niños. Además, se puso de manifiesto que el alumnado conoce y maneja diversos recursos digitales de edición de imágenes o creación de diseños, como *Canva*; y herramientas *online* como *Kahoot*.

En definitiva, las guías de lectura constituyen un excelente recurso tanto para la aproximación de obras literarias a las aulas como para la mediación y la formación por parte del personal docente.

8.2. Beneficios de las guías de lectura multimodales con videojuegos

Como ya apuntaba Francisco Umbral (1973)

el niño entiende la vida como participación. Sólo con los años se llega a la lamentable categoría de espectador. El niño no sabe ser espectador puro de nada. O participa, o no se divierte. La contemplación pasiva es solo un primer estado de descubrimiento tras el cual hay que pasar inmediatamente a la acción (p.125).

En este sentido, el videojuego cubre esa necesidad de participación activa, por lo que resulta particularmente interesante tomarlo como aproximación a la obra literaria a través de un recurso igualmente interactivo, como las guías de lectura multimodal que proponemos. Como ya hemos visto, la guía de lectura es, de por sí, un medio pedagógico a través del cual propiciamos la participación del alumnado; pero, ¿qué ocurre si le aportamos algunas de las características propias del videojuego y la convertimos en un

recurso con potencial para otro tipo de actividades? Si hemos concluido que un videojuego está definido, entre otros aspectos, por desarrollarse en un entorno digital y multimodal y dar lugar a la interactividad, tiene sentido que el modo de aproximar al alumnado a él, la guía de lectura, también lo sea. Así pues, el diseño para *Fobos* que aquí proponemos buscará una comunión entre las actividades de lectoescritura para el texto escrito y otras más relacionadas con la interactividad, la hipertextualidad y el formato audiovisual. Existe otra implicación positiva y es que, como señalan Colomer y Durán (2000), contar cuentos a través de medios audiovisuales facilita el acercamiento al hecho literario y, paulatinamente, también el acceso a obras cada vez más complejas.

Además, como venimos comentando y atendiendo a Area, Gros y Marzal (2008), el texto escrito coexiste en la actualidad con las nuevas textualidades, y esto exige la formación en nuevos tipos de alfabetización. Destacamos, por su interés para nuestra perspectiva, dos de ellas: la “alfabetización en tecnologías y cultura digital”, referida al conocimiento teórico y pragmático tanto de los soportes (*hardware*) como de los recursos tecnológicos (*software*) y al dominio de las formas organizativas y expresivas del ámbito multimodal, además de la capacidad de desenvolverse en entornos tecnológicos como, por ejemplo, las redes sociales y de elaborar y sus propios recursos digitales; y la “alfabetización informacional”, asociada a la capacidad de diseñar situaciones de resolución de problemas, análisis e interpretaciones relacionadas con el uso de la información que se produce y recibe a través de medios digitales. Desde esta perspectiva, la guía de lectura multimodal facilita que el alumnado mejore su competencia lectoliteraria al tiempo que desarrolla otras destrezas en la línea de lo digital.

Volviendo a nuestra propuesta, la guía de lectura de *Fobos* busca acompañar al alumnado en el proceso de juego, incidiendo en los puntos más relevantes para nuestro interés literario. Se ha ideado de modo que, además, la maestra o el maestro pueda

estructurar las sesiones como mejor convenga a su cronograma y a su organización de aula, y compagina la realización de actividades de recepción y producción lectora y escrita con la experiencia de juego, incrementando el nivel de participación del alumnado en el proceso. Esta es la mayor diferencia que encontramos con respecto a otros recursos, más tradicionales: gracias a las peculiaridades del videojuego que venimos resaltando, las niñas y niños podrán ponerse en la piel del personaje protagonista (Caperucita Roja) y decidir cómo actuarán: ¿Huirán del lobo? ¿Hablarán con todos los personajes? ¿Recorrerán todos los escenarios? Si bien las actividades serán comunes a todo el grupo, la experiencia de juego continuará siendo diferente para cada persona.

A continuación, concretamos el contenido de esta guía de lectura multimodal para *Fobos*. En primer lugar, ofrecemos algunas páginas que permitirán contextualizar el juego (cuál es su temática, su duración o el porqué de sus mecánicas) y algo de información sobre su desarrollador. Después, se explican las actividades que, según los planteamientos de Isabel Solé que comentábamos, se estructurarán entre las de prelectura (antes de la partida), las de lectura (durante la partida) y las de después de la lectura (al terminar el juego).

8.3. *Guía de lectura multimodal para Educación Primaria: Fobos*

Fobos (2021) es, como ya se ha mencionado, un videojuego independiente desarrollado por Albert Sarlé Solé en el marco de un proyecto universitario. A continuación, ofrecemos algo de información acerca del videojuego y también de su autor, con el fin de contextualizar la obra antes de comenzar con el desarrollo teórico de la guía de lectura multimodal.

8.3.1. Contextualización

El tema principal de *Fobos* es, en un sentido muy general, el miedo. A través de una trama, un diseño y una jugabilidad muy sencillas, busca poner el foco, ya no en la complejidad del sentimiento, sino en cómo manejarlo cuando aparece; proponer a quien juega la dicotomía entre enfrentarlo o huir de él. Esta simplicidad, junto con un enfoque y una estética propios de los cuentos tradicionales, logra que *Fobos* sea una alternativa estupenda para llevar a las aulas de Educación Primaria. El miedo no es ajeno a nadie, por lo que constituye uno de los principales tópicos en la Literatura en general y en la LIJ en particular. En todas las culturas existen espacios (la casa encantada, la cabaña de la bruja, el bosque tétrico...), personajes (monstruos, hechiceros malvados...) y elementos (la oscuridad, las maldiciones...) que son comunes entre ellas (Cooper, 2000) y que contribuyen a dotar de terror a las historias. Uno de los más famosos, presente en numerosos cuentos, es la figura del Lobo Feroz; que atormenta a los tres cerditos, a los siete cabritillos o, en aras de volver a poner el foco en *Fobos*, a Caperucita Roja. Esta criatura es uno de los símbolos más representativos de los miedos infantiles y se le asocia al peligro del engaño, de confiar en los extraños o de viajar sin compañía. El Lobo Feroz acecha, normalmente, en los bosques; que, como ya hemos señalado, son también hogar de brujas solitarias, como la antropófaga de Hansel y Gretel o Baba Yagá, en el folclore eslavo. Gracias a la LIJ, es posible jugar con esta clase de elementos y las historias que se construyen a su alrededor y aproximarlas al alumnado de un modo accesible. Existen numerosas obras que trabajan en esta línea, como el álbum ilustrado *¡A mí no me comas!* (2011), de Margarita del Mazo, que trabaja los miedos de un modo directo; o *De verdad que no podía* (2001), de Gabriela Keselman y Noemí Villamuza, en el que se mencionan diversos miedos propios de la infancia, pero solo como una “excusa” para la trama principal. El miedo no desaparece de nuestras vidas, si bien cada vez podemos temer

cosas diferentes; pero también vamos adquiriendo medios para afrontarlo. Reyes et al. (2017) declaran que no existe una estrategia correcta para ello y que cualquiera que nos ayude a sobrellevarlos será de ayuda: inclusive los extremos opuestos de enfrentarlos-huir de ellos. Desde la infancia, elegimos nuestra estrategia de un modo casi instintivo (arrebujarse contra una persona adulta al sentir un ruido fuerte; correr junto a ella al ver algo que nos da miedo, mirar debajo de la cama...). Así, se pone de relieve que puede ser interesante trabajar en esas respuestas con las niñas y niños, y para ello resulta útil ofrecerles un estímulo ficcional asociado al miedo (Vallières, 2009) y que tenga lugar en un entorno seguro que les permita experimentar con sus opciones. En este sentido, como venimos apuntando a lo largo de la tesis, el videojuego se constituye como un medio óptimo para ello.

Regresando a *Fobos*, este videojuego fue planteado atendiendo a la estructura clásica del cuento, suponiendo una narración simple, pero completa, en sí mismo (Lluch, 2003). Además, es en esencia una nueva Caperucita Roja, pues toma de este cuento tradicional elementos como los personajes principales (Caperucita, el Lobo Feroz y la abuelita, si bien esta última solo es mencionada a través del texto), la motivación de la trama (la niña va a visitar a su abuela para llevarle algo de comer) o la estética (Caperucita mantiene su característica caperuza roja y el lobo es grande y terrorífico). En contraposición, también juega con la historia para introducir cambios en la caracterización de los personajes o en el contexto de la historia. Por ejemplo, se presupone que la trama se desarrolla en la actualidad, pues el texto introductorio nos habla de que la abuelita es una usuaria habitual de *Facebook* y que, además, no tiene nada de ese carácter tierno y amoroso que tiende a presentar en el cuento original (Imagen 23).

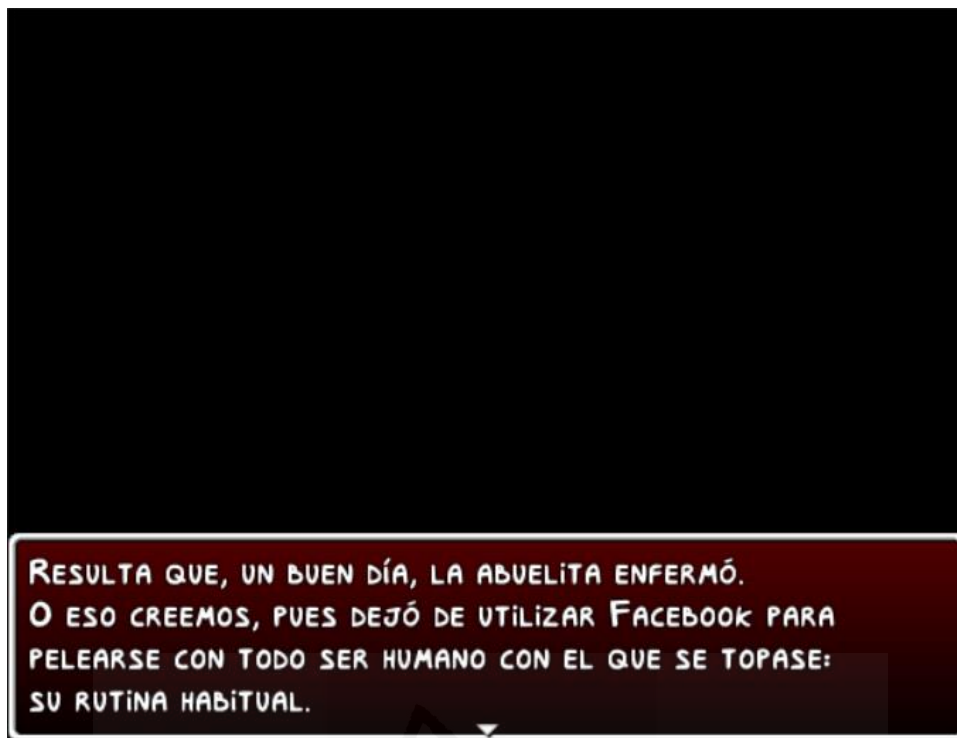


Imagen 23. Fragmento del texto introductorio de *Fobos* (2021)

El hilo se apoya, no solo en el avance por el juego, sino también en las conversaciones con otros personajes o en la esporádica participación de la voz narrativa omnisciente. El lenguaje es sencillo y presenta un registro informal, lo que hace que el videojuego resulte más atractivo y próximo al alumnado de Educación Primaria, aparte de facilitarles la comprensión. Esto, sumado a la presencia de elementos humorístico e irónicos, muchos de ellos intrínsecamente relacionados con referencias intertextuales como personajes propios de otros cuentos (diseños disponibles en los anexos), logra que *Fobos* resulte atractivo y cercano para el alumnado; algo que sería más difícil de conseguir con, por ejemplo, el uso de un juego serio. En referencia a la aparición de estos famosos personajes de cuento (un sapo con corona, tres cerditos que han construido casas con diferentes materiales, una bruja con su gato negro...), cabe señalar que reformulan sus propios cuentos o, al menos aspectos de los mismos, lo que contribuye a conseguir el efecto de la sorpresa y abre el camino a determinadas reflexiones. Por ejemplo, ¿por qué

el sapo nos pide que no le llevemos a ninguna princesa que quiera besarlo? ¿Por qué la bruja está sorprendida de que un niño le tenga miedo? Existe, asimismo, información oculta o implícita a la que solo se puede llegar a través de la interacción con el entorno. Por ejemplo, cuando comenzamos el recorrido por el bosque nada apunta a que vayamos a encontrar un lobo; sin embargo, si buscamos y leemos unas notas que ha dejado Juan sin Miedo por el camino, descubriremos que hay algo acechando. También hay otros datos que permiten la construcción mental de personajes que no aparecen en el juego “físicamente”. El propio Juan, contra todo pronóstico si tomamos en consideración el hipotexto correspondiente, resulta estar pasando mucho miedo mientras recorre el bosque, pero esto es algo que solo sabremos si, además de leer las notas que mencionábamos anteriormente, hablamos con otros personajes (Imagen 24).



Imagen 24. Comentario del gato negro sobre Juan sin Miedo

En cuanto a la jugabilidad, *Fobos* destaca, como ya hemos señalado, por su sencillez. Es un juego de plataformas convencional, con comandos y mecánicas básicas

de desplazamiento lateral, salto e interacción con objetos y personajes. Esto logra que jugar sea cómodo tanto para jugadoras y jugadores habituales como para quienes están aproximándose al medio por primera vez o no tienen tanta habilidad. Además, existe una razón relacionada implícitamente con la temática del juego: el modo de afrontar los miedos; enfrentarlos o huir. Lo convencional en esta clase de videojuegos es que “avanzar” implique moverse hacia la derecha y “retroceder” hacia la izquierda, y *Fobos* aprovecha esto para transmitir su mensaje. Cuando aparece el lobo por primera vez y comienza a perseguir a Caperucita, la respuesta natural es huir (es decir, desplazarse hacia la derecha; avanzar). El lobo está diseñado con toda la intención de resultar imponente, dar miedo y despertar nuestras ganas de alejarnos de él (Imagen 25), y la huida es relativamente sencilla (solo supone saltar algunos obstáculos pulsando un botón); sin embargo, lo que el juego pretende demostrar es que existen otras alternativas para afrontar el miedo, si bien no son las primeras en las que pensamos o no nos atrevemos a probarlas. Así, cuando encontremos al lobo de nuevo, más adelante, veremos que huir ya no es posible, por lo que solo queda una opción: mirarlo de frente. Al hacerlo, el lobo (que hasta ahora se desplazaba en nuestra dirección y a la misma velocidad que Caperucita), se detiene y, si además avanzamos hacia él, veremos cómo retrocede poco a poco hasta desaparecer. No muere, lo que simboliza que el miedo siempre puede volver; pero hemos logrado dominarlo y continuar nuestro camino.



Imagen 25. Diseño de Albsart del Lobo Feroz para *Fobos* (2021)

Así pues, *Fobos* es un juego de apariencia sencilla tanto en términos de estética como de jugabilidad; pero la realidad es que esconde buena cantidad de aprendizajes implícitos en sus personajes, sus textos y sus mecánicas, y cada jugadora o jugador accederá a ellos en función de sus propias experiencias y características (su edad, sus conocimientos previos, su capacidad de abstracción, si ha jugado o no de forma mediada, etcétera). Sin embargo, en esta ocasión y en aras de concretar y, sobre todo, poner el foco en lo literario, nuestra propuesta se centrará en la propuesta de actividades referidas a los elementos narrativos y literarios presentes en *Fobos*.

8.3.2. El autor

Como ya hemos señalado, *Fobos* es un juego, desarrollado con RPG Maker y el motor de plataformas Arch Engine de Khas Archthunder como parte de un proyecto universitario del Grado de Bellas Artes de la Universitat Oberta de Barcelona. Su autor es el tarraconense Albert Sarlé Solé, más conocido como Albsart (más información sobre el autor en <https://albsart.wordpress.com/>) en redes sociales por su trabajo en ilustración y cómic. Ya de niño, sus intereses incluían los cómics, la animación y los videojuegos, lo que le llevó a sus primeras influencias tanto en dibujo como en narrativa, como *One Piece* o las películas de los estudios Ghibli. A los 18 años, optó por encaminar su formación a las Ciencias y comenzó la carrera de Física, pero no tardó en buscar otras vías dirigidas al Arte, lo que le llevó a cursar un ciclo formativo de grado superior de animación entre 2014 y 2016 en la EASD Pau Gargallo de Badalona. Durante el curso siguiente, tuvo la oportunidad de estudiar un semestre de ilustración y animación en la Haute École Albert Jacquard en Namur (Bélgica), gracias a una beca Erasmus. Es en estos años cuando adquiere la mayor parte de su formación en estas disciplinas y comienza a trabajar en

proyectos artísticos propios con una perspectiva profesional. En 2017 comenzó el Grado de Artes en la UOC y compaginó los estudios con un curso de cómic en la Escola Joso de Barcelona, lo que le permitió obtener bagaje en términos de artes y narrativa gráfica y, concretamente, para el cómic. Así, en 2018 se lanzó con uno de sus proyectos centrales: el cómic *La predicción de la Incertidumbre*, que publicó en el seno del colectivo de autoedición No Es un Hobby (NEUH), de donde nació también una colaboración con el escritor Josep Casanova Rosa en que tuvo la oportunidad de ilustrar *Un pacto en Wonderland* (2019). En el ámbito editorial, publicó junto a Jesús Piñeiro el relato *Mi nombre es paz* (2020) con Babidibú, y en 2022, con la editorial chilena Desastre Natural, ilustrará *La balada de Josef K.*, escrito por Manuel Arduino Pavón. *Fobos* es su primer videojuego y fue desarrollado a lo largo de la primera mitad de 2021. Se trata de una obra gratuita de acceso abierto y, una vez liberada, dio lugar a nuestra colaboración, que busca construir un puente entre esta obra, de estética animada y carga literaria, y las posibilidades didácticas que, como videojuego convencional, puede aportar a las aulas. Así, diseñamos un taller en Educación secundaria en que el alumnado jugó a *Fobos* de manera libre, sin mediación docente, y participó después en un cuestionario a través de Kahoot en que se valoraba en qué medida habían comprendido determinados aspectos y contenidos del videojuego. La prospectiva es repetir la experiencia introduciendo, en este caso, la guía de lectura que aquí nos atañe, a fin de comparar los resultados en términos de interés, motivación, disfrute y aprendizaje.

8.3.3. Desarrollo de la guía

A continuación, presentamos las actividades propuestas. Se ha buscado una variedad tanto en términos de las destrezas que se trabajan como en el soporte de las mismas y los recursos que precisan; pero, por supuesto, podrían diseñarse muchas más e

incluirlas o suprimirlas en función del tiempo que queramos dedicar a *Fobos* en el aula o a las posibilidades que tengamos para ello. En este sentido, esta propuesta va a buscar la brevedad, con el objetivo de demostrar que es posible presentar (y jugar) un videojuego en clase, en este caso *Fobos*, que además es muy breve y por ello puede ser llevado al aula sin que sea preciso invertir numerosas sesiones dentro de nuestro cronograma. Por supuesto, podrían diseñarse propuestas a largo plazo; algo que plantearemos en la perspectiva de investigación en el capítulo siguiente. La base para la guía de lectura, en formato PPT, se encuentra disponible en los anexos

8.3.3.1. Introducción a la guía

Estas actividades, como ya se ha indicado anteriormente, buscan recuperar los conocimientos intertextuales del alumnado y facilitar la elaboración de hipótesis y la generación de expectativas sobre la obra.

En primer lugar, mostraremos al alumnado la primera “página” de nuestra guía de lectura, en la que aparecerán el título y el menú de inicio del juego (Imagen 26), simplemente para que vayan familiarizándose con la estética; pero, por el momento, no hablaremos de él.



Imagen 26. Primera página de la guía de lectura

El primer acercamiento será a través del autor, que será quien, aprovechando algunos aspectos de su propia presentación, les planteará cuestiones como, por ejemplo, qué han leído y jugado (Imagen 27). Este apartado hace de puente entre la presentación de la guía de lectura y el inicio de las actividades de prelectura, y lo hemos titulado “¿Quién creó *Fobos*? Conocemos a Albsart”.

ALBSART

¡HOLA! ¡TE DOY LA BIENVENIDA A *FOBOS*! DEJA QUE ME PRESENTE.

MI NOMBRE ES ALBERT SARLÉ SOLÉ Y NACÍ EN TARRAGONA EL AÑO 1995.

CUANDO TENÍA VUESTRA EDAD, YA LEÍA MUCHOS LIBROS, CÓMICS Y VIDEOJUEGOS. ¿CUÁLES SON VUESTROS FAVORITOS?

-Las lágrimas de Shiva
-Naruto
-El Profesor Layton y la villa Misteriosa

WOW

Imagen 27. Parte de la información que se aporta sobre Albsart

Esta actividad hace que el alumnado reflexione acerca de su experiencia lectora, en cualquier formato, y que comparta sus intereses, además de trabajar la escritura (electrónica o manual, en función de si se decide trabajar solo con la guía digitalizada o combinar su uso con una versión impresa). Además, logra cierto dinamismo al presentar al autor; algo que, a través de una biografía como la que hemos redactado en el apartado anterior, resultaría denso y ajeno a sus intereses. En caso de no disponer de un dispositivo para cada estudiante, todas las actividades digitales se podrán realizar en gran grupo, empleando la pizarra digital o proyector, si lo hay, o el ordenador del aula.

Las dos siguientes actividades buscarán ir encauzando el tema hacia la repetición de ciertos arquetipos y personajes en diferentes obras, tanto escritas como audiovisuales. La primera consistirá en ver tráileres de cinco películas de estudios Ghibli que les propone el autor (*La Princesa Mononoke*, *El Castillo Ambulante*, *Arriety y el mundo de los diminutos*, *Ponyo en el Acantilado* y *Mi vecino Totoro*). Después, se incluye una actividad con *Genially* (Imagen 28) en que cada estudiante debe elegir a qué otro personaje le recuerdan los protagonistas de tres de esas películas (Ponyo, San, de *La Princesa Mononoke*, y *Arriety*). Para Ponyo, escogerán entre *La Sirenita* y *Alicia*; para San, entre *Heidi* y *Mowgli*; y para *Arriety*, entre *Pulgarcita* y *Pippi Calzaslargas*.



Imagen 28. Ejemplo de actividad en [Genially](#). Escoger entre dos opciones

Se incluyen imágenes tanto de la franquicia Disney, que inevitablemente estarán asociadas al imaginario de nuestro alumnado, como de otras producciones, a fin de mostrar que existen otros diseños de dichos personajes. Se trata de una actividad digital interactiva que no busca que den con la respuesta correcta, sino de comprobar en qué medida escogen el “correcto”, lo que nos permitirá saber qué es lo que conocen y, en caso de que no hayan logrado establecer la relación (por ejemplo, la figura del niño o niña que

se cría entre lobos; Mowgli-San), ofrecer una retroalimentación mediada, no automatizada por el programa. La segunda actividad en este sentido consistirá, precisamente, en explicar al alumnado que esos perfiles de personajes de película parten de obras literarias, dando pie a presentárselas (*El libro de la Selva*, *Pippi Calzaslargas*, el cuento de Pulgarcita, *La Sirenita*...).

Partiendo de estos planteamientos, se pone ya el foco en *Fobos*, pues se trata de un juego que, como venimos señalando, está inspirado en el cuento de Caperucita Roja y, además, esconde otros personajes de la tradición literaria. En este punto, comienzan las actividades directamente relacionadas con el juego en sí.

8.3.3.2. *Antes de entrar al bosque*

Nos fijaremos, en primer lugar, en el título. Preguntaremos al alumnado qué creen que significa *Fobos*. Haya o no respuesta, les facilitaremos una serie de palabras compuestas en que conste el sufijo “-fobia”: aracnofobia, claustrofobia, acrofobia, zoofobia y fagofobia y tratarán de definir las sacando conclusiones en grupo. Una vez hecho esto, podremos concluir que “-fobia” significa “miedo” y que deriva de “fobos”: uno de los hijos de Ares en la mitología griega y que personificaba el pánico. En esta misma página de la guía incluiremos un hiperenlace a un vídeo que cuenta el mito de *Phobos* que funcionará como el clásico recurso “Para saber más” y que tendrá carácter voluntario. En la página contigua, haremos una actividad de diálogo en que todas y todos compartiremos qué es lo que nos da miedo. Asimismo, se incluyen hiperenlaces a la versión narrada de dos conocidas obras que tratan los miedos infantiles: *Yo mataré monstruos por ti* (Santi Balmes y Lyona, 2011) y *Óscar y el león de Correos* (Vicente Muñoz Puellas y Noemí Villamuza, 1998).

La última actividad de prelectura tendrá lugar después de leer la introducción en pantalla, previamente grabada en vídeo e insertada en la guía digital. Una vez al tanto de la historia y antes de comenzar a jugar realmente, haremos una pausa para reafirmar la relación intertextual entre Caperucita Roja y *Fobos* (empleando, para ello, un enlace a una narración audiovisual del cuento clásico) y para comprobar si han entendido tanto el contenido de la introducción como los personajes que intervienen. Para esto último, les facilitaremos una plantilla con el formato de una conversación de *WhatsApp* y les pediremos que avisen a alguien de que van a entrar al bosque con Caperucita, explicando la razón. Esto supone una actualización del clásico ejercicio “Escribe una carta”, manteniendo el sentido del mismo, pero introduciéndolo en un medio más familiar para el alumnado actual: un chat en el móvil.

Hecho esto, activaremos un hiperenlace que nos llevará directamente al juego, previamente descargado y guardado en los dispositivos que se estén empleando, y comenzaremos a jugar, lo que da lugar a las actividades relacionadas con la propia partida.

8.3.3.3. *Recorriendo el bosque*

Estas actividades están diseñadas para ser desarrolladas a lo largo de la partida, por lo que el alumnado las llevará a cabo individualmente y al ritmo que les corresponda. No olvidemos que cada cual llegará a determinados puntos o encontrará a los personajes a una velocidad e incluso en un orden diferente. Su función es mantener la atención en la partida y lograr que se fijen en determinados aspectos. Antes de comenzar, animaremos al alumnado a anotar en el espacio de la guía habilitado para ello (el glosario) todos aquellos términos que, a lo largo de la partida, les despierten dudas o interés.

La primera actividad comenzará de forma más o menos simultánea, pues tiene el punto de detención al localizar la primera nota de Juan sin Miedo, casi al principio del

juego. Consiste en completar un autodefinido (Imagen 31) con adjetivos que podrían servir para describir a este personaje. Se incluyen términos como “valiente”, “orgullosa” o “amable”. Asimismo, se incluirá en la página un hiperenlace hacia una versión del cuento de Juan sin Miedo que servirá tanto para darlo a conocer a quienes nunca lo han leído como para recuperar el conocimiento que tienen de él quienes sí lo han hecho y lo vinculen con el personaje de *Fobos*.

La segunda actividad también está relacionada con la nota que habrán encontrado. En la guía expondremos que, sin duda, Juan sin Miedo ha sido muy considerado dejando un registro de su aventura por el camino. Incluiremos en este punto los nombres de otros personajes que también dejan algo durante su recorrido, como Hansel y Gretel con las migas de pan o Teseo con el hilo al adentrarse en el laberinto del minotauro. Ahora, es su turno: la actividad consistirá en escribir un pequeño diario de anotaciones con todo lo que les suceda durante la partida y que les llame la atención. Además de ayudarles a mantener el hilo y a afianzar los sucesos, constituye un medio excelente para ayudarles a organizar la información, sintetizarla y exponerla. Para ello, se incluyen algunas páginas en blanco al final de la propia guía.

Tras un rato jugando, tendrá lugar el primer encuentro con el Lobo. En este punto, se les propondrá la elaboración de un texto descriptivo en el que cuenten cómo es el personaje. Presumiblemente, la mayoría del alumnado se centrará en los atributos físicos, pero también es posible que aporten información relacionada con el modo en que lo han percibido (da miedo, corre muy rápido, lo he pasado mal huyendo de él...), que podría constituir un buen material de reflexión una vez concluido el juego. También se les indicará que disponen de un espacio al final de la guía de lectura, junto a la contraportada, para dibujar cómo se imaginan que sería su propio Lobo Feroz.

El siguiente personaje con el que se cruzarán será la bruja. Si hablan con ella, verán que se trata de una mujer muy simpática, al contrario de como suelen ser las brujas de los cuentos populares. Pediremos al alumnado que anote las brujas de cuentos, películas, series de televisión... que recuerde y cuál era su objetivo. Por ejemplo, la Bruja Aburrida castiga a las tres mellizas para distraerse, la bruja de Hansel y Gretel quiere engordar a las niñas y niños para comérselos, la bruja de Blancanieves desea ser la más bella del reino... A continuación, se habilita un enlace a un panel de *Padlet* en el que cada cual escribirá la razón por la que piensa que la bruja de *Fobos* ha acudido al bosque.

Más adelante, después de la segunda persecución del lobo, aparecerán los tres cerditos (hasta el momento, tan solo se habrán visto sus casas vacías), debatiendo sobre diferentes cuestiones. El alumnado tendrá que escoger a uno de los cerditos, informarse sobre su postura en el debate y escribir un argumento, muy breve, que crea que pudiera resultarle de ayuda. Después, pondremos en la guía que, seguramente, los cerditos estén tan cansados de discutir que no sabrán regresar a sus casas. Este será el pie para introducir una pequeña actividad de laberinto en que el alumnado deberá ayudar a cada uno a llegar a la cabaña correspondiente pasando por dos términos relacionados con ellos (paja y vago, por ejemplo).

Si recorren en profundidad la pantalla correspondiente, hallarán también a un sapo que porta una corona. Al hablar con él, declara que no tiene ninguna intención de casarse con una persona y que espera que Caperucita no le haya pedido a ninguna que vaya a besarlo. Aprovechando el hipotexto de la princesa y la rana, les facilitaremos un enlace en que podrán leer una versión del cuento original. Después, deberán inventar una rima relacionada con el sapo de *Fobos*. Por ejemplo “Un beso no quería por si su corona perdía”. Al finalizar la guía, podrán poner esos versos en común con sus compañeras y compañeros y continuar la actividad con el resto de personajes del juego.

8.3.3.4. Dejando atrás el bosque

Una vez completado el juego, se proponen tres actividades que tienen el objetivo de, por una parte, ayudar al alumnado a afianzar cuanto ha sucedido a lo largo de la historia; por otra, animar a la creación literaria. Así pues, la primera actividad consistirá en la creación de un breve bibliotráiler (Rovira-Collado, 2017; Rovira-Collado y Llorens García, 2017; Rovira-Collado et al., 2016; Tabernero-Sala, 2016): un epitexto digital que, además de contribuir al desarrollo de la alfabetización mediática del alumnado, permite a la maestra o el maestro valorar en qué medida han reconocido la estructura interna del relato, quiénes son los personajes o qué aspectos les han llamado más la atención. Se les facilitarán las instrucciones a través de la propia guía de lectura.

No puede faltar una actividad de dramatización (Encabo Fernández y López Valero, 2004), de modo que propondremos realizar unas breves improvisaciones. Para ello, cada alumna o alumno escogerá un personaje de *Fobos* y, en parejas o grupos, interactuarán poniéndose en la piel del mismo. Así, el cerdito más trabajador podría tener un encontronazo con el gato negro, o tal vez el Lobo Feroz optara por perseguir al sapo con corona. Podemos grabar estas intervenciones para que, más adelante, puedan recuperarlas y verlas, o para generar actividades derivadas, como la transcripción o la preparación de un pequeño guion teatral.

La última actividad estará basada en el “¿Y si...?” y consistirá en inventar versiones alternativas de *Fobos*. Cada alumna o alumno escogerá un elemento de la historia que podrá trasponer e inventará un desarrollo diferente para la aventura de Caperucita. ¿Qué habría sucedido si Juan sin Miedo no hubiera dejado esas notas? ¿Y si la simpática bruja hubiera besado al sapo con corona? ¿Cómo sería, de existir, un cuarto cerdito? El relato quedará recogido en las páginas habilitadas para ello en la propia guía, con el fin de que lo tengan ubicado y puedan, en un futuro, acceder a él de nuevo. Tras

esta actividad, el archivo concluye con un espacio en que podrán. Finalmente, se incluye una pequeña página denominada “¿Quieres vivir más aventuras?”, y en ella se les presentan tres obras que, por temática, duración y relación con *Fobos* pudieran resultarles interesantes: el libro *Caperucita Roja, Verde, Amarilla Azul y Blanca*, de Bruno Monari y Enrica Agostinelli, pues constituye otra trasposición del personaje de Caperucita; el videojuego *Child of Light*, de Jeffrey Yohalem, por su estética animada y su inspiración en otros cuentos tradicionales; y el álbum ilustrado *Tío Lobo*, de Xosé Ballesteros y Roger Olmo, por presentar un Lobo y una niña algo diferentes de los que creíamos conocer. Concluidas las actividades recogidas en la guía de lectura, propondremos una actividad de tertulia con todo el grupo clase. En ella, dejaremos de lado las cuestiones de aprendizaje formal y nos centraremos en la interpretación de *Fobos*. Entre todas y todos, trataremos de llegar a conclusiones como el hecho de que el enorme lobo es el propio miedo de Caperucita o que tendemos a asociar ciertas personalidades o rasgos a los personajes arquetípicos de los cuentos populares. En este sentido, se propone dejar abierto el espacio de comunicación, de modo que todas y todos puedan compartir sus reflexiones.

Lo que aquí hemos presentado es un planteamiento básico de diseño de guía de lectura multimodal. Las actividades han sido diseñadas con sencillez y buscando, simplemente, resaltar las posibilidades del medio digital para lograr que un recurso para trabajar a través de los videojuegos presente rasgos propios del mismo y se diferencie de algo que emplearíamos para otras obras. Consideramos de gran utilidad el diseño de recursos como este, no solo desde el área de Lengua y Literatura, sino tomando en consideración cualquier ámbito de conocimiento y etapa escolar, pues la existencia de materiales funcionales puede contribuir a que el personal docente vea más cercana la posibilidad de trabajar con videojuegos en sus aulas.

IV. Discusión y conclusiones

El sol aparecía de vez en cuando, como si se acordara de repente, entre las nubes. No se oía más que el graznido de los cuervos y el murmullo del agua. Contemplando ese paisaje, se me ocurrió que estaba escrito que yo debía ver esa escena algún día.

Al sur de la frontera, al oeste del Sol (Haruki Murakami, 2003)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 9. Discusión y conclusiones

La pretensión de esta tesis doctoral era poner de manifiesto el valor, ya no solo narrativo, sino también literario de los videojuegos convencionales, lo que los situaría en una posición en que podrían ser tomados en cuenta como textos capaces de contribuir al desarrollo de la educación literaria de sus jugadoras y jugadores. Por supuesto, fuimos conscientes en todo momento de que no todos los videojuegos podrían cumplir este papel; y serían todavía menos los que podrían hacerlo en las aulas. Es por ello que resultaba fundamental valorar qué aspectos de un título determinado podrían llevar a convertirlo en un producto de interés para nuestro objetivo. Era una tarea difícil, puesto que, como todo arte, el videojuego presenta multitud de elementos que podrían ser sujeto de análisis desde, a su vez, numerosas perspectivas diferentes; es por ello que se valoraron y descartaron numerosos títulos desde el comienzo de la investigación, cinco años atrás. En estas últimas páginas del documento pretendemos recuperar todo cuanto se ha trabajado a lo largo del estudio, relacionando la hipótesis de partida y los objetivos iniciales que nos habíamos planteado con la fundamentación teórica que se ha construido y los recursos que se han diseñado. Asimismo, es nuestra intención hacer autocrítica y tomar en consideración los aspectos que reconocemos mejorables dentro de la investigación y, en aras de que esta línea de estudio siga adelante, poner el foco en una perspectiva que le permita evolucionar.

9.1. *Discusión*

El desarrollo de nuestra *fundamentación teórica* presentaba cierta complejidad, puesto que buscaba, entre otras cuestiones que a continuación señalaremos, tender un puente sólido entre dos paradigmas aparentemente difíciles de combinar: la educación literaria y los videojuegos. Así pues, se optó por partir del campo más amplio, el que daría

cabida al otro, para ir, poco a poco, estableciendo los nexos entre ellos; en este caso, fue la educación literaria.

La enseñanza de la Literatura, como se ha señalado en el segundo capítulo, ha estado en constante evolución, y eso era algo que jugaba a favor de nuestros planteamientos. Si ya se había logrado pasar de una perspectiva historicista a una constructivista (López Valero, 1998), de valorar únicamente los textos a tomar en consideración la figura del lector (Mendoza, 2001) y de comprender que de él depende la construcción de significados y la interpretación de lo literario, ¿por qué no iba a ser posible abrir el campo un poco más? Es por esta razón que la primera parte de la investigación teórica se centró en el modo en que habíamos pasado de hablar de enseñar literatura a hablar de educación literaria. En este sentido, se buscó poner de relieve, a grandes rasgos, cómo el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura ha sido, a lo largo de los años, un caldo de cultivo para el desarrollo de nuevas ideas y propuestas, lo que ha permitido que, junto a la lectura de los clásicos, siempre fundamentales para el desarrollo de la competencia lectoliteraria del alumnado (Llorens García, 2017), actualmente encontremos otra clase de obras; muchas de las cuales, con el tiempo, han terminado por afianzarse, a su vez, como clásicos. La educación literaria nace con nosotras y nosotros, con las nanas, los cuentos de tradición oral y toda clase de manifestaciones literarias sencillas que nos alcanzan; y, poco a poco, se desarrolla a través de cuentos, álbumes ilustrados, novelas breves o poemas y canciones. La infancia es una etapa de vital importancia en nuestra formación lectora y literaria, algo que se buscó recalcar casi desde el principio. El papel de la LIJ es fundamental en el desarrollo de la educación literaria, y es por ello que la mediación que, como docentes, hacemos de la misma, ha de ser cuidadosa y atender, especialmente, a las características y los intereses de nuestro alumnado. En este sentido, la presencia de textos multimodales que combinan

el texto y las ilustraciones (Cañamares, 2007) es casi indispensable para aproximar la literatura en las primeras edades, siendo los álbumes ilustrados o los cómics estupendas opciones en este sentido.

El perfil del alumnado, sin embargo, está en constante cambio, lo que afecta también al modo en que perciben y llevan a cabo la lectura (de Amo, 2019). Actualmente, las niñas y niños muestran una natural familiarización con los medios digitales, como la televisión, los teléfonos inteligentes o las tabletas (Gómez-Díaz et al., 2016). También los textos audiovisuales como, por ejemplo, las películas y las series, gozan de una gran popularidad. Poco a poco y gracias a numerosos estudios e investigaciones, esta clase de productos han demostrado ser capaces de contribuir, de un modo diferente a los textos literarios en formato papel, a la educación literaria (Llorens García, 2004). En este sentido, de un tiempo a esta parte se han realizado numerosas aportaciones al área de la Lengua y la Literatura desde la perspectiva de la literatura digital o electrónica, caracterizada, como hemos planteado en los epígrafes finales del segundo capítulo, por aspectos como la multimodalidad, la participación del lector y, especialmente, la interactividad (López-Valero, Encabo-Fernández y Jerez-Martínez, 2011). Al identificar estos rasgos, la conexión con el videojuego nació de manera natural. Antes de comenzar la investigación y desde la perspectiva de quien ha jugado habitualmente con videojuegos a lo largo de muchos años, la presencia de elementos literarios en los mismos era una cuestión que se percibía con claridad; sin embargo, esto no bastaba para justificar su valor como medio para el desarrollo de la educación literaria. Por ello, poder relacionarlos con la literatura digital, ya fundamentada y reconocida, era un paso fundamental que ahora era posible dar.

Para ello, elaboramos una aproximación al concepto de videojuego, puesto que resulta difícil de abarcar desde una perspectiva ecléctica y que lo defina de un modo

valioso para todo enfoque. Teníamos claro que resaltaríamos dos aspectos fundamentales para su definición: el hecho de que se trata de un medio de expresión artístico y que se sustenta sobre una base de entretenimiento. A continuación, desarrollamos una breve panorámica acerca de los dos tipos de metodología que, en la actualidad, se basan en el uso de juegos y videojuegos: la gamificación, que emplea elementos concretos de los mismos para desarrollar diferentes dinámicas, y el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), que aprovecha su valor intrínseco y sus características para lograr la adquisición de determinado contenido (Gee, 2004). El siguiente paso fue determinar qué tipo de videojuegos íbamos a tomar en consideración para nuestro estudio. Si bien existen numerosos tipos, como se ha plasmado en las diferentes clasificaciones, la principal división que hallamos al hablar de ABJ es la de videojuegos convencionales o comerciales y juegos serios. Cabe señalar, en este punto, que optamos por no emplear el término de “videojuegos comerciales”, puesto que existen títulos aptos para propuestas de ABJ que no han sido desarrollados con fines mercantiles (por ejemplo, el propio *Fobos*, presente en nuestra propuesta). Asimismo, el juego serio quedó automáticamente descartado por no responder a lo que, desde la perspectiva de esta investigación, se buscaba: que el videojuego, por sí mismo y sin ser diseñado con un fin formativo específico, pudiera contribuir al desarrollo de la educación literaria. Por supuesto, los videojuegos serios son excelentes opciones para llevar a las aulas, dado que es más sencillo acceder a ellos, controlar su funcionamiento, seleccionar los aspectos que nos interesan y adaptarlos a la realidad de nuestras clases. De hecho, actualmente estamos trabajando en un videojuego “cuasi serio” con un enfoque interdisciplinar para el aprendizaje de Matemáticas y de Lengua y Literatura (Castillo Bresó y Serna Rodrigo, 2021); sin embargo, como ya hemos apuntado, existen numerosos videojuegos convencionales con los que es posible trabajar determinados contenidos sin necesidad de instrumentalizarlos o diseñarlos de un modo

concreto. Por ejemplo, y siguiendo en el campo de las Matemáticas, estamos aplicando conocimientos intuitivos de probabilidad a través del *Buscaminas* o del trazado de parábolas con *Angry Birds* (Serna-Rodrigo y Cardell, 2017).

Una vez determinado que nuestro objeto de estudio serían los videojuegos convencionales, la pregunta pasó a ser “¿cuáles?”. Optamos por tomar en consideración tres tipos de clasificación: en primer lugar, la edad recomendada, determinada por el sistema PEGI a través de descriptores de contenido; en segundo lugar, la clasificación básica de videojuegos por tipologías en función de su jugabilidad; a continuación, una clasificación temática, la cual estaría más directamente relacionada con la literatura; por último, una clasificación que ya habíamos planteado en investigaciones anteriores y que respondía a los elementos narrativos y literarios presentes en los videojuegos. En cuanto a la edad, si bien a lo largo del documento se emplean videojuegos de todo tipo con fines ilustrativos, en términos de propuesta fue delimitada por las etiquetas desde PEGI 3 hasta PEGI 16. Por supuesto, y es algo en lo que se ha incidido a lo largo de la tesis, las edades recomendadas no son absolutas, al igual que sucede con las que existen en libros y películas; pero sí ayudan a delimitar una franja de edad que coincide con las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Más adelante, al elaborar el corpus, se hizo hincapié en las de la primera (PEGI 7 y PEGI 12); pero en el punto de la investigación en que nos hallábamos, se mantuvo un margen más amplio. En términos de jugabilidad y temática, no se pusieron cortapisas, como tampoco en relación con el año de lanzamiento del videojuego. Finalmente, si bien era un aspecto que había quedado patente desde el inicio del estudio, solo serían analizados los videojuegos que presentaran argumento y una cierta carga literaria en cualquiera de los sentidos propuestos en la clasificación.

Habiendo concluido los capítulos sobre la educación literaria y los videojuegos, respectivamente, se desarrolló el final de la fundamentación teórica, el cual buscaba

afianzar la relación entre el valor literario de los videojuegos, determinados por los requisitos previamente planteados, y los beneficios que podían aportar al desarrollo de la educación literaria. Para ello, en primer lugar, se buscó incidir en las diferentes formas en que los videojuegos beben de la Literatura para su construcción, atendiendo a cuestiones como el simbolismo, la plurisignificación, el papel de las imágenes (dinámicas) en el desarrollo de la historia, los personajes o las referencias intertextuales. Para cada caso, se aportaron ejemplos representativos a través de imágenes extraídas de diferentes videojuegos convencionales. A continuación, se buscó afianzar la existencia de los aspectos definitorios comunes que existen entre el videojuego y la literatura digital y que, como ya hemos señalado, son la hipertextualidad (Mendoza, 2012), la multimodalidad, la participación del lector/jugador y la interactividad. Por supuesto, podemos hallar otros elementos en común, como la variedad temática, el amplio abanico de edades recomendadas o el modo en que funcionan las diferentes interfaces; pero se optó por poner el acento sobre los tres rasgos anteriores. Hecho esto, se desarrolló un modelo de análisis de videojuegos que se construiría sobre los diferentes pilares fundamentales que dan base a la relación entre la educación literaria y el videojuego *per se*. Así, se tomó como estructura fundamental la propuesta por Gemma Lluch (Lluch, 2003; Lluch y Sanz, 2021) para el análisis de narrativas infantiles, dado que nuestro objetivo era identificar videojuegos que, desde la infancia, pudieran contribuir a enriquecer la competencia lectoliteraria del alumnado, y no únicamente demostrar que existen elementos de la literatura en ellos. Dicha estructura se complementó con aspectos de la recepción del discurso artístico (Mendoza y Cerrillo, 2003) y con los componentes estudiados por Ramada Prieto (2017) para el análisis de la literatura digital, incidiendo en la interfaz. Desde el ámbito del videojuego, con las dinámicas de juego y las características de los mundos ludoficcionales de Pérez-Latorre (2011) y Planells (2015), el análisis del guion

de videojuegos de Martín (2015) y, esencialmente, con la implicación del jugador de Anyó (2016).

Con este modelo de análisis concluyó la parte de investigación teórica de esta tesis doctoral, logrando la consecución de varios de nuestros objetivos: por un lado, situar el videojuego en el marco de la literatura digital, identificar elementos del lenguaje literario en videojuegos convencionales, concretar un modelo de análisis que permita identificar videojuegos para la educación literaria; por otro, presentar y diferenciar los conceptos de gamificación, ABJ y, dentro del mismo, los videojuegos y proponer y justificar las posibilidades de aprendizaje del videojuego convencional, más allá de los juegos serios.

A continuación, desarrollamos el bloque de la *propuesta*, en el que se buscaba concretar nuestras aportaciones para el área de Lengua y Literatura y, en concreto, para la educación literaria.

En general, trabajar con videojuegos en las aulas tiende a provocar cierto escepticismo. Se trata, después de todo, de medios cuya percepción general está fuertemente arraigada al ámbito del entretenimiento. Además, en muchos casos presentan un precio elevado o requieren de una serie de prestaciones tecnológicas de las cuales no todos los centros disponen; sin embargo, aún sin todos estos obstáculos existe el miedo a lo no estructurado. Como ya señalábamos, los juegos serios entran en las clases con más facilidad, pues están diseñados para encajar fácilmente en las propuestas de aula; sin embargo, los videojuegos convencionales ponen un mayor peso en el control que ejerce el alumnado, además de que su contenido puede ser muy variado. Si a esto le sumamos la aún escasa formación docente en este ámbito, el resultado es que podemos sentir que no sabemos cómo manejar estos productos. Por ello, lo que perseguía nuestra propuesta era el diseño de materiales concretos que facilitasen la inclusión de videojuegos

convencionales en las aulas de Lengua y Literatura, dado nuestro convencimiento de que son buenos aliados para el desarrollo de la educación literaria.

En este sentido, se optó por diseñar cuatro recursos fundamentales: *unos criterios de selección de videojuegos* para determinar si son o no aptos para llevarlos a las aulas de una determinada edad; *una clasificación de videojuegos* que, más allá de atender a sus mecánicas, permitiera diferenciarlos en función de sus contenidos literarios y del modo en que la jugabilidad contribuye a la narración de historias; *una propuesta inicial de corpus*, de carácter abierto, que pudiera continuar ampliándose a lo largo de los años hasta generar un banco de información para todo el profesorado que desee consultarlo; y, finalmente, la concreción de *una propuesta didáctica basada en un videojuego* convencional que pudiera ser llevado a las aulas y dejar patente que, en efecto, con una buena mediación es posible trabajar la competencia lectoliteraria con videojuegos en las aulas de Educación Primaria.

El diseño de los criterios se basó, esencialmente, en tres propuestas previas: la de José Manuel de Amo (2003) para la selección de obras de LIJ; la de Gemma Lluch (2010) para libros infantiles en bibliotecas, y la de AppTK (2016) para aplicaciones digitales, especialmente de lectura, infantiles. Estos tres planteamientos dieron forma a unos criterios de selección de videojuegos para la educación literaria contenidos en cuatro dimensiones: la periférica, que incluye rasgos informativos y de accesibilidad del videojuego; la estético-literaria, que valora la presencia de contenidos narrativos y literarios en el mismo; la lúdico-interactiva, para determinar si se trata de un juego cuyo nivel de entretenimiento está relacionado con la participación del jugador, y la pedagógico-didáctica, que sopesa el valor educativo que podría extraerse de cada título.

A continuación, se desarrolló la clasificación de videojuegos. Si bien ya en el tercer capítulo habíamos presentado una propuesta que atendía a aspectos similares

(Serna-Rodrigo, 2016a; 2016b), considerábamos que podía ser enriquecida. Este planteamiento inicial valoraba de un modo aislado el contenido literario de los videojuegos, dejando de lado aspectos como el rol que tiene la jugabilidad en el modo en que el jugador va a recibir la información y, por tanto, va a implicarse en la historia; o el peso de la carga literaria, que varía en función de si el videojuego es una adaptación de una obra literaria o si únicamente muestra inspiraciones casuales de la misma. Así pues, se diseñó una tabla que atendía a estos dos nuevos elementos: por una parte, la relación jugabilidad-narrativa y, por otra el modo en que presentan su contenido literario. La primera da lugar a cinco categorías en función del grado de participación del jugador: novelas visuales y aventuras de actuaciones limitadas (bajo), historias animadas interactivas y videojuegos basados en árboles de decisiones (medio), aventuras de exploración en un mundo abierto (elevado) y videojuegos de creación de mundos (absoluto). La segunda, por su parte, da lugar a otras cuatro categorías: videojuegos de contenido literario casual, en los que podemos hallar algún personaje o referencia pero cuyo peso en la historia es anecdótico; videojuegos de inspiración literaria, que han recurrido a arquetipos de personaje, escenarios u otros elementos conocidos propios de la Literatura; videojuegos que emulan o expanden un universo literario ya existente, bien generando historias paralelas o bien generando narrativas transmedia a partir de su hipotexto; y videojuegos de intención literaria, que han sido desarrollados con un gran cuidado estético, contienen lenguaje literario y han aprovechado todo lo posible las características del medio al que pertenecen para generar una experiencia estética.

A continuación, se ofrece un corpus de videojuegos convencionales, de diferentes géneros y épocas, cuyas características los validan como medios aptos para el desarrollo de la competencia lectoliteraria de sus jugadores. En este caso, si bien se han mantenido los límites de edad entre PEGI 3 y PEGI 16, se ha procurado incluir, esencialmente,

videojuegos correspondientes a la etapa de Educación Primaria, pues es la franja educativa en que esta investigación buscaba poner el foco. Así, la mayor parte de videojuegos se mantienen en una franja de edad recomendada entre los 7 y los 12 años. Por supuesto, es posible emplear también los videojuegos clasificados como PEGI 3, especialmente en el primer ciclo de Educación Primaria, mientras que desaconsejamos trabajar con los PEGI 16 a no ser que el docente disponga de una buena formación en este sentido y pueda llevar a cabo una mediación eficaz.

Finalmente, desarrollamos una propuesta didáctica basada en un videojuego convencional para un aula de quinto curso de Educación Primaria. Se optó por el diseño de una guía de lectura, dada su estrecha relación con la mediación lectora de obras literarias, y se adaptó al medio del videojuego. En esencia, la estructura es la misma, con las actividades de antes, durante y después de la lectura que la caracterizan, así como la presentación de, en este caso, su desarrollador, y la inclusión de obras derivadas que podrían resultar de interés al alumnado al concluir con esta. Sin embargo, se ha buscado incluir actividades relacionadas con el entorno digital que funcionan en armonía con otras de índole más tradicional o que las adaptan aprovechando el medio electrónico. Por supuesto, se ha contemplado la posibilidad de que algún centro no disponga de dicho medio o lo haga de un modo limitado (por ejemplo, una PDI o un PC para todo el grupo), por lo que las actividades de estas características están pensadas tanto para poder adaptarse al medio físico (escritura de un mensaje) como para ser realizadas en gran grupo (visionado de un vídeo). De este modo, se dota a la guía de un carácter multimodal y digital que va más en consonancia con el medio al que complementa: el videojuego. En cuanto al título, se optó por *Fobos*, del desarrollador independiente Albsart, por diversas razones: en primer lugar, por tratarse de un videojuego de actualidad (desarrollado y lanzado en 2021) y, especialmente, sin fines comerciales, lo que lo hacía encajar de

manera natural en la delimitación de nuestro campo de estudio. Además, se trata de un juego de escasa duración y corte literario, lo que permitía concretar con él una propuesta que recogiera todo cuanto se había planteado en la investigación. Finalmente, cabe señalar que tanto el tipo de lenguaje que emplea como su carácter humorístico y el hecho de estar basado en cuentos de tradición literaria, lo convertían en una opción idónea para el alumnado del curso seleccionado.

Con esto concluyeron las aportaciones de esta tesis, dando respuesta a la consecución de los objetivos restantes: diseñar unos criterios de selección que permitan la identificación de videojuegos para la educación literaria, recuperar y ampliar un modelo de clasificación de videojuegos atendiendo a sus características narrativas y literarias y proponer un corpus inicial de videojuegos para la educación literaria, diseñar un modelo de guía de lectura con videojuegos para el aula de Educación Primaria

9.2. Limitaciones del estudio

Somos conscientes de que la propuesta presenta una carencia fundamental que, confiamos en subsanar en los próximos cursos, y es que está construida sobre una fundamentación eminentemente teórica. Esto es fruto de una serie de circunstancias derivadas de la situación pandémica por SARS_COV_2 a partir del año 2020. En primer lugar, surgió la posibilidad de colaborar con una conocida editorial una colaboración por la cual diseñaríamos materiales para el aula de Lengua y Literatura basados en videojuegos y, a cambio, se nos facilitaría la experimentación en diversos centros escolares asociados a dicha editorial. Cuando se acercaba el inicio de esta colaboración, se declaró la situación de pandemia y quedó anulada, dificultando que las propuestas que planteamos llegaran a las aulas a tiempo. A lo largo del curso 2021 tampoco fue posible llegar al aula pues las medidas derivadas de la pandemia y que dieron lugar a los grupos

burbuja, el espacio interpersonal, etcétera, lo dificultaron. Además, al padecer la enfermedad durante un período de tiempo prolongado, el ritmo de trabajo descendió durante esas semanas, dificultando una elaboración más cuidada y detallada de recursos teóricos como, por ejemplo, el corpus. Se trata, sin embargo, de cuestiones subsanables dada la evolución favorable, aunque paulatina, de la situación pandémica, por lo que confiamos en poder mejorar los recursos y llevar a cabo las experimentaciones pertinentes a lo largo de los próximos cursos, dotando así de una mayor consistencia a nuestra investigación. A lo largo de este curso se elaboró un cuestionario que buscaba analizar el modo en que las personas, en general, valoran el papel de los videojuegos en las aulas de Lengua y Literatura. Se incluyeron preguntas tanto dirigidas a la relación entre ambos ámbitos como al contenido de videojuegos, al modo en que suele leer en clase, etcétera. Se distribuyó entre el alumnado de nuestro alumnado de grado y de máster, pero es nuestra intención llevar a cabo una revisión del mismo, difundirlo, ya sin las limitaciones derivadas de la pandemia, entre otros núcleos de población y estudiar los datos que obtengamos. También impartimos un seminario sobre videojuegos en las aulas de Lengua y Literatura en 2019 (la coordinadora, Clara Cordero Balcázar, recogió información del evento en su página web <https://www.agorabierta.com/2019/10/seminario-cerebro-ludico-cabuenes-2019/>), al que asistieron cerca de veinte jóvenes (en su mayoría, estudiantes universitarios) y que nos gustaría repetir en otros foros.

Asimismo, la propuesta de intervención didáctica se ha limitado a un único recurso: la guía de lectura multimodal. Esta tiene una función ejemplificadora y, por supuesto, cambiará en función del videojuego seleccionado, el curso en que nos encontremos. En este sentido habría resultado más funcional la elaboración de una mayor variedad de materiales, para diferentes edades y de otras características, que pudieran ofrecer más opciones a la hora de llevar los videojuegos al aula de Lengua y Literatura.

9.3. *Prospectiva y conclusiones*

A lo largo de esta investigación, y aún con las carencias que hemos reseñado, hemos logrado dar respuesta a todos los objetivos que nos habíamos planteado y que, en esencia, confirman nuestra hipótesis de partida: los videojuegos, correctamente seleccionados, presentan rasgos característicos que los convierten en medios aptos para el desarrollo de la educación literaria. La principal implicación que esto podría tener en las aulas es que, con el tiempo, los videojuegos podrían trabajarse a un nivel similar que cómics y películas con el alumnado, favoreciendo su aprendizaje al tiempo que responden a sus intereses y a los constantes cambios en el perfil del lector y, en consecuencia, en su modo de leer y acceder a la Literatura.

En este sentido nos gustaría incidir en tres ámbitos de desarrollo para nuestra propuesta que permitirían enriquecer la línea de investigación: la aplicación experimental de los recursos diseñados, la ampliación del planteamiento hasta la etapa de Educación Secundaria y la formación docente en materia de alfabetización digital interactiva desde los estudios superiores. En cuanto al primero, resulta fundamental llevar a término las propuestas en la realidad que ofrecen las aulas. En este sentido, no únicamente se pondrá en práctica la guía de lectura modal, sino que también se buscará que las maestras y maestros experimenten con los criterios de selección con el fin de valorar su funcionalidad y establecer propuestas de mejora. Todo esto es extrapolable a Educación Secundaria, si bien sería recomendable la ampliación del corpus y la inclusión de más obras con clasificación PEGI 12 Y PEGI 16 que trataran temáticas más próximas o de interés para el alumnado de esta etapa. En este punto, queremos señalar que sí tuvimos la oportunidad de llevar *Fobos*, si bien de manera no estructurada, a un aula de Educación Secundaria del Col·legi Santa Teresa de Jesús de Tarragona (el taller fue recogido en la página de Facebook del centro, disponible en <https://acortar.link/ekJJ9j>) y, aunque no fue posible

definir un diseño de experimentación adecuado y el juego en cuestión podría ser, en apariencia, muy sencillo para el alumnado, observamos un buen nivel de motivación e implicación por su parte hacia la dinámica, además de un alto grado de participación en la tertulia posterior. También lo presentamos en la Feria del libro de Alicante de este año 2021 (programación del evento en <https://www.alicantelivemusic.com/programacion-de-la-feria-del-libro-de-alicante-2021/>), mostrando sus posibilidades tanto al profesorado como a las y los jóvenes asistentes al evento que manifestaron interés en él. Así pues, si bien por ahora no contamos con datos concretos, somos optimistas con respecto a esta línea prospectiva de la investigación. Finalmente, y como se ha planteado al hablar sobre literatura electrónica, somos conscientes de la necesidad de una adecuada formación docente en materia de alfabetización digital y, por extensión, de videojuegos. En este sentido, buscaremos una ampliación del temario en las asignaturas del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Alicante y, concretamente, en *Didáctica de la Lectura y la Escritura*, ofertada al alumnado de cuarto curso y de carácter obligatorio. En ella, el temario original ya recoge el cine, el cómic, las narrativas transmedia (Rovira-Collado, 2019; Rovira-Collado y Baile López, 2020) y otras cuestiones relacionadas con la multimodalidad, y también se anima a la lectura de publicaciones científicas en esta línea; también, de videojuegos. Nuestra intención es agregar material teórico y de consulta que pueda resultar útil al alumnado para su futura actividad en las aulas de Educación Primaria. Asimismo, se buscará incluir prácticas relacionadas con el diseño de materiales con videojuegos para las aulas, desde guías de lectura multimodal como la que proponemos hasta *gametrailers*, y la presentación de herramientas para el diseño de narrativas hipertextuales o videojuegos, como *Twine* o *RPG Maker*.

El interés de los videojuegos más allá del ámbito del entretenimiento venía quedando patente desde hacía ya varios años, si bien su valor como medio de expresión artística ha tardado algo más en llegar. Sin embargo, una vez que han sido apreciados desde ese prisma, las posibilidades de estudio, valoración y aplicación se han vuelto casi inabarcables, dando como resultado un auge de los *game studies* que llega hasta la actualidad y cuya tendencia apunta a continuar en ascenso tanto en el panorama internacional como en el nacional.

Además, al tratarse de un medio complejo y estar abierto a cualquier tipo de temática, franja de edad, función, etcétera, están desarrollándose investigaciones en muchas y muy diversas líneas. Por ejemplo, la perspectiva de género (Belmonte y García, 2021; Garzón, 2021), la religión y el poder (Cruz Díaz, 2016), la inclusión (Guerra, Revuelta y Pedrera, 2013), la migración (Sánchez Feliu, 2021) o la política (García, San José y Cadiñanos, 2021; Moreno Cantano, 2021). A lo largo de los últimos años, hemos tenido la posibilidad de profundizar en el campo de los *game studies*, dando lugar a publicaciones que, desde diferentes enfoques, también han contribuido a afianzar esta percepción del videojuego como medio de expresión artístico para la aproximación a diferentes temáticas (Serna-Rodrigo, 2021) y su valor para el desarrollo de la educación literaria (Serna-Rodrigo y Rovira-Collado, 2021) a establecer conexiones con otras y otros profesionales que trabajan con ellos en otras áreas relacionadas con la Educación. Y es que, en este campo, si bien todo comenzó con un tímido acercamiento a los denominados juegos serios, la inclusión de videojuegos convencionales comienza a ser también una realidad. Las investigadoras e investigadores han sabido encontrar en estos productos un valor intrínseco relacionado con la Historia, con la crítica política y social, con el aprendizaje de segundas lenguas o, en nuestro caso, con la Literatura que es posible recuperar y llevar hasta nuestras aulas. Desde el área de Lengua y Literatura, en concreto,

creemos que es importante reivindicar el papel del videojuego como un medio óptimo para contar historias y que, como el cómic o el cine, bebe de la tradición literaria. Este medio no debería continuar siendo considerado como uno que rivaliza con la lectura literaria, o incluso que la perjudica, sino reconocido como un aliado capaz tanto de narrar sus propios textos como de servir de enlace hacia otros.

Confiamos en que esta relación entre los videojuegos y la educación literaria continúe desarrollándose a través de futuras investigaciones, dando lugar a nuevas dinámicas sociales, culturales y pedagógicas y, en definitiva, contribuyendo a nuestro desarrollo como lectoras, como personas y como sociedad.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Referencias

Referencias bibliográficas

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. JHU Press
- Aarseth, E. (2004). La literatura ergódica. En D. Sánchez-Mesa (coord.), *Literatura y Cibercultura*, (pp.117-146). Arco Libros
- Adam, J.M. y Lorda C.U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Ariel Lingüística
- Adell, J.E. (2015). Del hipertexto a la textualidad electrónica: componentes y funciones. En J.M. de Amo, O. Cleger y A. Mendoza (eds.), *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertexto y cultura digital*, (pp.83-96). Octaedro
- AEVI (2020a). *La industria del videojuego en España. Anuario 2020*. Asociación Española de Videojuegos
- AEVI (2020b). *Libro Blanco del Videojuego Español*. Asociación Española de Videojuegos
- Aguar e Silva, V. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Gredos
- Aguilar, T.A. y Aguilar, P.A. (2018). La gamificación como estrategia de motivación en el aula. En L. Torres A. Romero (ed.), *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación*, (pp-137-146). Universidad de Quito
- Aguilar, L. y Neves, A. (2008) *Orejas de mariposa*. Kalandraka
- Aguilar Gutiérrez, E., Rubio Florido, I. y Viñals Blanco, A. (2013). El ocio digital como recursos para el aprendizaje, la socialización y la generación de capital social. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), pp.196-209.
<https://www.researchgate.net/publication/259821578>
- Álava Reyes. Centro de Psicología (2016). *Gomins* [entrada en página web].
<https://www.gomins.es/que-es/>

- Albaladejo, T. (2009). *Literatura y tecnología digital: producción, mediación, interpretación*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes
- Almeida, F. y Simoes, J. (2019). The role of serious games, gamification and Industry 4.0 tools in the Education 4.0 paradigm. *Contemporary Edu. Technol*, 10, pp.120-136.
<https://doi.org/10.30935/cet.554469>
- Álvarez, J., Olivier, R., Jessel, J.P. y Gilles, M. (2007). Serious game: just a question of posture? *Artificial & Ambient*, pp.420-426.
https://www.researchgate.net/publication/260517048_Serious_Game_just_a_question_of_posture
- Anyó, L. (2016). *El jugador implicado. Videojuegos y narraciones*. Laertes
- Arbonés, C., Prats, M. y Sanahuja, E. (eds.) (2015). *Literatura 2.0 en el aula*. Octaedro
- Azócar-Gallardo, J. y Ojeda Avellaneda, A. (2020). Los videojuegos activos en tiempos de pandemia por COVID-19: una potencial estrategia para aumentar la actividad física de los escolares. *Fisioterapia*, 43(2), p. 124.
<https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.ft.2021.01.001>
- Baile López, E., Ortiz Hernández, F.A., Rovira-Collado, J., Vidal Martín-Toledano, J. (2015). Del cómic a la narración transmedia en la formación universitaria. Mapa transmedia de Los Vengadores. En M.T. Tortosa Ybáñez, J.D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (coords.), *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*, (pp.501-513). Universidad de Alicante
- Balhara, Y.P.S., Kattula, D., Singh, S., Chukkali, S. y Bhargava, R. (2020). Impacto f lockdown following COVID-19 on the gaming behavior of college students.

Indian Journal of Public Health, 64(6), pp. 172-176.

https://doi.org/10.4103/ijph.ijph_465_20

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó

Ballester, J. e Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista universitaria*, 27, 161-183.

<http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>

Belmonte Jiménez, A.M. y García Avilés, A. (2021). Estereotipos de género y advergames infantiles. En A.C. Moreno y A. Venegas, *La vida en juego. La realidad a través de lo lúdico*, (pp. 501-519). Anait

Blasco Vilches, L.F. (2019). *Guion de videojuegos. Para gente que juega y para gente que no juega*. Dolmen Games

Borràs, L. (2005). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. UOC

Borràs, L. (2008). Usos del hipertexto en la enseñanza de la literatura: El ejemplo de la UOC. En V. Tortosa (ed.), *Escrituras digitales. Tecnologías de la creación en la era virtual* (pp.403-430). Universidad de Alicante

Borràs, L. (2011). Nuevos lectores, nuevos modelos de lectura en la era digital. En: S. Montesa (ed.), *Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores*, (pp.41-66). Universidad de Málaga

Borràs, L. (2012). Nuevos lectores, nuevos modos de lectura en la era digital. En A. Mendoza (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp.33-52). Octaedro.

Borràs-Gené, O. (2018). Use of digital badges for training in digital skills with higher education. *Proceedings of the XX Symposium on Computers in Education*.

<https://doi.org/10.29007/2pb3>

- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I. y Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 7(2), pp.162-171. <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.247>
- Boumans, J. (2004). *Cross-media, e-content report 8, ACTeN -Anticipating content technology needs*. E-Content Reports. http://www.acten.net/cgi-bin/WebGUI/www/index.pl/cross_media
- Bravo Villasante, C. (1959). *Historia de la Literatura Infantil Española*. Doncel
- Broitman, A.I. (2015). La Estética de la Recepción. Bases teóricas para el análisis de las prácticas lectoras y otros consumos culturales. En I. Casanovas; M.G. Gómez y E. Rico (eds.), *III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación. En el centenario del nacimiento de Boris Spivacow (1915-2015)*, (pp.43-51) Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. http://jornadasedicion.org/wp-content/uploads/2016/06/Broitman_Jornada-Edicion-2015.pdf
- Bronckart, J.P. y Scheneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, 9 (61-78). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35783>
- Brull, S. y Finlayson, S. (2016). Importance of Gamification in Increasing Learning. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 47(8), pp.372-375. <https://doi.org/10.3928/00220124-20160715-09>
- Calderón-Rehecho, A. (2015). Ludificación: una oportunidad que debemos aprovechar. *Anuario ThinkEPI*, 9, pp. 80-86. <http://dx.doi.org/10.3145/thinkepi.2015.15>
- Calvo Ferrer, J.R. (2012). Los videojuegos como herramienta para el aprendizaje para el lenguaje del léxico de especialidad. En I. Elorza, O. Carbonell, R. Albarrán, B.

- García y M. Pérez-Venero (coords.), *Empiricism and analytical tools for 21 Century applied linguistics*, (pp.415-423). Universidad de Salamanca
- Calvo Ferrer, J.R. (2013). *Videojuegos y aprendizaje de segundas lenguas: Análisis del videojuego The Conference Interpreter para la mejora de la competencia terminológica* [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante] Repositorio de la Universidad de Alicante
- Calvo-Ferrer, J.R. y Belda-Medina, J.R. (2015). Análisis de la satisfacción del alumnado de L2 con respecto a la adquisición de terminología especializada por medio de videojuegos: estudio de caso. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 24 (179-190).
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/53869>
- Campbell, J. (1949) [Consultada edición de 2008]. *El héroe de las mil caras*. Fondo de Cultura Económica
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua: una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, (pp.33-47). Universidad de Barcelona, ICE
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Graó
- Cañamares Torrijos, C. (2007). La ilustración en el álbum para "primeros lectores". Un recurso del autor para ¿facilitar la comprensión? *Primeras noticias. Revista de literatura*, 230, pp.67-75. ISSN 1695-8365
- Cañamares Torrijos, C. (2012). Migración y multiculturalismo en la obra de Montserrat del Amo. En L. Lorenzo García, B.A. Roig Rechou, V.R. Kenfel (coords.) y R. Ramos (ed.), *Literatura infantil y juvenil y diversidad cultural*, (pp.69-82). Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ)

- Cañamares Torrijos, C. (2019). Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género. *Ocnos*, 18(3), pp.59-70. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2127
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Anagrama
- Castells, M. (2002). *La galaxia Internet*. Plaza & Janes Editores
- Castillo-Bresó, S. y Serna-Rodrigo, R. (2021). Proyecto Lingumatic: una propuesta de videojuego interdisciplinar para Matemáticas y Lengua Castellana. En I. Aznar Díaz, J.A. López Núñez, M.P. Cáceres Reche, C. de Barros Camargo y F.J. Hinojo Lucena (coords.), *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS_COV_2*, (pp.468-480). Dykinson
- Castro, A. (1922). *La enseñanza del Español en España*. Victoriano Suárez Editor
- Cerrillo, P. (1992). Creación de hábitos lectores: el comentario de textos literarios. En P.C. Cerrillo Torremocha y J. García Padrino (coords.), *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*, (pp.121-124). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18 (17-31). <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3289>
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica
- Cerrillo, P. y Yubero, S. (eds.) (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Charlier, N., Ott, M., Remmele, B. y Whitton, N. (2012). Not Just for Children: Game-Based Learning for Older Adults. En P. Felicia (ed.), *Proceedings of the 6th*

- European Conference on Games based Learning*, (pp.102-108). ACAD Conferences LTD
- Chen, M.P. y Wang, L.C. (2009). The Effects of Type of Interactivity in Experiential Game-Based Learning. En C. Maiga, K. Rita, Kinshuk, C. Gwo-Dong y H. Michitaka (eds.), *Learning by Playing. Game-based Education System Design and Development*, (pp.273-282). Springer
- Chomsky, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix Barral
- Clais, J-B. y Dubois, P. (2011). *Game story. Une histoire de jeu vidéo*. Rmn-Gran Plais
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Laia
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9 (21-31).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126236.pdf>
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*, (pp.123-142). Universidad de Barcelona
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Nueva narrativa infantil y juvenil*. Fundación Sánchez Ruipérez
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil actual*. Síntesis
- Colomer, T. y Durán, T. (2000). La literatura en la etapa de educación infantil. En M. Bigas y M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp.213-249). Síntesis
- Conecta (2020). Principales resultados sobre hábitos de lectura y compra de libros en España en 2020. España: Conecta

- Contreras, R.S. (2013). Acercamiento a las características de los videojuegos y sus beneficios en el aprendizaje. En *Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*, pp.381-394. <http://hdl.handle.net/10854/2753>
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality [Gramática de la multimodalidad (Trad. C. Pasadas)], *The International Journal of Learning*, 16(2), (361-425). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3616430.pdf>
- Cordón, J.A. (2011). Los libros electrónicos en la biblioteca: nuevas lecturas, nuevos lectores. *Actas IV Jornada Profesional de la Red de Bibliotecas del Instituto Cervantes, Bibliotecas para el lector digital: relación, espacio y tecnología*, (pp.1-12). Instituto Cervantes
- Cordón, J.A. (2017). La lectura en el entorno digital: nuevas materialidades y prácticas discursivas. *Revista chilena de literatura*, 94, pp. 15-38. <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/44968/47050>
- Cordón, J.A. (2018a). Combates por el libro: inconclusa dialéctica del modelo digital. *El profesional de la información*, 27(3), pp.467-481. <https://doi.org/10.3145/EPI>
- Cordón, J.A. (2018b). Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2). <https://doi.org/10.24215/18539912e044>
- Cordón, J.A.; Gómez-Díaz, R.; García-Rodríguez, A. y Dantas, T. (2018c). Operation Patterns in Recommendation Systems: Limitations, Functionalities and Performance in the Digital Environment. *Journal of Information Technology Research*, 11(4), pp.16-31. <https://www.doi.org/10.4018/JITR.2018100102>
- Cortés, S. (2010). *Mundos imaginarios y realidad virtual. Videojuegos en las aulas* [Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. Red de Información Educativa.
- Coseriu, E. (1983). *Introducción a la Lingüística*. Universidad Nacional Autónoma de México

- Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. En M. Seco y G. Salvador (coords.), *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. 14 (13-32). Ministerio de Educación y Ciencia
- Costikyan, G. (2007). Me faltan las palabras y tengo que diseñar. En VV.AA., *Gameworld. Videogames on the Edge of art, technology and culture*, (pp.14-19) La Laboral
- Crawford, C. (1982). *The art of computer game design*. McGraw-Hill
- Cruz Díaz, J. (2016). Religión y poder en Civilization V de Sid Meier. En R. Rodríguez Prieto (coord.), *Videojuegos. La explosión digital que está cambiando el mundo*, (pp.97-124). Héroes de papel
- Csikszentmihály, M., Rathunde, K. y Whalen, S. (1997). *Talented Teenagers. The roots of success & failure*. Cambridge University Press
- Cuenca, D. (2018). Game Studies. Estado del arte de los estudios sobre video juegos. *Revista Luciérnaga – Comunicación*, 10(19), 13-24.
<https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v10n19a1>
- Darley, A. (2000). *Visual digital culture. Surface play and spectate in new media genres*. Rovledge
- De Amo Sánchez-Fortún, J.M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Aljibe
- De Amo Sánchez-Fortún, J.M. (coord.) (2019). *Nuevos modos de lectura en la era digital*. Síntesis
- De Amo Sánchez-Fortún, J.M., Cleger, O. y Mendoza Fillola, A. (coords.) (2015). *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y lectura digital*. Octaedro

- De Amo Sánchez-Fortún, J.M. y García-Roca, A. (2019). Análisis del lector modelo. En D. Escandell y J. Rovira-Collado (eds.), *Current Perspectives on Literary Reading*, (pp.2-17). John Benjamins
- Del Moral Pérez, M.E. y Fernández García, L.C. (2015). Videojuegos en las aulas: implicaciones de una innovación disruptiva para desarrollar las Inteligencias Múltiples. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), pp.97-118.
http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.44763
- Derrida, J. (1988). *Los márgenes de la filosofía*. Cátedra
- De Soto, I. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, pp. 29-39.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1143>
- Díaz, J. y Troyano, I. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Universidad de Sevilla.
<http://hdl.handle.net/11441/59067>
- Docampo, X. (2002). Leer, ¿para qué? En VV.AA., *Hablemos de leer*, (pp.45-56). Anaya
- Eco, U. (1974). *La estructura ausente*. Lumen
- Eco, U. (1987). *El lector modelo*. Lumen
- Encabo Fernández, E. y López Valero, A. (2004). *Didáctica de la literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Octaedro
- Encabo Fernández, E., López Valero, A. y Jerez Martínez, I. (2012). Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea. En *Revista de educación*, 358, pp.406-425.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=15299

- Even-Zohar, I. (1979). *Polysystem Theory*. [Consultado el libro electrónico provisorio: *Polisistemas de Cultura* (2007)] Universidad de Tel Aviv. https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas_de_cultura2007.pdf
- Feldman, R.S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. McGraw-Hill
- Figuerola, S. (2021). *Animal Crossing desatado: supera los 30 millones de copias en 9 meses*. Gamereactor. <https://www.gamereactor.es/animal-crossing-desatado-supera-los-30-millones-de-copias-en-9-meses/>
- Frasca, G. (2007). *Play the message. Play, Game and Videogame Rhetoric*. IT University of Copenhagen
- Frasca, G. (2009). Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción. *Comunicación. Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 7, 37-44. <https://idus.us.es/handle/11441/58039>
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme
- Galisson, R. (1995). À enseignant nouveau, outils nouveaux. Le français dans le monde (recherches et applications). En J. Pécheur y G. Vigner (coords.), *Méthodes et méthodologies*, (núm. especial de enero, pp.70-78). Edicef
- García, R., San José Vieco, J.I. y Cadiñanos Martínez, B. (2021). Tom Clancy's The Division: ideología y miedos de la derecha conservadora. En A.C. Moreno Cantano y S. Gómez-García (eds.), *Videojuegos del presente. La realidad en formato lúdico*, (pp.199-217). Trea
- García-Rodríguez, A. y Gómez-Díaz, R. (2015). Las demasiadas aplicaciones: parámetros de indicadores para seleccionar las TopAPP de lectura para niños.

<https://doi.org/10.6018/analesdoc.18.2.227071>

García-Rodríguez, A. y Gómez-Díaz, R. (2018). Criterios de calidad y estándares de presentación en los librosapp: el sector de los contenidos infantiles. *El profesional de la información*, 27(3), pp.595-603. <https://doi.org/10.3145/EPI>

García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Garrido Domínguez, A. (1993). *El texto narrativo*. Síntesis

Garzón-Costumero, X. (2021). Por mí y por todas mis compañeras. La mujer en la industria del videojuego. En A.C. Moreno y A. Venegas, *La vida en juego. La realidad a través de lo lúdico*, (pp.467-500). Anait

Garzón-Costumero, X. (2021). Los videojuegos como alternativa a los problemas conectivos de la pandemia. En *Temas* (313-314, enero-febrero), *Temas para el debate*, (pp.40-42). Fundación sistema

Gee, J. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Aljibe

Genette, G. (1989a). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus

Genette, G. (1989b). *Figuras III*. Lumen

Gil Quintana, J. y Prieto-Jurado, E. (2019). La realidad de la gamificación en Educación Primaria. Estudio multicaso de centros educativos españoles. *Perfiles EDUC*, 168, pp.107-123. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59173>

Gómez-Díaz, R., García-Rodríguez, A., Cordon-García, J.A. y Alonso-Arévalo, J. (2016). *Leyendo entre pantallas*. Trea

González, J.L., Cabrera, M.J. y Gutiérrez, F.L. (2007). Diseño de videojuegos aplicados a la Educación Especial. En L. Moreno, E.J. de la Rubia, V.M. Ruiz y F.J. García

(eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Interacción Persona-Ordenador*.

Universidad de Salamanca

González-Moreno, C. (2018). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la educación inclusiva. *IE Revista de Investigación Educativa (REDIECH)* [ONLINE], 9(17), pp.9-31. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200009&lng=es&nrm=iso

González Tardón, C. (2014). *Videojuegos para la transformación social. Aportaciones conceptuales y metodológicas* [Tesis de doctorado, Universidad de Deusto] Deusto DKH Thesis

Grande de Prado, M. (2018). Beneficios educativos y videojuegos: revisión de la literatura española. *EKS, Education in the Knowledge Society* 19(3), pp.37-51. <https://doi.org/10.14201/eks20181933751>

Gray, J. (2010). *Show sold separately. Promos, spoilers and other Media Paratexts*. New York University Press

Gros, B. (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Graó.

Gross-Salvat, B. (2009). Certezas e interrogantes del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7(1), pp.251-264. <http://hdl.handle.net/11441/58304>

Gros Salvat, B. y Garrido Miranda, J.M. (2008). Con el dedo en la pantalla: el uso de un videojuego de estrategia en la mediación de aprendizajes curriculares. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 9(3), pp.108-129. <https://doi.org/10.14201/eks.16792>

Guerra Antequera, J., Revuelta Domínguez, F.I. y Pedrera Rodríguez, I. (2013). Propuesta de intervención educativa con videojuegos en el TDAH. En F.J. Sánchez y Peris

- (coord.), *Videojuegos: perspectivas desde la educación*, (pp.251-262). Palmero Ediciones
- Guillén-Díaz, C. (2012). El área de didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. Algunas actualizaciones de orden institucional y académico. *Enunciación*, 17(1), (pp.159-176). <https://doi.org/10.14483/22486798.4238>
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Gedisa
- Hernández, J.F., Cano, P. y Parra, M.C. (2016). Taxonomía del videojuego: un planteamiento por géneros. En C. Mateos Martín y F.J. Herrero Gutiérrez (eds.), *La pantalla insomne*, (pp.2074-2093). Sociedad latina de comunicación social
- Herz, J.C. (1997). *Joystick Nation: How Videogames Ate Our Quarters, Won Our Hearts and Rewired Our Minds*. Little, Brown and Co.
- Huizinga, J. (1938) [Consultada la edición de 2012]. *Homo Ludens*. Alianza Editorial
- Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y book tráilers en la formación de docentes. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 19, pp.47-54. <http://hdl.handle.net/10550/64022>
- INE (2020). *Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares*. Instituto Nacional de Estadística
- Jauss, H.R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus
- Jenkins, H. (2003, 15 de enero). *Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling*. Technology Review. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Grupo Planeta

- Juul (2005). *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. MIT Press
- Kapp, K. (2012). *The gamification of Learning and Instruction: Game-Based methods and strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge
- Kress, G. (2010). The profound shift of digital literacies. En J. Gillen y D. Barton (cords.), *Digital Literacies. Research Briefing by the Technology Enhanced Learning phase of the Teaching and Learning Research Programme*. University of London
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse – The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. y Tsatsarelis, C. (2014). *Multimodal teaching and learning. The Rethorics of the Science Classroom*. Bloomsbury
- Heim, M. (1987). *Electric Language: A Philosophical Study of World Processing*. Yale University Press
- Lacasa, P. (2012). *Videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Morata
- Landow, G. P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Paidós
- Landow, G. P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Paidós
- Lara, T. (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*. Octaedro
- Llorens García, R. (2004). Literatura Infantil en Internet. ¿Una nueva educación lingüística y literaria? En E. Encabo Fernández y A. López Valero, *Didáctica de la literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura*, (pp.91-110). Octaedro

- Llorens García, R. (2015). Fábulas, educación literaria y didáctica de los valores: Leo Lionni. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura comparada*, 23, pp.61-72. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.201523995
- Llorens García, R. (2017). La educación literaria en el aula a través de los clásicos. *Literatura em Debate*, 11(21), pp.40-52. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2705/0>
- Llorens García, R. y Rovira-Collado, J. (2012). De la lectura hipertextual a la escritura colaborativa. Blogs y wikis en la didáctica de la lengua y la literatura. En A. Mendoza Fillola (coord.), *Leer hipertexto: del marco hipertextual a la formación del lector literario*, (pp.262-274). Octaedro
- Llorens García, R.F. y Terol, S. (2015). Educación literaria, pensamiento crítico y conciencia ética: La composición, de Antonio Skármeta. *América sin nombre*, 20, pp.102-109. <https://doi.org/10.14198/AMESN.2015.20.09>
- Llorens García, R.F., Rovira-Collado, J., Villaverde Pérez, A., Fernández Tarí, S., López Pérez, N., Molina Molina, M., Auladell Pérez, M.A., Benítez Zorita, M.E. y Caballero Díaz, C. (2012). Transmisión de contenidos de Literatura Infantil y Juvenil en Internet y percepción por parte del alumnado universitario. En J.D. Álvarez Teruel, M.T. Tortosa Ybáñez y N. Pellín Buades (coords.), *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la participación y el compromiso de la comunidad universitaria*, (pp.1115-1130). Universidad de Alicante-ICE
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Universidad de Castilla La Mancha
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes: los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Trea

- Lluch, G. (2018). *La lectura entre el paper i les pantalles*. Eumo
- Lluch, G. y Barrena, P. (2007). Lectura y literatura infantil y juvenil en la sociedad globalizada. En *15ª Jornadas de Bibliotecas infantiles, juveniles y escolares*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Lluch, G. y Sanz Tejeda, A. (2021). *Analizar relato #LIJ*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- López Valero, A. (1998). Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Didáctica*, 1998, 10, pp.215-231.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9898110215A>
- López-Valero, A., Encabo-Fernández, E. y Jerez-Martínez, I. (2011). Competencia digital y literacidad: Nuevos formatos narrativos en el videojuego «Dragon Age: Orígenes». *Comunicar*, 36, pp. 165-171. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-08>
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*. Octaedro
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Síntesis
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2020). De la competencia lingüística a la competencia comunicativa. El sentido del área de DLL. En J. Ballester Roca y N. Ibarra Rius (coords.), *Paradigmas de investigación en didáctica de la literatura y la lengua*, (pp.107-119). Narcea
- Lotman, I.M. (1970). *Estructura del texto artístico*. Akal
- Machado, Ana M. (2002). Entre gansos y vacas: escuela, lectura y literatura. En *Lectura, escuela y creación literaria*, (pp.11-25). Anaya

- Malone, T.W. y Lepper, M.R. (1987). Making Learning Fun: a Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. En R.E. Snow y M.J. Farr (eds.), *Aptitude, Learning and Instruction*, (3, pp. 223-253). Erlbaum
- Manesse, D. y Grellert, I. (1994). *La littérature du collège*. INRP
- Mañas, M. (2012). Formatos multimedia. En M. Tascón (dir.), *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, (pp.391-422). Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores y Fundéu BBVA
- Marczewski, A. (2013). Marczewski's user types hexad. En *Gamified UK* [blog]. Entrada actualizada en octubre de 2018. Disponible en: <https://www.gamified.uk/user-types/> [Consultado el 14 de julio de 2021]
- Marín-Díaz, V. (coord.) (2013). *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos*. Síntesis
- Marín-Díaz, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27, pp.5-8. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.1-%20216>
- Martín Rodríguez, I. (2015). *Análisis narrativo del guion de videojuego*. Síntesis
- Martín Rodríguez, I. (2016). Don Quijote, Player 1. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 24, pp.27-31. <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>
- McKee, R. (1997) [Consultada la edición de 2013]. *El guión: sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Alba Editorial
- Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2012). El aprendizaje cooperativo en la formación del profesorado: una experiencia basada en autoconstrucción de materiales e invención de juegos. *Revista española de educación física y deportes*, 400, pp.55-75. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/141/134>

- Méndez Zaballos, L. y Lacasa Díaz, P. (2015). Los videojuegos, herramientas para el cambio: un estudio desde la teoría de la actividad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(36), pp.271-300. <https://doi.org/10.14204/ejrep.36.14099>
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. SEDLL-ICEUB-Horsori
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Universidad de Castilla-La Mancha
- Mendoza Fillola, A. (2005). La Educación Literaria desde la Literatura Infantil y Juvenil. En M.C. Utanda, P.C. Cerrillo Torremocha y J. García Padrino (coords.), *Literatura Infantil y Educación Literaria*, (pp.33-61). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Mendoza Fillola, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes
- Mendoza Fillola, A. (2010). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 41, pp.53-69. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7133/7497>
- Mendoza Fillola, A. (2012). Del marco hipertextual a la formación del lector literario. En: Mendoza, A. (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, (pp.9-32). Octaedro
- Mendoza Fillola, A., López Valero, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal
- Mendoza Fillola, A. y Cantero F.J. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (coord.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*, (pp.3-31). Pearson/Prentice Hall

- Mendoza Fillola, A. y Cerrillo, P. (2003). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Mohan, D. Fischhoff, B. Angus, D., Rosengart, M.R., Wallace, D.J., Yealy, D.; Farris, C., Chang, C-C.H., Kerti, S. y Barnato, A. (2018). Serious games may improve physician heuristics intrauma triage. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2018, 115, pp.9204-9209. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1805450115>
- Montañés, J., Parra, M., Sánchez-Núñez, M.T., López, R., Latorre, J.M., Blanc, P., Sánchez, M.J., Serrano, J.P. y Turégano, P. (2000). El juego en el medio escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, pp.235-260. https://www.researchgate.net/publication/341540867_El_juego_en_el_medio_escolar
- Morales-Sánchez, M.I. (2008). Leer literatura en la era digital. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2). <https://doi.org/10.24215/18539912e049>
- Moreno Cantano, A.C. (2021). Los camisas rojas en el mundo digital: la crisis política venezolana y su recreación video-lúdica. En A.C. Moreno Cantano y S. Gómez-García (eds.), *Videojuegos del presente. La realidad en formato lúdico*, (pp.245-260). Trea
- Moya Guijarro, A.J. y Cañamares Torrijos, C. (2020). Hacia un análisis multimodal del libro álbum y los estudios de género. Introducción. En A.J. Moya Guijarro y C. Cañamares Torrijos (coords.), *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional: Análisis semiótico y multimodal*, (pp.17-46). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Murray, J.H. (1999). *Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Paidós

- Navarro-Remesal, V. y García-Catalán, S. (2015). ¡Ey, tú frente a la tele! El jugador como actante en la ficción y la cuarta pared en el videojuego. En J. Cuesta y J. Sierra (coords). *Videojuegos: arte y narrativa audiovisual*, pp.211-229. ESNE
- Pajares Tosca, S. (2004). *Literatura digital: el paradigma hipertextual*. Universidad de Extremadura
- Palazón, J. (2015). Motivación del alumnado de educación secundaria a través del uso de insignias digitales. *Opción*, 31, pp.1059-1079. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005058.pdf>
- Paredes, G. (2021). Videojuegos de simulación social en tiempos de pandemia: el éxito de Animal Crossing: New Horizons. En G. Paredes y N. Sánchez-Gey (eds.), *De la filosofía digital a la sociedad del video-juego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales*, (pp.1226-1248). Dykinson
- Pérez-LaTorre, O. (2011). Géneros de juegos y videojuegos: una aproximación desde diversas perspectivas teóricas. *Comunicació: revista de recerca i d'anàlisi*, 28(1), pp.127-146. <https://doi.org/10.2436/20.3008.01.81>
- Pérez-LaTorre, O. (2012). *El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Laertes
- Planells, A. (2015). *Videojuegos y mundos de ficción. De Super Mario a Portal*. Cátedra
- Pons, L. y de Soto, I.S. (2020). Evaluación de una propuesta de aprendizaje basado en juegos de rol llevada a cabo en la asignatura de Cultura Científica de Bachillerato. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), pp.123-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243162775007>
- Prado, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización: el lenguaje de los medios. *Comunicar*, 2001, 16, pp.161-170. <https://doi.org/10.3916/C16-2001-22>

- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), pp. 1-6.
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2001b). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill
- Promusicae (2020). *Mercado de la música grabada en España*. Promusicae
- Przybylski, A.K., Rigby, C.S. y Ryan, R.M. (2010). A Motivational Model of Video Game Engagement. *Review of General Psychology*, 14(2), pp.154-166.
<https://www.doi.org/10.1037/a0019440>
- Ramada Prieto, L. (2017). *Esto no va de libros. Literatura Infantil y Juvenil digital y educación literaria*. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona].
Tesis Doctorals en Xarxa
- Rankin, Y., Gold, R. y Gooch, B. (2006). 3D Role-Playing Games as Language Learning Tools. *Eurographics*, 25(3). <http://dx.doi.org/10.2312/eged.20061005>
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es/juego> [4 de marzo de 2021].
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es/leer> [4 de marzo de 2021].
- Reznikov, L. (1979). *Semiótica y teoría del conocimiento*. Alberto Corazón Editor
- Rodríguez, R. (2006). La obesidad infantil y los efectos de los medios electrónicos de comunicación. *Investigación en Salud*, 8(2), pp.95-98. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/142/14280207.pdf>
- Rodríguez de las Heras, A. (2004). Nuevas tecnologías y saber humanístico. En D. Sánchez-Mesa, *Literatura y Cibercultura*, (pp.147-176). Arco Libros

- Rodríguez Gutiérrez, B. (2004). Historia literaria versus teoría de la literatura. Consideraciones sobre el debate. En G. Martínez; M.García y S. Scurfield (eds.), *Encuentro de lenguas y literaturas*, (pp.239-249). Universidad de Cantabria
- Rovira-Collado, J. (2017). Booktrailer y booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones sobre lectura*, 7, pp.55-72.
<https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi7.10981>
- Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, pp.275-312. <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- Rovira-Collado, J. y Baile López, E. (2018). Fuerza y superpoderes de los lectores en universos transmedia comerciales: libros y cómics en The Avengers y Star Wars. En J. Segarra-Saavedra, T. Hidalgo-Marí y R. Rodríguez Ferrándiz (coords.), *Actas de las Jornadas Científicas Internacionales sobre Análisis del discurso en un entorno transmedia*, (pp.45-59). Universidad de Alicante
- Rovira-Collado, J. y Baile López, E. (2020). Marvel y Star Wars como elementos transmedia de constelaciones multimodales: un análisis desde la educación literaria. En M.M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A.B. Barragán Martín, M.M. Simón Márquez, M. Sisto, R.M. del Pino Salvador, B.M. Tortosa Martínez, J.J. Gázquez Linares y M.C. Péro Fuentes (coords.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp.539-550). Dykinson
- Rovira-Collado, J. y Llorens García, R.F. (2015). Nuevos horizontes en la didáctica de la lengua y la literatura: hacia una educación literaria y digital. En O. Cleger y J.M. de Amo (eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*, (pp.75-92). ICE-Universitat.

- Rovira-Collado, J., Llorens García, R.F., Fernández Tarí, S. y Mendiola Oñate, P.J. (2016). Nuevas perspectivas en la didáctica de la literatura infantil y juvenil: booktuber y booktrailer. En R. Roig-Vila, J. Blasco Mira, A. Lledó Carreres y N. Pellín Buades (eds.), *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*, (pp.1755-1771). Universidad de Alicante-ICE
- Rovira-Collado, J. y Llorens García, R.F. (2017). Epitextos digitales como estrategia LIJ 2.0 para la formación integral en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En R. Roig-Vila (ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*. Octaedro
- Rovira-Collado, J., Llorens-García, R.F., Serna-Rodrigo, R. y Madrid Moctezuma, P. (2018). Desarrollo de la mirada docente a través de guías de lectura en Educación Infantil. En R. Roig-Vila (ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, (pp.438-447). Octaedro
- Ruiz-Bañuls, M., Gómez-Trigueros, I.M., Rovira-Collado, J. y Rico-Gómez, M.L. Gamification and transmedia in interdisciplinary contexts: A didactic intervention for the primary school classroom. En *Heliyon*, 7(6), pp.. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07374>
- Ruiz-Collantes, X. (2008). Juegos y videojuegos. Formas de vivencias narrativas. En C.A. Scolari (ed.), *L'homo videoludens. Videojocs, textualitat i narrativa interactiva*, (pp.15-52). Eumo
- Sánchez-Corral, L. (1992). (Im)posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso. *Cauce. Revista Internacional de Filología*,

- Comunicación y sus Didácticas*, 14(15), pp.525-560. Recuperado de:
http://institucional.us.es/revistas/cauce/14-15/cauce14-15_29.pdf
- Sánchez-Corral, L. (2003). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto. En A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*, (pp.291-318). Pearson Educación
- Sánchez Feliu, P. (2021). El largo viaje. Tres videojuegos sobre migración. En *La vida en juego. La realidad a través de lo lúdico*, (pp. 371-402). Anait
- Sánchez-Mesa, D. (2004). *Literatura y cibercultura*. Arco Libros
- Sanchis y Peris, F.J. (coord.) (2013). *Videojuegos: perspectivas para la Educación*. Palmero Ediciones
- Saussure, F. (1916). *Curso de Lingüística general* [Consultada la edición de 1971] Editorial Losada
- Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto
- Scolari, C.A. (2013). *Homo videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Laboratori de Mitjans interactius. <https://www.lmi-cat.net/es/homo-videoludens-20-del-pacman-la-gamification>
- Sedeño, J. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en Educación. En *Comunicar*, 34, pp.183-189. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-18>
- Serna-Rodrigo, R. (2016a). El papel del videojuego en la formación de universos transmedia. En R. Roig-Vila (ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, (pp.3041-3048). Octaedro
- Serna-Rodrigo, R. (2016b). *Videojuegos y educación literaria. Narrativas transmedia en las constelaciones literarias* [Trabajo Final de Máster, Universidad de Alicante] Repositorio de la Universidad de Alicante

- Serna-Rodrigo, R. (2019a). La participación lectora en la narrativa del videojuego. *E-sedll*, 1, pp.181-196. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/01/12.pdf>
- Serna-Rodrigo, R. (2019b). Érase una vez, cuando Aurora dormía, un hada madrina que defendía la espada del legítimo rey: Presencia de la literatura popular infantil en los videojuegos. En C. Sánchez Ortiz y A. Sanz Tejeda (coords.), *La voz de la memoria, nuevas aproximaciones al estudio de la Literatura Popular de Tradición Infantil*, (pp.817-828). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Serna-Rodrigo, R. (2019c). Videojuegos fantásticos y dónde encontrarlos. El viaje del héroe. En M.P. Martínez, F. Mateu (coords.) y M. Herrero (ed.), *De lo fantástico y lo inadmisibile*, (pp.205-218). Cinestesia
- Serna-Rodrigo, R. (2020). Posibilidades de los videojuegos no serios para el aprendizaje formal de la lengua y la literatura. *EDMETIC*, 9(1), pp.104-125. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12245>
- Serna-Rodrigo, R. (2021). ¿Por qué lo has hecho? El libre albedrío en los videojuegos. En A.C. Moreno y A. Venegas (eds.), *La vida en juego. La realidad a través de lo lúdico*, (pp.289-315). Anait
- Serna-Rodrigo, R. y Cardell, S. (2017). De Tetris a Angry Birds: La matemática inherente a los videojuegos. *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6683>
- Serna-Rodrigo, R. y Rovira-Collado, J. (2016). Aportaciones de los videojuegos a la educación literaria. En M.T. Tortosa Ybáñez; S. Grau Company y J.D. Álvarez Teruel, (coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, (pp.772-785). <http://hdl.handle.net/10045/59355>

- Serna-Rodrigo, R. y Rovira-Collado, J. (2018). Videojuegos como industria creativa para la Educación Literaria. ¿Enemigos, o aliados? En V. Tur-Viñes, I. García-Medina y T. Hidalgo-Marí (coords.) *Creative Industries Global Conference. Libro de actas*, pp. 353-365. Alicante.
http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM/2017/12_cmd
- Serna-Rodrigo, R. y Rovira-Collado, J. (2021). Papel de los videojuegos en el desarrollo de la educación literaria: intertexto lector y análisis de estructuras literarias. En A.C. Moreno Cantano y S. Gómez-García (eds.), *Videojuegos del presente. La realidad en formato lúdico*, (pp.219-243). Trea
- Serna-Rodrigo, R. y Rovira-Collado, J. (2021). Patrimonio textual de los videojuegos. Hacia unos criterios de selección y clasificación. En J. Burguillo y J. Merchán Sánchez-Jara. (coords.), *Lectura, edición académica y creación literaria en el medio digital. Una transformación silenciosa en la era de las humanidades digitales*, (pp.247-262).
- Siabra Fraile, J. (2012). *Bosquejo de una metafísica del videojuego*. Círculo Rojo
- Sierra, M.C. y Fernández-Sánchez, M.R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), pp.105-115.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20191836sierra15>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó
- Soler-Quílez (2016). La diversidad afectivo-sexual y de género: diferentes tipos de censura en las obras infantiles y juveniles. En P.C. Cerrillo Torremocha y C. Sánchez Ortiz (eds.). *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*, (pp.357-364). Ediciones de la Universidad de Cstilla La-Mancha

- Soler-Quílez (2019). *Leyendo el arcoíris en las clases de Lengua: hacia un modelo de escuela queer* [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante] Repositorio de la Universidad de Alicante
- Soler-Quílez, G., Martín-Martín, A. y Rovira-Collado, J. (2020). Análisis de epitextos virtuales de diez álbumes ilustrados desde una perspectiva queer. En A. Jesús Moya y C. Cañamares (coords.), *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional: análisis semiótico y multimodal* (pp.311-344). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Spink, J. (1990). *Niños lectores*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Statista (2019). *Estadística sobre personas que usaron servicios de administración en España*. Statista
- Subhash, S. y Cudney, E.A. (2018). Gamified learning in Higher Education: a systematic review of the Literature. *Computers in Human Behavior*, 87, pp.192-206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>
- Taberero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas universitarias de Zaragoza
- Taberero, R. (2012). La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura «iluminada»: la formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado. En A. Mendoza (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, (pp.121-134). Octaedro
- Taberero-Sala, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis. *Ocnos*, 15(2), pp.21-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1125
- Tenner, E. (2004). *Our own devices: How technology remakes Humanity*. Vintage Books

- Tobias, R.B. (1999). *El guion y la trama: fundamentos de la escritura dramática audiovisual*. EIUNSA
- Todorov, T. (1970). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Siglo XXI Editores
- Vargas, J., Piattini, M.G., García, L.C. y Genero, M. (2015). Análisis de la evidencia existente sobre la influencia del uso de juegos serios en el aprendizaje en el área de la informática. *Actas de las XXI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, pp. 105-112. Universitat Oberta La Salle. http://bioinfo.uib.es/~joemi/aenui/procJenui/Jen2015/va_anal.pdf
- Vassileva, J. (2012). Motivating participation in Social Computing applications: a user modeling perspective. *User modeling and user-adapted interaction*, 22, pp.177-201. <https://www.doi.org/10.1007/s11257-011-9109-5>
- Vega Ramos, M.J. (2003). *Literatura hipertextual y teoría literaria*. Mare Nostrum
- Venegas, M.C. (1987). *Promoción de la lectura a través de la literatura infantil en la biblioteca y en el aula*. Centro regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe
- Villalobos, J.M. (2015). *Cine y videojuegos. Un diálogo transversal*. Héroes de papel
- Vogler, C. (1992). *El viaje del escritor*. Ma Non Troppo
- Von Neumann, J. y Morgenstern, O. (2004). *Theory of games and economic behavior*. Princeton University Press
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: How Game Thinking can Revolutionize your business*. Wharton Digital Press
- Werbach, K. y Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: Dynamics, mechanics and components for the win*. Warton Digital Press
- Wilson, E.O. (1980). *Sociobiología. Una nueva síntesis*. Omega

Zavala, L. (2004). *Cartografías del cuento y la minificción*. Ediciones Renacimiento
iluminaciones

Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in Web and mobile apps*. O'Reilly Media

Obras literarias

Aguilar, L. y Neves, A. (2008). *Orejas de mariposa*. Kalandraka

Ahlberg, J. y Ahlberg, A. (1980). *¡Qué risa de huesos!* Kalandraka

Alighieri, D. (1472) [Consultada edición de 2010]. *La Divina Comedia*. Espasa

Andersen, H.C. (1838). *El valiente soldadito de plomo*. [Clásico]

Ballesteros Rey, X.A. y Olmos, R. (2014). *Tío Lobo*. Kalandraka

Balmes, S. y Lyona (2011). *Yo mataré monstruos por ti*. Principal de los libros

Barrie, J.M. (1911) [Consultada edición de 1985]. *Peter Pan y Wendy*. Anaya

Beaumont, J.M. (1757) *Le magasin des enfants*.

Blyton, E. (1938-1953). *Secreto*. Juventud

Blyton, E. (1942). *Los Cinco y el tesoro de la isla*. Juventud

Blyton, E. (1949-1963). *Los siete secretos*. Juventud

Brenman, I. y Zilberman, I. (2011). *Las princesas también se tiran pedos*. Algar

Brozon, M. y Guridi (2017). *Sombras en el arcoíris*. Fondo de Cultura Económica de
México

Carroll, L. (1865) [Consultada edición de 2016]. *Las aventuras de Alicia en el País de las Maravillas*. Anaya

Cashore, K. (2008). *Graceling*. Ediciones Roca

Cline, E. (2011). *Ready Player One*. Ediciones B

Collins, S. (2008). *Los juegos del hambre*. Molino

- Collodi, C. (1883) [Consultada edición de 2011]. *Las aventuras de Pinocho*. Siruela
- Delibes, M. (1950) [Consultada edición de 1986]. *El camino*. Destino
- Dickens, C. (1843). *Cuento de Navidad*. [Clásico]
- Farmer, N. (2002). *La marca del escorpión*. Destino
- Ferrada, M.J. y Poirot, S. (2012). *El baile diminuto*. Kalandraka
- Frank Baum, L. (1900) [Consultada edición de 1987] *El maravilloso mundo de Oz*. Anaya
- Funke, C. (2003). *Corazón de tinta*. Siruela
- Groom, W. (1986) [Consultada edición de 1994]. *Forrest Gump*. Ediciones B
- Knister y Rieger, B. (1998). *Kika Superbruja y los indios*. Bruño
- Munari, B. y Agostinelli, E. (2001) *Capucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca*.
Anaya
- Muñoz Puelles, P. y Villamuza, N. (1998). *Óscar y el León de Correos*. Anaya
- Orwell, G. (1949) [Consultada edición de 2013]. *1984*. Debolsillo
- Rodari, G. (1963). *Cuentos por teléfono*. Juventud
- Rodenas, A. y Balzola, A. (1995). *Rimas de luna*. SM
- Rothfuss, P. (2007). *El nombre del viento*. Plaza & Janes Editores
- Rousseau, J.F. (1762) [Consultada edición de 2011]. *Emilio o de la Educación*. Alianza
- Rowling, J.K. (1997). *Harry Potter y la Piedra filosofal*. Salamandra
- Rueda, C. (2007). *Dos ratones, una rata y un queso* (2007). Océano Travesía
- Sendak, M. (1963). *Donde viven los monstruos*. Kalandraka
- Viñas, C. (1993). El primer resfriado. En A. Serna y M. Pascual (eds.), *Poesía de Ayer y de Hoy para chicos y grandes* (p. 14). Susaeta
- Willingham, B. (2002). *Fábulas*. ECC Cómic
- Young, E. (1992). *Siete ratones ciegos*. Ekaré

Videojuegos (no presentes en el corpus)

Age of Empires (1997). Ensemble Studios

Brain Training (2005). Nintendo

Centipede (1981). Atari

¡Cocina conmigo! (2008). Nintendo

Cooking Mama: Cookstar (2020). Cooking Mama Ltd.

Dante's Inferno (2010). Visceral Games

Dragon Quest III (1998). Chunsoft; Heartbeat

Dragon Quest Builders II (2019). Omega Force Square Enix

Dr. Mario (1990). Nintendo

Detroit: become human (2018). Quantic Dream

Doki Doki Literature Club (2017). Team Salvato [independiente]

El código Da vinci (2006). The Collective

Emily is away too (2017). Kyle Seeley [independiente]

Final Fantasy [saga] (1987-2021). Square Enix

Final Fantasy: tactics (1997). Square Enix

Fobos (2021). Albsart [independiente]

Golden Sun [trilogía] (2001-2010). Camelot Software Planning

.Hack [saga] (2001-2017). CyberConnect2; Bandai

Halo Infinite (2021). 343 Industries

Heavy Rain (2010). Quantic Dream

Ikemen Sengoku (2017). Cybird

Indiana Jones and the fate of Atlantis (1992). LucasArts

Kingdom Come Deliverance (2018). Warhorse Studios

Life is Strange 2 (2018). Dontnod Entertainment

Los Sims 2 (2004). Maxis

Overwatch (2016). Blizzard Entertainment

Pacman (1980). Namco

Persona 3 (2010). Atlus

Rise of Nightmares (2011). Sega

Space Invaders (1978). Taito Corporation

Super Mario Bros (1983). Nintendo

The last of Us (2013). Naughty Dog

The last of Us II (2020). Naughty Dog

The Legend of Zelda; Breath of the Wild (2017). Monolith Soft

Theme Park World (1999). Bullfrog Productions

The Stanley Parable (2011). Davey Wreden [independiente]

The Wolf among Us (2013). Telltale Games

Tombi (1997). Whoopee Camp

WILL: a Wonderful World (2017). 4D Door Games, WMY Studio

Winterfest (2011). Daedalic Entertainment GmbH

Zenith (2016). Infinigon Games

Anexos

Anexo 1. Diseños de Albsart para *Fobos*

Anexo 2. Videojuego *Fobos* en archivo comprimido (.zip)

Anexo 3. Guía de lectura multimodal con ejemplos de respuesta en formato PowerPoint (PPT)

Anexo 4. Guía de lectura multimodal en PDF

Todos los anexos disponibles en Drive: <https://acortar.link/Xc5dlw>



Un...
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante