

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

**DPTO. COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL
Y PUBLICIDAD**



TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA RETRONARRATIVIDAD COMO FUNDAMENTO DE
LA COMUNICACIÓN Y LA ESTÉTICA VIDEOLÚDICA**

Iván Martín Rodríguez

Sevilla, 2016

TESIS DOCTORAL

**Presentada por Iván Martín Rodríguez bajo la dirección del Prof. Dr. D. Luis
Navarrete Cardero**

**ANÁLISIS DE LA RETRONARRATIVIDAD COMO FUNDAMENTO DE
LA COMUNICACIÓN Y LA ESTÉTICA VIDEOLÚDICA**

**Vº Bº del Director de la Tesis,
Pr. Dr. D. Luis Navarrete Cardero**

Sevilla, a 1 de julio de 2016

Agradecimientos

En primer lugar quiero dar las gracias a mi padre, por entender mejor que nadie la importancia de este trabajo, por estar ahí durante horas, días, meses y años. Por ser mi padre y enseñarme a no conformarme con poco en la vida. Por ser mi padre.

A mi madre, por ser un referente de paciencia, calma y optimismo, incluso en las peores circunstancias. Gracias por ser un ejemplo de bondad, integridad y solidaridad.

A mi hermana Raquel, la personificación de la alegría, gracias por compartir conmigo tantas cosas, entre ellas, los videojuegos. Gracias porque aunque llegaste tarde, llegaste.

A Sara, la mejor compañera de viaje, gracias por descubrirme *Bioshock Infinite*, por las horas de trabajo a mi lado y la ilusión contagiosa que le pones a todas las cosas de este mundo. Gracias por siempre. También a Narciso, May y Ana, por su apoyo y su cariño.

A Luis, por confiar en mí y enseñarme un camino desde el trabajo fin de máster, por ser un modelo de capacidad de trabajo y compromiso.

A mi primo Ayoze, quien me colocó un mando de *Megadrive* entre las manos cuando apenas llegaba a los botones.

A mis alumnos del CEIP Islas Baleares, por la mayor lección de humildad y resiliencia que he recibido nunca. También a mis compañeras, por su ánimo y comprensión cada día.

A Carlos, mi “hermano” sevillano, a quien admiro muchísimo desde la cercanía y desde la distancia. Perdóname por no haber mencionado *Monkey Island*.

A Alberto, por tu sentido del humor, por esas charlas sobre cine, cómic y videojuegos y sobre todo, por ser un amigo para toda la vida.

Y a todas las personas que preguntaron “¿cómo va la tesis?” y me apoyaron aunque solo fuese con una sola palabra de ánimo: mil gracias.

“Siempre hay un faro, siempre hay una ciudad, siempre hay un hombre”.

–Elizabeth (Bioshock Infinite)

Índice de contenidos

BLOQUE 1: Marco teórico

Introducción.....	1
Capítulo 1: El origen del concepto retronarratividad.....	9
1.1: <i>Beyond: Two Souls</i> a través de <i>Spacewar!</i> : breve historia de los videojuegos.....	11
1.2 Historia de la investigación en el ámbito lúdico: un camino hacia 2001.....	22
1.3 “Decodificando el videojuego”: conceptos clave de un nuevo discurso.....	32
1.3.1 Cibertexto.....	32
1.3.2 Literatura ergódica.....	34
1.3.3 Laberinto.....	35
1.3.4 <i>Ludus</i>	39
1.3.5 <i>Paideia</i>	41
1.3.6 <i>Gameplay</i>	42
Capítulo 2: Retronarratividad en el Modelo de análisis videolúdico.....	47
2.1 El Modelo de análisis videolúdico: el papel del relato y el <i>gameplay</i> en la narrativa proposicional.....	48
2.2 Retronarratividad: la creatividad del “receptor-creador”.....	57
2.3 <i>Agón</i> , <i>ilinx</i> , <i>alea</i> y <i>mimicry</i> : sus influencias en la retronarratividad.....	63
2.3.1 <i>Agón</i>	63
2.3.2 <i>Ilinx</i>	65
2.3.3 <i>Alea</i>	69
2.3.4 <i>Mimicry</i>	72
Capítulo 3: El videojuego constructivo.....	79
3.1 Competencias clave en el videojuego retronarrativo.....	80
3.1.1 Comunicación lingüística.....	81
3.1.2 Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.....	83

3.1.3 Competencia digital.....	86
3.1.4 Aprender a aprender.....	87
3.1.5 Competencias sociales y cívicas.....	87
3.1.6 Sentido de iniciativa, espíritu emprendedor y de superación.....	89
3.1.7 Conciencia y expresiones culturales.....	90
3.2 <i>Serious games</i> : ¿videojuegos o recursos didácticos?.....	92
3.2.1 Taxonomía del “juego serio”.....	93
3.2.2 La emoción de simular: <i>paideia</i> en el juego serio.....	96
3.2.3 El entrenamiento cognitivo: narración ergódica en los <i>serious games</i>	99
3.2.4 Gamificación: el videojuego camuflado.....	102
3.3 Ética videolúdica: los mitos y sus representaciones.....	104
3.3.1 “La princesa está en otro castillo”.....	105
3.3.2 Representación étnica.....	112
3.3.3 La muerte itinerante.....	113
3.3.4 Arreglando el planeta virtual.....	115
Capítulo 4: El retronarrador y la cultura del consumo.....	117
4.1 La personalidad del jugador: el Modelo de los cinco alternativos.....	118
4.1.1 Agresividad-hostilidad.....	119
4.1.2 Impulsividad.....	122
4.1.3 Extraversión.....	125
4.1.4 Actividad.....	129
4.1.5 Neuroticismo-ansiedad.....	130
4.2 La retonarratividad: el producto de la cultura del “yo”.....	132
4.2.1 De la contracultura a la era posmoderna.....	133
4.2.2 El jugador en el mundo.....	137

BLOQUE II: Marco empírico

Capítulo 5: Diseño de la investigación.....	147
5.1 El marco de los métodos mixtos.....	149
5.2 Objetivos de la investigación.....	149
5.2.1 Objetivos generales.....	149
5.2.2 Objetivos específicos.....	150
5.2.3 Hipótesis de la investigación.....	150
5.3 Método cuantitativo.....	152
5.3.1 Participantes.....	152
5.3.2 Instrumentos.....	154
5.3.3 Procedimiento.....	157
5.3.4 Análisis de datos.....	158
5.3.4.1 Estructura factorial.....	158
5.3.4.2 Cálculo de la fiabilidad de las escalas.....	159
5.3.4.3 Validez concurrente.....	160
5.3.4.4 Análisis de regresión.....	160
5.4 Método cualitativo.....	162
5.4.1 Participantes.....	162
5.4.2 Diseño de las preguntas para las entrevistas.....	163
5.4.3 Procedimiento.....	165
Capítulo 6: Resultados de la investigación cuantitativa.....	167
6.1 Escala del consumo cultural.....	167
6.1.1 Estructura factorial de la Escala de consumo cultural.....	167
6.1.2 Interpretación de los factores de la Escala de consumo cultural.....	170
6.1.2.1 Factor I: Asistencia a eventos musicales y teatrales.....	170
6.1.2.2 Factor II: Actividad deportiva.....	170
6.1.2.3 Factor III: Internet y redes sociales.....	171

6.1.2.4 Factor IV: Actividad creativa.....	171
6.1.3 Análisis descriptivos de la Escala de consumo cultural.....	172
6.1.4 Validez concurrente de la Escala de consumo cultural.....	173
6.2 Escala de personalidad.....	180
6.2.1 Estructura factorial de la Escala de personalidad	180
6.2.2 Interpretación de los factores de la Escala de personalidad del Jugador.....	183
6.2.2.1 Factor I: Extraversión.....	183
6.2.2.2.Factor II: Agresividad-impulsividad.....	183
6.2.2.3 Factor III: Ascetismo.....	184
6.2.3 Análisis descriptivos de la Escala de personalidad.....	185
6.2.4 Validez concurrente de la Escala de personalidad.....	186
6.3 Escala de Valoración de componentes videolúdicos	188
6.3.1 Estructura factorial de la Escala de valoración de componentes videolúdicos.....	188
6.3.2 Interpretación de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos.....	190
6.3.2.1 Factor I: Narrativa proposicional.....	190
6.3.2.2 Factor II: Dimensión social del videojuego.....	191
6.3.2.3 Factor III: Retronarratividad.....	192
6.3.3 Análisis descriptivos.....	192
6.3.4 Validez concurrente de la Escala de valoración de componentes videolúdicos.....	193
6.4 Escala de tipologías de <i>gameplay</i>	199
6.4.1 Estructura factorial de la Escala de tipologías de <i>gameplay</i>	200
6.4.2 Interpretación de los factores de la Escala de tipologías de <i>gameplay</i>	201
6.4.2.1 Factor I: Juego reflexivo.....	201
6.4.2.2 Factor II: Juego de reacción.....	201
6.4.2.3 Factor III: Juego social.....	202
6.4.3 Análisis descriptivo de la Escala de tipologías de <i>gameplay</i>	202

6.4.4. Validez concurrente de la Escala de tipologías de <i>gameplay</i>	203
6.5 Verificación del Modelo de Análisis Videolúdico: análisis de regresión.....	209
6.5.1 Retronarratividad.....	209
6.5.1.1 Retronarratividad desde el punto de vista de los chicos.....	211
6.5.1.2 Retronarratividad desde el punto de vista de las chicas.....	212
6.5.2 Narrativa proposicional.....	213
6.5.2.1 Narrativa proposicional desde el punto de vista de los chicos.....	214
6.5.2.2 Narrativa proposicional desde el punto de vista de las chicas.....	215
6.5.3 Dimensión social del videojuego.....	216
6.5.3.1 Dimensión social del videojuego desde el punto de vista de los chicos.....	218
6.5.3.2 Dimensión social del videojuego desde el punto de vista de las chicas.....	219
Capítulo 7: Resultados de la investigación cualitativa.....	221
7.1 Categorías y subcategorías.....	222
7.2 Definición de las categorías y subcategorías.....	227
7.2.1 Objetivos del videojuego.....	227
7.2.1.1 Conseguir logros.....	227
7.2.1.2 Avanzar niveles.....	228
7.2.1.3 Completar misiones.....	228
7.2.1.4 Límites en los objetivos.....	228
7.2.1.5 Variedad en las misiones.....	229
7.2.1.6 Demanda excesiva de objetivos.....	229
7.2.2 Trama del videojuego.....	230
7.2.2.1 Aversión a las historias de terror.....	230
7.2.2.2 Intriga.....	230
7.2.2.3 Historia con trasfondo.....	230
7.2.2.4 Pérdida de interés en la historia.....	231
7.2.2.5 Enganche en la historia.....	231

7.2.2.6 Cinemáticas.....	231
7.2.3 Frenetismo.....	232
7.2.4 Apartado gráfico.....	232
7.2.4.1 Diseño del juego.....	233
7.2.4.2 Calidad de la imagen.....	233
7.2.4.3 Música.....	233
7.2.5 Monotonía.....	233
7.2.5.1 Falta de variedad en las misiones.....	234
7.2.6 Entretenimiento.....	234
7.2.7 Jugabilidad.....	234
7.2.7.1 Dificultad del videojuego.....	234
7.2.7.2 Mecanismo del <i>gameover</i>	235
7.2.7.3 Controles del mando.....	235
7.2.7.4 <i>Bugs</i> o errores de programación.....	236
7.2.7.5 Conexión a Internet.....	236
7.2.8 <i>Gameplay</i>	236
7.2.8.1 Juego de rol (RPG).....	237
7.2.8.2 Juego de disparos (<i>shooter</i>).....	237
7.2.8.3 Juego de deportes.....	237
7.2.8.4 Juego de acción.....	238
7.2.8.5 Juegos tipo fiesta.....	238
7.2.8.6 Juegos de conducción.....	238
7.2.8.7 Juegos de <i>arcade</i>	239
7.2.8.8 Juegos <i>sandbox</i>	239
7.2.8.9 Juegos de puzle.....	239
7.2.8.10 Juegos de aventura gráfica.....	239
7.2.8.11 Juegos de lucha.....	240

7.2.8.12	Juegos de estrategia.....	240
7.2.8.13	Juegos de plataforma.....	240
7.2.8.14	Película interactiva.....	240
7.2.8.15	Aventura.....	241
7.2.8.16	MMO.....	241
7.2.8.17	Misterio.....	241
7.2.8.18	Infiltración.....	241
7.2.9	Dimensión social del videojuego.....	242
7.2.9.1	Cooperación.....	242
7.2.9.2	Competición.....	242
7.2.9.3	Competir en grupo.....	243
7.2.9.4	Jugar online.....	243
7.2.9.5	Experiencia fuera del juego.....	243
7.2.9.6	Jugar solo.....	244
7.2.10	Retronarratividad.....	244
7.2.10.1	Libertad para elegir personaje.....	245
7.2.10.2	Personalizar a los personajes.....	245
7.2.10.3	Proyección.....	246
7.2.10.4	Inventar un nombre.....	246
7.2.10.5	Conservar nombre por defecto.....	246
7.2.10.6	Inventar personaje.....	247
7.2.10.7	Personalizar configuración.....	247
7.2.10.8	Autonomía.....	247
7.2.10.9	Narración ergódica.....	247
7.2.10.10	No personalizar.....	248
7.2.10.11	Elegir rol.....	248
7.2.10.12	Valoración de la personalización.....	248

7.2.10.13 Múltiples opciones de personalización.....	249
7.3 Intervenciones de los participantes.....	249
Capítulo 8: Discusión, conclusiones, limitaciones y propuestas para el futuro.....	252
8.1 Discusión de los resultados de la investigación.....	252
8.1.1 Validez concurrente de la Escala de consumo cultural.....	253
8.2 Escala de personalidad.....	256
8.2.1 Validez concurrente de la Escala de personalidad.....	257
8.3 Escala de valoración de componentes videolúdicos.....	258
8.3.1 Validez concurrente de la Escala de valoración de componentes videolúdicos.....	260
8.4 Escala de tipologías de <i>gameplay</i>	261
8.4.1 Validez concurrente de la Escala de tipologías de <i>gameplay</i>	262
8.5 Discusión de los modelos de análisis de regresión múltiple.....	264
8.5.1 Retronarratividad.....	264
8.5.1.1 Retronarratividad desde el punto de vista de los chicos.....	265
8.5.1.2 Retronarratividad desde el punto de vista de las chicas.....	266
8.5.2 Narrativa proposicional.....	267
8.5.2.1 Narrativa proposicional desde el punto de vista de los chicos.....	268
8.5.2.2 Narrativa proposicional desde el punto de vista de las chicas.....	268
8.5.3 Dimensión social del videojuego.....	269
8.5.3.1 Dimensión social del videojuego desde el punto de vista de los chicos y desde el punto de vista de las chicas.....	269
8.6 Discusión de la investigación cualitativa.....	270
8.7 Conclusiones.....	272
8.8 Limitaciones.....	275
8.9 Propuestas para el futuro.....	277

Bibliografia.....	281
Ludografia.....	289
Anexos.....	293

Índice de figuras

Figura 1. Fotograma del videojuego <i>Beyond: Two Souls</i> (Quantic Dream, 2013) donde aparece la actriz Helen Page recreada digitalmente interpretando a <i>Jodie Holmes</i>	9
Figura 2. <i>Pac-Man</i> (Namco, 1980) huyendo de los fantasmas.....	15
Figura 3. Fotograma del teaser del videojuego <i>Standred Deep</i> (Beam Team Games, 2015).....	20
Figura 4. Fotograma del teaser del videojuego <i>Dead Stranding</i> , de Kojima Productions.....	22
Figura 5. Teoría de los perfiles de jugador (Bartle, 1996).....	29
Figura 6. Esquema que explica las fases en las que se secuencia el <i>ludus</i> (Frasca, 1999).....	40
Figura 7. Esquema del modelo de análisis videolúdico (Martín, 2015).....	49
Figura 8 Pantalla de <i>Oddworld: Abe's Oddysee</i> (<i>Oddworld Inhabitants</i> y Saffire, 1997). El personaje <i>Abe</i> corta la fuga para poder pasar a la siguiente pantalla.....	54
Figura 9. Captura de pantalla de <i>Sonic Adventure</i> de la consola <i>Dreamcast</i> de Sega (<i>Sonic Team</i> , 1998).....	67
Figura 10. Batalla de <i>Pokémon</i> en la versión del primer videojuego.....	71
Figura 11. <i>GTA Vice City</i> (Rockstar North, Rockstar Vienna, 2007). El protagonista conduce por una avenida hacia el norte del mapa.....	76
Figura 12. Jugador de golf antes de golpear en <i>Tiger Woods PGA Tour 13</i> (EA Tiburon, 2012).....	84
Figura 13. Captura de pantalla del videojuego <i>Assassin's Creed Unity</i> (Ubisoft Montreal, 2014), en la que se aprecia la Catedral de Notre Dame en París, durante la época de la Revolución Francesa de 1789.....	91
Figura 14. Entrenamiento en <i>Wii Fit</i> (Nintendo y Nintendo Entertainment, Analysis and Development, 2007).....	99
Figura 15. Fragmento de <i>Mario Bros</i> en el que <i>Toad</i> le dice a <i>Mario</i> que la princesa está en otro castillo (Nintendo, Atari, Ocean Software, Hudson Soft, Nintendo Research & Development 1, 1983).....	106
Figura 16. Imagen de la luchadora <i>Ivy</i> del videojuego <i>Soul Calibur</i> (Namco Project	

<i>Soul</i>).....	108
Figura 17. Portada polémica del videojuego <i>Catherine</i> (<i>Atlus</i> , 2011).....	109
Figura 18. Captura de pantalla del videojuego <i>Braid</i> (<i>Numer None Inc</i> , 2008).....	111
Figura 19. <i>Fatality</i> de <i>Mortal Kombat</i> (<i>Midway</i> , 1992).....	119
Figura 20. Batalla entre dos equipos en <i>League of Legends</i> (<i>Riot Games</i> , 2009).....	128
Figura 21. Diferentes apariencias o <i>skins</i> de un personaje de <i>League of Legends</i> (<i>Riot Games</i> , 2009).....	140
Figura 22. Esquema del Modelo de retrocomunicación.....	142
Figura 23. Modelos de entrevista según estructura y momento de realización durante la investigación.....	164
Figura 24. Representación gráfica de los estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de consumo cultural.....	173
Figura 25. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según el sexo.....	174
Figura 26. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según el número de horas dedicadas al juego diario.....	177
Figura 27. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según los años que el usuario lleva jugando a videojuegos.....	178
Figura 28. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según la percepción que tiene el adolescente como buen o mal jugador.....	180
Figura 29. Representación gráfica de los estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de personalidad.....	186
Figura 30. Representación gráfica de los estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos.....	193
Figura 31. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según el sexo.....	194
Figura 32. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según la frecuencia de juego a la semana.....	196
Figura 33. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de	

valoración de componentes videolúdicos según los años que el adolescente lleva jugando a videojuegos.....	198
Figura 34. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según la percepción que el usuario tiene de sí mismo como jugador.....	199
Figura 35. Representación gráfica de los estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de tipologías de <i>gameplay</i>	203
Figura 36. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de tipologías de <i>gameplay</i> según el sexo.....	204
Figura 37. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de tipologías de <i>gameplay</i> según la frecuencia de juego a la semana.....	206
Figura 38. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de tipologías de <i>gameplay</i> según el número de horas de juego al día.....	207
Figura 39. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de tipologías de <i>gameplay</i> según la percepción que el usuario tiene de sí mismo como jugador.....	208
Figura 40. Leyendo de los códigos.....	222
Figura 41. Frecuencias de las evidencias aportadas por categoría.....	225
Figura 42. Gráfico de frecuencias de las intervenciones de cada participante.....	251
Figura 43. Esquema del modelo de análisis videolúdico completado con la dimensión social del videojuego.....	275

Índice de tablas

Tabla 1. Modelo actancial de Greimas y adaptación al discurso videolúdico.....	13
Tabla 2. Variables que influyen en el relato y en el <i>gameplay</i>	57
Tabla 3. Relación <i>gameplay</i> -retronarratividad.....	58
Tabla 4. Variables que influyen en la narración ergódica y la <i>paideia</i>	62
Tabla 5. Rasgos de los paradigmas cualitativos y cuantitativos (Reichardt y Cook, 1979).....	148
Tabla 6. Características sociodemográficas de los adolescentes participantes en la investigación cuantitativa.....	155
Tabla 7. Rango de asimetría de los ítems de las distintas escalas.....	159
Tabla 8. Relación de tipos de análisis de datos utilizados en la presente investigación.....	162
Tabla 9. Características sociodemográficas de los adolescentes participantes en la investigación cualitativa.....	163
Tabla 10. Preguntas diseñadas para los grupos de discusión.....	165
Tabla 11. Estructura factorial de la Escala de consumo cultural.....	169
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de consumo cultural.....	172
Tabla 13. Comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según el sexo de los adolescentes.....	174
Tabla 14. ANOVA de los factores de la Escala de consumo cultural según la edad de los adolescentes.....	175
Tabla 15. Comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según el número de horas diarias dedicadas al juego.....	176
Tabla 16. Comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural con respecto a años que el usuario lleva jugando a los videojuegos.....	178
Tabla 17. Comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural con respecto al nivel que se otorga el jugador.....	179
Tabla 18. Resultados del análisis factorial de la Escala de personalidad.....	182
Tabla 19. Estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de personalidad.....	185
Tabla 20. Comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según la edad de los adolescentes.....	187

Tabla 21. Comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según los años que el adolescente lleva jugando a videojuegos.....	187
Tabla 22. Pesos factoriales de la Escala de Valoración de Componentes del Videojuego.....	188
Tabla 23. Estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de Valoración de componentes videolúdicos.....	192
Tabla 24. Comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según el sexo.....	194
Tabla 25. Comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según la frecuencia de juego a la semana.....	195
Tabla 26. Comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según el número de horas dedicadas al videojuego en un día.....	197
Tabla 27. Comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según los años que el adolescente lleva jugando a videojuegos.....	197
Tabla 28. Comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según el nivel que el adolescente considera que tiene como jugador.....	198
Tabla 29. Estructura factorial de la Escala de tipologías de <i>gameplay</i>	200
Tabla 30. Estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de tipologías de <i>gameplay</i>	202
Tabla 31. Comparación de medias de los factores de la Escala de tipologías de <i>gameplay</i> según el sexo.....	203
Tabla 32. Comparación de medias de los factores de la Escala de tipologías de <i>gameplay</i> según la frecuencia de juego a la semana.....	205
Tabla 33. Comparación de medias de los factores de la Escala de tipologías de <i>gameplay</i> según el número de horas dedicadas al videojuego en un día.....	207
Tabla 34. Comparación de medias de los factores de la Escala tipologías de <i>gameplay</i> según el nivel que el adolescente considera que tiene como jugador.....	208
Tabla 35. Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la retronarratividad.....	210
Tabla 36. Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la retronarratividad desde el punto de vista de los chicos.....	211
Tabla 37. Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la retronarratividad desde el punto de vista de las chicas.....	212

Tabla 38. Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la narrativa proposicional.....	213
Tabla 39. Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la narrativa proposicional desde el punto de vista de los chicos.....	214
Tabla 40. Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la narrativa proposicional desde el punto de vista de las chicas.....	215
Tabla 41. Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la dimensión social del videojuego.....	217
Tabla 42. Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la dimensión social del videojuego desde la perspectiva de los chicos.....	218
Tabla 43. Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la dimensión social del videojuego desde la perspectiva de las chicas.....	219
Tabla 44. Listado de categorías y subcategorías.....	223
Tabla 45. Número de evidencias y porcentajes de cada categoría.....	225
Tabla 46. Fusión de categorías de acuerdo con el marco teórico.....	226
Tabla 47. Intervenciones de los participantes en las distintas categorías.....	250

INTRODUCCIÓN

Dentro de medio siglo, posiblemente todas las generaciones, desde los niños, hasta los ancianos, habrán convivido con los videojuegos desde su infancia. Nacido en el recelo de los que vieron este medio como un mero entretenimiento, y crecido entre críticas vestidas de desaprobación, actualmente el videojuego vive su adultez temprana reivindicándose como medio de comunicación audiovisual. Como tal, el videojuego es un discurso dotado de una estética propia, lleno de intertextos e hipertextos, capaz de expresar emociones y de provocarlas también. En definitiva, el videojuego es arte.

En esta línea de pensamiento presentamos este estudio de tesis doctoral, motivado por el interés de descubrir y explicar qué es el videojuego, cómo se estructura y qué percepción tenemos los jugadores de los elementos que conforman su sistema discursivo. Para ello trabajaremos desde el marco de la comunicología, aunque también abarcaremos diversas disciplinas como la sociología, la psicología y por supuesto, la ludología. El videojuego representa uno de los estandartes de una sociedad hipermoderna, poliédrica y de discursos híbridos en los que cuesta diferenciar unos fenómenos de otros. Por este motivo queremos vertebrar una investigación a priori heterogénea, a través del concepto retronarratividad, clave en esta tesis doctoral. Este término pone su foco en el jugador y en la narrativa que genera en su paso por el juego mediante la toma de decisiones, el aprendizaje y todo aquello que hace de cada partida un relato único e irrepetible.

Como usuarios cuya experiencia comprende desde la infancia hasta la actualidad, hemos reflexionado acerca del papel del jugador en el videojuego, analizando las repercusiones narrativas de poder elegir e intervenir en el relato. Creemos que un discurso en el que la realidad virtual deshilacha las fronteras entre la inventiva de los diseñadores del juego, y la creatividad de

los jugadores, debe plantear un nuevo esquema narrativo y un nuevo modelo de comunicación. En consecuencia, esta investigación pretende contribuir a la consolidación de un Modelo de análisis videolúdico. Por un lado, dicho modelo busca realizar una descripción del discurso y la estética del videojuego, aceptando la retronarratividad como base del mismo. Por otro lado, gracias a este ejercicio de esquematización y explicación, la creación del modelo sirve como herramienta para analizar videojuegos, desde su planteamiento retronarrativo, hasta su jugabilidad o diseño de objetivos.

Para estructurar esta investigación, hemos dividido este trabajo de tesis doctoral en dos bloques: el primero, de carácter teórico, está dedicado al videojuego y en concreto al Modelo de análisis videolúdico y la retronarratividad; el segundo, de corte práctico, se adentra en los resultados obtenidos mediante metodología cuantitativa, desde la presentación de los instrumentos de análisis, hasta la discusión de los resultados y sus conclusiones. El primer bloque se compone de los siguientes cuatro capítulos:

1. Videojuegos y el origen del concepto retronarratividad
2. Retronarratividad en el Modelo de análisis videolúdico
3. El videojuego constructivo
4. El retronarrador y la cultura del consumo

El primero de ellos es un repaso a la historia del videojuego, enfocado a la evolución de la narrativa en este y en el creciente peso del relato en el discurso. Luego, después de hacer referencia a los estudios precedentes a la presente investigación, el capítulo ofrece un glosario de términos videolúdicos, importantes para entender los siguientes apartados del marco teórico y sobre todo, el concepto de la retronarratividad.

El segundo capítulo se ciñe al Modelo de análisis videolúdico, haciendo un desglose de los aspectos influyentes tanto en la narrativa proposicional, como en la retronarratividad. Se trata de un punto vital del primer bloque, ya que coloca los cimientos de la investigación empírica. También se explica con detalle en qué consiste la *paideia*, que además de formar parte de la retronarratividad, sirve de conexión con el capítulo posterior.

“El videojuego constructivo”, a raíz de las reflexiones llevadas a cabo en el anterior, habla de la dimensión didáctica del discurso videolúdico, inherente entre sus características. Para describir aquellas destrezas y habilidades que se trabajan en el videojuego, este capítulo utiliza como marco de referencia las competencias clave contempladas en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Después de analizar los ámbitos más desarrollados por el videojuego y sobre todo, por el videojuego retronarrativo, el capítulo termina con una reflexión sobre la ética en este medio. En esta parte de la tesis se produce un acercamiento a los adolescentes, los cuales componen la muestra de nuestro estudio.

El último capítulo del bloque teórico pone su centro de interés en la figura del jugador, protagonista del fenómeno de la retronarratividad como lecto-autor del discurso. Es por ello que tiene un enfoque más próximo a la psicología y la sociología, ya que este capítulo se adentra en la forma de actuar del usuario y en los porqués de sus gustos. Por un lado, se habla de los efectos psicosociales del videojuego en relación con los rasgos principales de la personalidad. Por otro lado, entendiendo que se trata de un medio de comunicación de masas, imbuido en la industria cultural, el capítulo también analiza el origen de la retronarratividad y del éxito del videojuego como producto.

Así pues, el marco teórico va hilvanando el Modelo de análisis videolúdico a lo largo de los capítulos, en especial la retronarratividad, la cual se hilvana entre las distintas temáticas ofrecidas. Otros asuntos como la adolescencia o la psicología social del jugador, también tienen un tratamiento transversal en los dos últimos capítulos, ya que tienen un valor fundamental en el segundo bloque. La investigación no pretende ceñirse a unas edades concretas, sino seguir una coherencia temática. Si en el cuarto capítulo hablamos del adolescente como motor de la industria cultural y del videojuego como espacio pensado para este rango de edad, no tiene sentido escoger un perfil de jugador distinto. Asimismo, los chicos y chicas comprendidos entre catorce y veinte años representan un porcentaje muy alto del total de usuarios de videojuegos, y son el principal objetivo de este mercado. No obstante, el Modelo de análisis videolúdico busca ser universal, ya que el fenómeno de la retronarratividad es intrínseco en el jugador, independientemente de su edad, situación socioeconómica, bagaje cultural, etc. Volviendo a la estructura de la tesis, el segundo bloque se compone de tres capítulos:

5. Diseño de la investigación
6. Resultados de la investigación cuantitativa
7. Resultados de la investigación cualitativa
8. Discusión, conclusiones, limitaciones y propuestas para el futuro

El quinto capítulo está dedicado a hacer una descripción tanto de la muestra, como del procedimiento de selección de la misma. Luego, explicadas las herramientas que se han utilizado para la investigación, en el capítulo se especifican los objetivos generales y específicos que pautan el proceso de análisis. Otro punto importante es la redacción de las hipótesis, las cuales sirven como referencia para la discusión de los resultados. A continuación, se analizan las variables sociodemográficas mediante estadísticos descriptivos, mostrando los porcentajes de aspectos como la tenencia de consolas, la frecuencia de juego a la semana, o el número de horas dedicadas al videojuego.

Una vez aclarada la metodología utilizada, en el capítulo seis se lleva a cabo la labor estadística, utilizando programas informáticos concretos para ello. En primer lugar, realizamos una validación de las escalas empleadas para medir los aspectos videolúdicos comentados en el marco teórico, entre ellos, el de la retronarratividad. Luego, gracias al análisis factorial, determinamos aquellos factores que miden las escalas elaboradas. A continuación, procedemos a investigar diferencias de media para ver, si respecto a esos factores, se producen diferencias significativas en variables sociodemográficas como el sexo, la edad, el curso, o el hábito de juego. Por último, en este capítulo efectuamos análisis de regresión jerárquica lineal, para crear modelos que predigan qué influye en los factores principales del Modelo de análisis videolúdico.

Complementando al capítulo seis, el séptimo muestra los resultados obtenidos de los grupos de discusión. Describimos primero las categorías y subcategorías halladas de las transcripciones, para después exponer los porcentajes de participación de los entrevistados y los ámbitos que más relevancia tuvieron en los diversos grupos focales.

La investigación termina con el octavo capítulo, en el cual planteamos la discusión de los resultados, tanto de la investigación cuantitativa como de la investigación cualitativa, más la ratificación de las hipótesis formuladas al principio del segundo bloque. Estas compondrán las conclusiones de este estudio de tesis doctoral. Finalmente, para cerrar el capítulo, explicamos

cuáles son los principales problemas o limitaciones encontradas a la hora de abordar este estudio, y hacemos una serie de propuestas de mejora para futuros proyectos de investigación.

En resumen, se trata de un camino con miras a la profundización en la estética videolúdica, detallando fenómenos narrativos antes ausentes, o levemente explicados. Muchos artículos y ensayos sobre el videojuego como discurso, se centran en tres grandes aspectos: la jugabilidad, la interactividad y el *gameplay*. Aunque estos términos figuran en nuestra investigación y son importantes como parte del esqueleto discursivo del medio videolúdico, reconocemos en ellos una generalización que no explica, por ejemplo, las consecuencias de la acción del jugador. Si la mayoría de estudios cuentan con el videojuego y su cualidad interactiva, nuestra tesis doctoral atenderá especialmente al jugador y su capacidad creativa en el espacio de este discurso audiovisual.

Ya por último, antes de dejar paso al primer capítulo, queremos clarificar cuáles son las intenciones que motivan este estudio. Nos encontramos ante una investigación cuya meta, entre otras, es contribuir a la generación de nuevos proyectos que aúnen la teoría de la comunicación con los análisis de metodología cuantitativa. De este modo, esta tesis doctoral pretende servir de apoyo y referencia a estudios que en el futuro quieran conocer los cambios producidos en la sociedad con respecto a la valoración del videojuego. Por tanto, se trata de una investigación con aplicación práctica, que sin desmerecer el ejercicio de la reflexión, busca también el debate sobre la creación y desarrollo de videojuegos. En las respuestas halladas al final de este proyecto, nuestra intención es dejar la puerta abierta a una pregunta: ¿hacia dónde se encamina el videojuego?

BLOQUE 1

Marco teórico

CAPÍTULO 1: EL ORIGEN DEL CONCEPTO RETRONARRATIVIDAD

El 11 de octubre de 2013 se estrenaba en Europa el videojuego *Beyond: Two Souls* (Más allá: dos almas), el cuarto título de la desarrolladora *Quantic Dream*. Durante la campaña de promoción orquestada por *PlayStation*, se podía ver en los carteles de las marquesinas a los actores Helen Page y Willem Dafoe, acompañados por un rótulo con la frase “De los creadores de *Heavy Rain*”. Tanto para los jugadores habituales de videojuegos como para los menos versados en la materia, *Beyond: Two Souls* (Quantic Dream, 2013) daba la sensación de ser un híbrido, mitad “cine” mitad “videojuego”. No obstante, la información más reveladora de toda aquella mercadotecnia se encontraba en el eslogan, el cual describía la obra como “un *thriller* que se escribe mientras juegas”.



Figura 1. Fotograma del videojuego *Beyond: Two Souls* (Quantic Dream, 2013) donde aparece la actriz Helen Page recreada digitalmente interpretando a *Jodie Holmes*. Fuente: *PlayStation Europe*. Disponible en: <https://www.flickr.com/photos/playstationblogeurope/22647267138>

¿Acaso no es esa la definición general de videojuego, un relato que se escribe jugando? En dicha estrategia comercial de *PlayStation* probablemente no había ninguna intención de hacer referencia al discurso videolúdico en su conjunto. Más bien todo lo contrario, el eslogan vende *Beyond: Two Souls* (*Quantic Dream*, 2013) como una experiencia singular que proporciona al “jugador-espectador” el placer de sentirse guionista de una película de Hollywood. La dinámica del juego se sustenta en guiar al personaje representado por Helen Page a diversos desenlaces, únicamente tomando decisiones en los momentos clave del relato. Este planteamiento donde la acción del jugador es muy escasa en comparación con la alta cantidad de metraje audiovisual, ha supuesto un debate intenso en torno a lo que es videojuego y lo que es película interactiva. ¿Es más videojuego *Tetris* (Pázhitnov, 1984) o *Beyond: Two Souls* (*Quantic Dream*, 2013)?

La tesis que defendemos sostiene que todo videojuego, desde el más cinematográfico como *Beyond: Two Souls* (*Quantic Dream*, 2013), hasta el más prosaico, como puede ser el primitivo *Noughts and crosses* (Douglas, 1952) generan una narrativa desde el mismo instante en que el jugador interactúa con la pantalla. Esta cualidad del videojuego para crear una narración gracias a la acción del usuario, se conoce como retronarratividad (Martín, 2015), un concepto que vertebra todo este proyecto y que nos servirá para definir la estética del discurso videolúdico.

Sin embargo, el caso de *Beyond: Two Souls* (*Quantic Dream*, 2013) no es aislado, sino todo lo contrario, pues prácticamente se corresponde a una moda. La industria actualmente se decanta por la creación de videojuegos que son “más vídeo” y “menos juego”, puesto que los adolescentes, principales consumidores de este medio, cada vez están más arraigados en la cultura de la imagen y sobre todo, la digital. Esta realidad queda denotada en el eslogan de *Beyond: Two Souls* (*Quantic Dream*, 2013), el cual lo define como “*thriller*”, término propio del cine y no del entorno videolúdico. Aunque este fenómeno no es extensible a todos los títulos realizados en la actualidad, el uso de *clips* de vídeo en los juegos es cada vez mayor, sobre todo en los más populares, enmarcados dentro de las principales consolas del mercado: *PlayStation*, *Xbox*, *Nintendo*. Por otro lado, el videojuego ha alcanzado la “edad adulta” y esto se traduce en una mayor complejidad discursiva, llena de matices y reflexiones meta-textuales. Han aparecido géneros videolúdicos nuevos, otros que parecían inmutables han evolucionado y algunos se han ido fusionando. También ha cambiado drásticamente la relación pantalla-jugador, e incluso la

relación jugador-máquina, a causa de los avances incorporados en las últimas generaciones de consolas.

La historia del videojuego, como la historia del cine o de la literatura, es la historia de una profunda metamorfosis acentuada por los cambios socioculturales. Hasta este momento hemos hecho un breve repaso de la actualidad de este medio retronarrativo; ahora vamos a conocer cómo ha sido este proceso desde su origen.

1.1 *Beyond: Two Souls* a través de *Spacewar!*: breve historia del videojuego

Siempre suele haber controversia a la hora de definir cuál es el verdadero inicio de un acontecimiento o la autoría de un invento, una tradición de la que tampoco se escapa la historia del videojuego. Para algunos investigadores, como Belli y Raventós (2008), el primer videojuego es *Noughts and crosses* (Douglas, 1952), también conocido como *OXO*, una adaptación electrónica del popular *tres en raya*. Se trató del primer juego de ordenador en el que era posible enfrentar a una persona contra una máquina, aunque esto solo podía hacerse en la exclusiva computadora EDSAC. Los mismos autores sitúan a *Tennis for two* (Higginbotham, 1958) como segundo videojuego de la historia, un simulador de *ping pong* hecho con un calculador de trayectorias y un osciloscopio. Sin embargo *Spacewar!* (Russell, 1962), que para Belli y Raventós (2008) es el tercero en la cronología videolúdica, para otros estudiosos como Lafrance (2003) es reconocido como el primero. La diferencia de criterios depende de la cuestión narrativa: mientras que algunos defienden que *Noughts and crosses* (Douglas, 1952) es un videojuego, en tanto que plantea una interacción jugador-máquina, otros argumentan que el verdadero origen llega con *Spacewar!* (Russell, 1962), puesto que plantea un argumento y una estética. Aunque en dicha “guerra espacial” la propuesta estético-narrativa es bastante leve, hay quien la considera suficiente para decir que asienta las bases del videojuego tal y como lo conocemos en el presente. El juego propone un enfrentamiento entre naves espaciales, afectadas a su vez por campos gravitatorios que curvan los proyectiles dificultando la batalla. Aquí aparece por primera vez la figura del avatar, es decir, del “personaje” intermediario entre el entorno virtual y el usuario, en este caso representado a través de una nave espacial. Por otro lado, *Spacewar!* (Russell, 1962) se contextualiza dentro de una temática, referente al ámbito de la ciencia ficción y las aventuras en el espacio. Como podemos observar, en esta obra se aúnan

rasgos que son propios del videojuego actual, aunque en un estado muy embrionario. Incluso podemos hablar de retronarratividad en *Spacewar!* (Russell, 1962), puesto que en cada partida se produce una situación narrativa distinta en función de cómo se desarrollan las batallas.

Volviendo al debate sobre si es *Noughts and crosses* (Douglas, 1952) o *Spacewar!* (Russell, 1962) el primer videojuego, las diferencias entre ambos se parecen a las de las primeras obras cinematográficas de los Lumière. Mientras que el juego de 1952 se asemeja a *Salida de los obreros de la fábrica* (Lumière, 1895), el de 1962 se puede comparar con *El regador, regado* (Lumière, 1913), el cual no solo muestra imágenes en movimiento sino también un pequeño relato. Hablamos igualmente de videojuegos y de cine en sendos casos; no obstante, tanto *El regador, regado* (Lumière, 1913) como *Spacewar!* (Russell, 1962), se aproximan mejor a la idea de obra precursora.

Luego, a partir de 1962, nuevos títulos siguieron la senda iniciada por Russell y sus compañeros científicos de Massachusetts, evolucionando y complejizando la mecánica de juego o *gameplay*, término utilizado en la jerga videolúdica. En esta y en la siguiente década, la mayoría de los videojuegos se fueron diseñando bajo unas premisas muy sencillas, con normas parecidas a las de los juegos populares, donde se ponen a prueba los reflejos, la destreza, la puntería, etc. Por otra parte, los que fueron diseñados con cierto contenido y temática, como *Spacewar!* (1962), repitieron un determinado esquema basado en cinco elementos narrativos fundamentales: el jugador, el oponente, los obstáculos, las ayudas y la misión, con el premio correspondiente por cumplirla. Estos elementos tienen como base teórica el Modelo actancial de Greimas (1987), cuya raíz procede de los estudios formalistas de Propp y Méléntinski (1971). El semiólogo dedicó su trabajo al análisis del cuento tradicional, y como resultado estableció como principales actantes la figura del sujeto o héroe, el objeto o elemento clave del relato, el destinador o personaje que impulsa al héroe para que actúe, y el destinatario o beneficiario de la aventura. Además añade otros dos actantes de carácter secundario, que son el ayudante y el oponente, quienes ayudan o perjudican al héroe en su destino. Curiosamente, este modelo se hace visible en los primeros videojuegos narrativos y retronarrativos, aunque los actantes adoptan otras características, como podemos observar en la Tabla 1:

Tabla 1
Modelo actancial de Greimas y adaptación al discurso videolúdico

Modelo actancial de Greimas	Modelo actancial adaptado al videojuego
Sujeto	Jugador
Objeto	Misión y premio
Destinatario	Jugadores
Destinador	Juego
Ayudante	Personaje no jugable/jugador cooperador
Oponente	Adversarios/ jugador competidor

Dado que en la década de los setenta los videojuegos no tenían capacidad suficiente para albergar horas de juego, la relación de estos elementos narrativos se llevaría a cabo bajo un esquema de repetición. El jugador se enfrenta a un oponente, gana o pierde, recibe una puntuación y reinicia la partida. Este sistema fue idóneo para el surgimiento de los salones recreativos y los *arcade*. Con este nombre se bautizaron las máquinas compuestas por palancas, botones, pistolas, mazos de juguete, etc. El jugador, a través de dichos artefactos, podía interactuar con un monitor, previo pago a través de una ranura, repitiendo el proceso cuando la partida llegaba a su fin. El origen de esta palabra procede del contexto de los parques de atracciones, donde hay pasillos flanqueados por puestos de juego, como el de tiro con escopeta o enceste de balón. *Arcade* procede del latín *arc*, que significa “arco” y cuyo uso original se refiere a la arquitectura de este tipo de pasillos que parecen cubiertos por los árboles. Los *arcade*, que siguen existiendo actualmente, dieron a luz a un sistema de juego por niveles, en el que el jugador se veía obligado a superar obstáculos cada vez más duros. Esto produjo la aparición de los primeros *gamer*, un concepto que va más allá de su traducción, “jugadores”. La palabra *gamer* tiene una connotación diferente y se refiere a aquellos jugadores habituales, personas apasionadas por los videojuegos y que dedican gran parte de su tiempo a jugar y estar entre los mejores. A raíz de los *arcade* se estimuló el reto entre jugadores, que continuamente comparaban sus récords unos con otros, como en cualquier otro tipo de deporte o competición. En la actualidad el *gamer* puede llegar a convertirse en un profesional del videojuego, pudiendo incluso ganarse la vida a través de patrocinadores, torneos, premios y espectáculos videolúdicos retransmitidos en directo.

En resumen, los *arcade* fueron el origen y la infraestructura de la narrativa videolúdica clásica. Esta narrativa es fácilmente reconocible por una serie de elementos estéticos, de los cuales hemos adelantado algunos: la delimitación clara de los niveles mediante marcas enunciativas como la aparición de un rótulo; la intervención de *bonus* o ítems que potencian al personaje o restauran su salud, el “sistema de vidas” por el cual el avatar tiene una serie de intentos extra en el caso de fracasar, etc.

A lo largo de esta década, el videojuego se empezó a popularizar, surgieron las primeras consolas como *Atari*, *Magnavox* o *Coleco Telstar* y en 1978 se creó *Space Invaders* (*Taito Co* y *Midway*, 1978). Esta versión mejorada y sofisticada del primitivo *Spacewar!* consolidó, gracias a su éxito, la visión de los videojuegos como una industria potente del entretenimiento, sobre todo entre los jóvenes.

Durante los años ochenta los videojuegos traspasaron la frontera de los salones recreativos para llegar con más fuerza a los ordenadores personales. Los disquetes fueron los contenedores de muchos videojuegos adaptados de los *arcade* y la programación de estos se volvió un pasatiempo para aquellos usuarios conocedores de los entresijos de la tecnología informática. Por otro lado, las consolas vivieron un cambio generacional, y después de una pequeña crisis a mediados de los ochenta, el mercado de los videojuegos sufrió una criba que acabó con el monopolio de *Nintendo* y *Sega*. De los muchos títulos que se crean en esta década de oro, tres de ellos dejaron su huella en la cultura videolúdica, asentando las bases de una nueva etapa: *Pac-Man* (*Namco*, 1980), *Mario Bros* (*Miyamoto*, 1983) y *Tetris* (*Pazhitnov*, 1984).

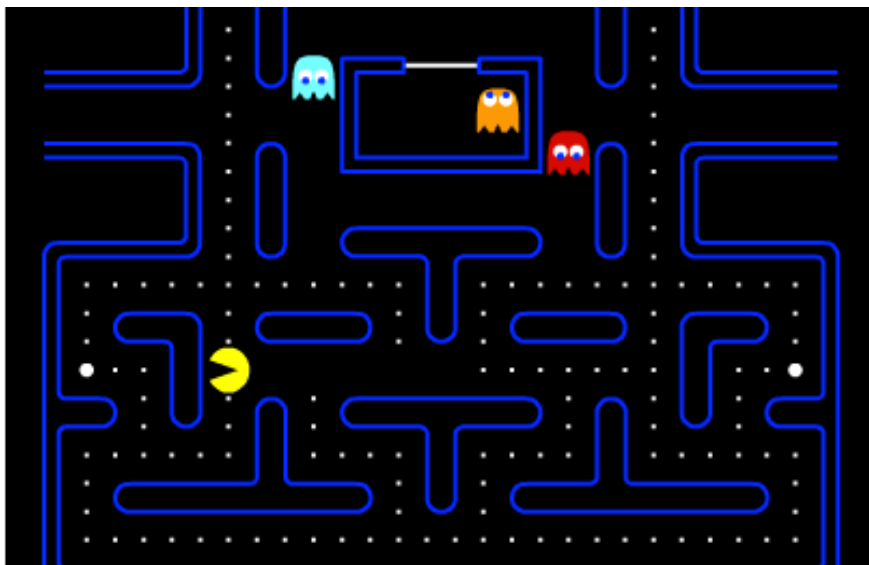


Figura 2. *Pac-Man* (Namco, 1980) huyendo de los fantasmas. Fuente: *Methodshop*. Disponible en: <https://www.flickr.com/photos/methodshop/4865516413>

El primero, de la empresa *Namco*, se convirtió en 1980 en el *arcade* más vendido de todos los tiempos. El icónico personaje conocido como “comecocos” es el avatar del famoso videojuego en el que el jugador tiene que capturar todas las bolas repartidas por el escenario, con cuidado de no ser atrapado por unos pequeños fantasmas. Cuando el personaje llega hasta unos determinados ítems, la situación se revierte y es el “comecocos” quien puede sumar puntos “devorando” a sus enemigos. La dinámica no solo fue novedosa en su momento al proponer la posibilidad de un punto de giro en el juego, sino que destacó por incluir una serie de efectos sonoros que daban “dramatismo” al juego. Por ejemplo, cuando el “comecocos” engulle las bolas hace un ruido característico y cuando es atrapado, emite otro sonido en señal de derrota.

Tejeiro Salguero, Pelegrina del Río y Vallecillo (2009) exponen en su estudio sobre la psicología de los videojuegos los factores de este éxito, y entre ellos curiosamente apelan a la identificación del jugador con el personaje. ¿No son “identificación” y “personaje” dos términos próximos a la narratología? El diseño, tanto visual como sonoro, a raíz de *Pac-Man* (Namco, 1980) fueron entendidos como elementos estéticos influyentes en la diversión y el entretenimiento, construyendo una experiencia de juego más enriquecedora donde conviven una serie de elementos connotativos y simbólicos. Estas consideraciones fueron clave en los juegos

posteriores, dado que el diseño gráfico y el sonoro a partir de dicho momento ya no podían ser elementos marginales del desarrollo videolúdico.

Con respecto al segundo juego, *Mario Bros* (Miyamoto, 1983), de la consola *Nintendo*, dio un paso adelante en la complejidad narrativa del videojuego. *Mario*, al igual que *Pac-Man* (*Namco*, 1980), creó también a un personaje, aunque bastante más elaborado a nivel de diseño que el esférico protagonista del *arcade*. No obstante, *Mario* presentaba además un conflicto narrativo: rescatar a la princesa *Peach* del monstruo *Bowser*, con la ayuda del compañero *Luigi*. Como se puede apreciar, en este juego el modelo actancial es más evidente, habiendo un relato más concreto donde incluso los personajes tienen su propio nombre e historia. En la dinámica del videojuego, cuando *Mario* ve cerca el rescate de su princesa, un personaje aparece para decirle que la princesa está en otro castillo, obligando al protagonista a seguir con su viaje en un siguiente nivel. *Mario Bros* (1983) mantuvo algunas características del *arcade*, como el aumento progresivo del nivel de dificultad y de obstáculos necesarios para alcanzar el final, pero con una complejidad mayor en todos los aspectos narrativos y retronarrativos. El éxito de *Mario Bros* (Miyamoto, 1983) fue tan grande que se convirtió en la mascota y estandarte de la consola *Nintendo*, convirtiéndose en un “clásico” que encumbró a su creador, Miyamoto, actualmente es considerado el padre de los videojuegos.

Por último, en 1984 Pázhitnov creó *Tetris*, una propuesta creativa que apostaba por un modelo de videojuego basado en la agilidad mental y la estrategia para solucionar problemas. A diferencia de *Mario Bros* (1983) o *Pac-Man* (1980), *Tetris* (Pázhitnov, 1984) carecía de personajes o argumento, e incluso ofrecía poca complejidad gráfica al tratarse solo de un fondo negro y unas piezas de color llamadas *tetrominós*, las cuales dieron nombre al juego. No obstante, *Tetris* (Pázhitnov, 1984) alcanzó la fama tanto por su propuesta lúdica, como por la melodía principal, una versión de la canción popular *Korobeiniki*. El juego, no solo será referencia para un gran género videolúdico como es el puzzle, sino que además representaría la esencia del genuino lenguaje del videojuego: la dialéctica entre jugador y máquina, triunfo y fracaso, vencedores y vencidos. Actualmente, *Tetris* (1984) continúa sirviendo de inspiración tanto para nuevos *arcade*, como para nuevos programadores y diseñadores que experimentan la interactividad y la dialéctica que ofrecen los videojuegos.

Como conclusión a este periodo de vital importancia para la historia de los videojuegos, durante los años ochenta nacieron la mayoría de los géneros y tipologías de *gameplay* que siguen vigentes ahora. Además, durante esta época se instauró un modelo de consumo doméstico, con la sofisticación y el abaratamiento de las consolas específicas para videojuegos y la irrupción de la consola portátil.

Posteriormente, los años noventa fueron fundamentales en la transición del videojuego clásico al videojuego moderno, el cual guarda una gran similitud con el videojuego tal y como lo conocemos actualmente en cuanto a diseño, jugabilidad, dinámicas de juego, etc. Este cambio se fundamentó en una mayor independencia de las formas arquetípicas del discurso videolúdico, separándose cada vez más del sistema de los *arcade*. Este esquema aunque siguió presente en muchos videojuegos, no formó parte de muchos otros, que comenzaron a inclinarse hacia propuestas más argumentales y con mayor presencia de escenas no jugables o “cinemáticas”. El jugador poco a poco se fue convirtiendo en espectador-jugador, gracias a las consolas de tercera generación como *Megadrive* y *Super Nintendo* y cuarta generación, como *PlayStation* o *Nintendo 64*. Concretamente, es *PlayStation* quien marcó con más claridad la pauta de este tipo de producciones donde la innovación gráfica y la espectacularidad eran una prioridad en el catálogo juegos. Aunque los años ochenta ofrecieron ya las primeras aventuras gráficas, videojuegos en los que el relato y la lectura tienen un peso importante, los noventa fueron un paso más allá. El principal reclamo del videojuego iba a ser su potencial para sorprender y no solo su capacidad para divertir. La cinemática se instauró como nueva forma de recompensa para el jugador, como los *bonus* de los *arcade* al terminar el nivel. En muchos juegos, cuando el usuario terminaba cierto nivel o superaba una misión determinada, podía acceder como premio a una secuencia audiovisual que mostraba cómo se desencadenaba la historia después de lo jugado.

Estas novedades estéticas se debieron también a la aparición del disco compacto o CD y a la tarjeta de memoria externa. Los avances tecnológicos citados tuvieron repercusión en el proceso de producción de videojuegos y no solo en la inclusión de escenas cinematográficas. Las consolas ganaron en capacidad, tanto de almacenamiento de información, como de posibilidades gráficas, propiciando mayor maleabilidad en el diseño de los juegos. También se introdujo la “tercera dimensión”, concediendo a muchos videojuegos el disfrute de la profundidad espacial. Esto abrió un camino de progreso para juegos cuyos *gameplay* dependían exclusivamente de la

interacción con el entorno. Ejemplos de ello son los videojuegos de conducción, de plataformas y de terror o *survival horror*.

Al entrar en la década de los dos mil, el desarrollo de Internet permitió la llegada de una nueva etapa del videojuego, que podemos denominar etapa del videojuego “hipermoderno”. Esta concepción se debe a factores como el juego en red, la espectacularidad visual y el caro despliegue de su producción y distribución. Es posible establecer un paralelismo entre el videojuego hipermoderno y la superproducción cinematográfica. Aunque en el ámbito de la crítica literaria ya hay un concepto para hablar de este tipo de juegos, denominados “videojuegos triple A”, hemos querido acuñar este término al parecernos fundamental la dimensión “hiper” de estos productos. El concepto de hipermodernidad está tomado de la reflexión que Lipovetski y Serroy (2009) hacen en el libro *La pantalla global: cultura mediática y cine en la era hipermoderna*: “Acabada la utopía política que prometía «cambiar la vida», nos queda, en régimen de hipermodernidad, el juego, el juego virtual de llevar una doble vida” (p. 288).

Para entender mejor este último paso hacia la actualidad del videojuego, conviene recordar el salto cualitativo que se produce en la informática en la década de los 2000. La web, que hasta entonces era un medio de transmisión y consulta de información, se transformó en un espacio virtual para las relaciones sociales. Nuevamente, se trató de una consecuencia de la innovación tecnológica: incremento en la velocidad de navegación, mayor capacidad de descarga de datos y simplificación del uso. Internet pasó a ser un medio de entretenimiento, donde la comunicación fue el sustrato lúdico de todas las actividades, entre ellas, la del propio videojuego. Surgieron los juegos *online*, mayoritariamente de rol, así como las comunidades y foros de encuentro para *gamers*. Esto crearía un vínculo muy fuerte entre los conceptos “juego” e “identidad”. Jugar a videojuegos ya era también un acto social, abandonando la concepción individualista que se les atribuía anteriormente. En esta nueva etapa, la colaboración, la cooperación y la competición, son términos que ampliaron su significado, puesto que podían hacerse a través de la red, en persona, o incluso mezclando ambas formas. El paradigma de esta forma de comunicarse a través de los videojuegos nació con los cibercafés, cuyo auge se vivió a principios de los dos mil. El videojuego hipermoderno respondía a una necesidad propia de la era del *Smartphone*, de la *Tablet*, del *Facebook* y del *Whatsapp*. La idea de compartir y hacerse notar dentro de una sociedad virtual y “virtualizante”, también absorbería el entorno del

videojuego. En muchos casos, jugar ya no podía ser concebido como una actividad aislada, sino como una experiencia de refuerzo del sentimiento de pertenencia a una comunidad. Se fomentó la elección de un avatar, la identificación a través de un mote, *nick*, o nombre para el personaje, su vestimenta e incluso sus habilidades.

En el libro *Análisis narrativo del guión de videojuego* (Martín, 2015) se ejemplifica esta tendencia a través de la saga de videojuegos *FIFA*:

En este sentido caminan muchos de los actuales juegos de consola, que invitan a vivir la experiencia en primera persona. Un claro ejemplo se muestra en *FIFA 15* (EA Canada, 2014). Desde hace unos años, la interfaz de este videojuego deportivo, insta al jugador a construir su propia carrera futbolística como jugador, o como entrenador, otorgando el relevo al usuario para decidir incluso el nombre, la apariencia, la posición dentro del campo, el equipo debutante, etc. Su universo *online* expande más allá esta idea, planteando la posibilidad de establecer ligas personalizadas con otros amigos, o participando en torneos con otros usuarios de la red (p. 39).

Curiosamente, la evolución de este videojuego ha seguido potenciando dicha idea de identidad, llegando a ofrecer al jugador la posibilidad de introducir su propio rostro para la creación de un jugador, a través de la aplicación *Game Face* (rostro de juego). No obstante, la incursión de Internet y sus consecuencias en el siglo XXI no son las únicas causas del cambio que experimentó la historia del videojuego. El segundo factor y de vital relevancia es la presencia de hiperrealismo. El videojuego hipermoderno se compone además de hipervínculos sociales y de hiperrealismo gráfico. Volviendo al ejemplo anterior, una de las novedades de *FIFA 15* (EA Canada, 2014) es la introducción de cánticos y reacciones en la grada de los estadios. De las anteriores entregas, en las que el aficionado era un rumor levemente intensificado en el gol, se pasó a un público que cantaba, vitoreaba y animaba al equipo con las consignas reales de los mismos. En *Metal Gear Solid III: Snake Eater* (Konami, 2004), el protagonista tenía que cazar para sobrevivir, pero teniendo en cuenta que ciertos alimentos podían indigestar al personaje. De un modo similar, en *Stranded Deep* (Beam Team Games, 2015), si el personaje principal no pasa por el fuego la comida que encuentra, puede ver afectada su salud.



Figura 3. Fotograma del *teaser* del videojuego *Stranded Deep* (Beam Team Games, 2015). Fuente: *OfficialTGAvideos*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=gTPbBO-if-E>

Este exceso de realismo condujo definitivamente a los videojuegos de *Quantic Dreams* como el que abre este capítulo: *Beyond: Two Souls* (2013). Después de siete generaciones de consolas, con *PlayStation3* se abandonó en bastantes casos la percepción original del propio concepto de videojuego, no por carencia de espíritu lúdico, sino por prestar una mayor atención a un espíritu cinematográfico, haciendo incompatible incluso la jugabilidad con otras actividades. El videojuego hipermoderno requiere de la misma dedicación que una película, ya que de la trama depende el transcurso de la partida. Mientras el videojuego clásico sirvió y sirve de pasatiempo, esta nueva categoría pretende equiparar el universo lúdico al nivel del cinematográfico, haciendo imprescindible que la experiencia sea altamente sensorial. Por tanto, imagen y sonido, anteriormente considerados “soportes” para la interacción entre videojuego y jugador, se imbuyen de los valores estéticos del cine y adquieren un significado nuevo.

A mediados y finales de los dos mil, otros dos fenómenos irrumpieron en el panorama videolúdico: la multiplicación de plataformas de juego y la aparición de los *indie games* o videojuegos independientes, como el recién citado *Stranded Deep* (2015). En primer lugar, la proliferación de pantallas dio lugar a múltiples *gameplay* y nuevas formas de jugar, por ejemplo, aprovechando las posibilidades de la pantalla táctil. Así pues, se popularizaron videojuegos que alejándose de las últimas tendencias, apostaron por un clásico sistema tipo *arcade*. Los

desarrolladores independientes, gracias a Internet y las plataformas *online* de las consolas, consiguieron tener más oportunidades de distribuir sus obras y llegar al gran público, sin necesidad de realizar inversiones cuantiosas. Nació así un mercado muy diverso, donde videojuegos hipermodernos y videojuegos independientes, muchos de ellos más cercanos a *Space Invaders* (Taito Co y Midway, 1978) que a *Beyond: two souls* (Quantic Dreams, 2013).

Finalmente, la década de los dos mil diez, que ya ha sobrepasado su ecuador, está confeccionando propuestas híbridas que combinan la espectacularidad calidad gráfica en 4K, con posibilidades retronarrativas y de jugabilidad totalmente innovadoras, donde la frase “parece una película” ya tiene poca cabida. Como ejemplo tenemos el prometedor *No Man’s Sky* (Hello Games, 2016) cuya salida para *PlayStation4* supondrá un antes y un después en lo que a experiencia retronarrativa se refiere. En dicho videojuego, mediante técnicas muy sofisticadas, hay generados millones de planetas diferentes, únicos e irrepetibles, que serán imposibles de visitar por un jugador y que difícilmente podrán ser descubiertos en su totalidad. Este planteamiento propone a los jugadores la exploración y la búsqueda personal más allá de aspectos como la competición o el seguimiento de una trama, dejando la libertad de descubrir y compartir con otros usuarios los hallazgos encontrados.

Otra muestra interesante del rumbo que le espera al videojuego, pudo verse en el *teaser* del *E3* (Electronic Entertainment Expo) del último videojuego aún no estrenado de Kojima, el creador de la saga *Metal Gear Solid* (KCE Japan, 1998). Se trata de *Dead Stranding* (Kojima Productions, 2016), un videojuego que como *Beyond: Two Souls* (Quantic Dreams, 2013) cuenta con un actor famoso como protagonista y con una belleza estética sorprendente. Sin embargo, resulta curioso que a diferencia de lo poco que se sabe del genuino *No Man’s Sky* (Hello Games, 2016), en dicho adelanto no se valoraba ni se mostraba algún aspecto videolúdico. Tan solo se enseñó al público asistente a la expo, una serie de imágenes crípticas y simbólicas que recuerdan más al videoarte que al propio cine convencional, más propio de *Beyond: Two Souls* (Quantic Dreams, 2013).



Figura 4. Fotograma del *teaser* del videojuego *Dead Stranding*, de *Kojima Productions*. Fuente: Martínez. Disponible en: <http://es.engadget.com/2016/06/13/death-stranding-lo-nuevo-de-hideo-kojima/>

¿Está el videojuego mutando hacia una dimensión más abstracta? De momento, lo único que podemos concluir después de este repaso a la historia videolúdica, es que cada vez la distancia entre pasatiempo y arte es más grande.

1.2 Historia de la investigación en el ámbito lúdico: un camino hacia 2001

En 1938, el filósofo holandés y rector de la Universidad de Leiden, Huizinga, publicó *Homo Ludens*, ensayo que reflexiona sobre el acto lúdico y las dimensiones humanas asociadas al juego. En dicha obra, el autor postula que todo juego lleva consigo un significado, una frase que servirá décadas más tarde, como preámbulo al estudio de los videojuegos. Su obra no fue coetánea al surgimiento de estos, sin embargo, marcó un precedente importante al considerar la relación existente entre el juego y la narración.

A raíz de *Homo Ludens* (Huizinga, 1972/1938), se abrió un camino hacia la investigación, puesto que el libro reconocía las implicaciones sociales y culturales que ofrecía el universo lúdico. Entre las reflexiones más importantes de este libro, una referencia imprescindible para las posteriores disertaciones sobre el juego, destacaba lo siguiente:

Con toda seguridad podemos decir que la civilización humana no ha añadido ninguna característica especial al concepto del juego. Los animales juegan, lo mismo que los hombres. Todos los rasgos fundamentales del juego se hallan presentes en el de los animales. (Huizinga, 1972/1938, p. 11)

Este trabajo, elaborado desde el punto de vista de la filosofía antropológica y sociológica, sentó los cimientos del juego como actividad imbricada en los procesos culturales del ser humano. Dicha concepción suprimía la idea de jugar como acto aislado, del ocio como mera distracción o pasatiempo sino como algo propio de la naturaleza, presente incluso en los animales. Según Huizinga (1972/1938). Se juega instintivamente por placer, pero también como instrumento para medir capacidades físicas o intelectuales, dado que el juego genera una situación simulada y por tanto, ausente de peligro real. Esta teoría explica el porqué de que ciertos animales como los perros, los gatos, o los leones, jueguen a pelearse entre ellos cuando son cachorros. En un entorno controlado, estos convierten el juego en un ensayo para la vida adulta, al igual que hacen los niños cuando imitan a sus padres o a otros adultos. No obstante, el ser humano va un paso más allá, utilizando además la actividad física y la actividad creativa para obtener placer, entretenimiento y diversión. El cerebro humano tiene la capacidad de inventar, imaginar y realizar razonamientos en el plano abstracto, lo cual ha sido el germen de dimensiones como el humor y de forma subyacente, también del relato. Por tanto, se hace evidente que lo lúdico y lo narrativo son dos caras de una misma moneda, porque sin un contexto ficticio, sin una invención que engloba normas, hipótesis o personajes, no es posible jugar. Bajo esta premisa, el autor denominaba “teoría del círculo mágico” a ese estado de excepción en el que se enmarca todo juego:

Todo juego se desenvuelve dentro de su campo, que, materia o tan sólo idealmente, de modo expreso o tácito, está marcado de antemano. Así como por la forma no existe diferencia alguna entre un juego y una acción sagrada, es decir, que ésta se desarrolla en las mismas formas que aquél, tampoco el lugar sagrado se puede diferenciar formalmente del campo de juego. El estadio, la mesa de juego, el círculo mágico, el templo, la escena, la pantalla, es estrado judicial, son todos ellos, por la forma y la función, campos o lugares de juego; es decir, terreno consagrado, dominio santo, cercado, separado, en los que rigen determinadas reglas. (Huizinga, 1972/1938, p.23)

Para ejemplificar esta teoría, podemos imaginar el clásico juego de niños en el que uno de ellos tiene como objetivo ir en busca de los otros. Este recibe muchos nombres: “pilla-pilla”, “escondite”, “policías y ladrones” y otras expresiones con las que ponen de manifiesto una relación entre perseguidos y perseguidores. Tácitamente, terminan por escenificar relaciones de oposición a través de modelos arquetípicos más o menos concretos, como el de la figura del

policía. No obstante, el mero hecho de establecer roles o personajes que cumplen una determinada función, ya introduce una idea de narratividad.

Pero este tipo de relaciones ludo-narrativas no solo están presentes en los juegos infantiles. En general, los juegos de cartas, los juegos de mesa y los deportes, desde el ajedrez hasta el fútbol, perpetúan este vínculo entre el acto lúdico y el contexto narrativo. Los mismos verbos que son utilizados por jugadores y comentaristas, como atacar, defender, proteger o engañar, muestran la versión literaria que habita en actos como hacer gol o meter un balón en una canasta. Por otro lado, Huizinga (1972/1938) reconoce que el concepto “juego” es denominador común en todas las civilizaciones, pero que no todas comparten los mismos matices. Por ello, el autor realizó una búsqueda de definiciones del fenómeno lúdico en diversas lenguas, para huir de una visión generalista del término, siendo consciente de que algunos pueblos, por sus características y por su historia, tienen más variedad para designar lo lúdico, que otras (Huizinga, 1972/1938):

No es ningún azar que, precisamente, aquellos pueblos en los que el juego, en todas sus formas, estaba metido en la masa de su sangre, cuenten con diversas designaciones de esta actividad. Creo que puedo afirmar esto, con mayor o menor seguridad, del griego, del sánscrito, del chino y del inglés (p. 47).

El sociólogo hizo especial hincapié en las culturas mencionadas en la cita, de las cuales exportó múltiples significados. En *Homo Ludens* (Huizinga, 1972/1938) el autor lista las siguientes palabras, que hacen referencia al juego: *inda* y *agón* de procedencia griega; *kridati*, *divyati*, *vilasa* y *lilayati*, del sánscrito; *tscheng*, *sai* y *wan* de origen chino; *koani* y *kaxtsi*, radicadas en el indio; *asobi*, *asobu* y el opuesto *ajime*, del japonés; y otros vocablos europeos como el término anglosajón *play*, el alemán *spielen* y los derivados de la raíz latina *iocari*, que son *giocare*, *jogo*, *jeu*, *jucare* y la propia palabra juego. Huizinga (1972/1938), con este listado recogía así un amplio abanico de perspectivas culturales sobre el fenómeno lúdico. Palabras como *inda*, *kridati* y *koani*, hacen referencia al juego como simple divertimento, libre y ausente de reglas. Otras como *agón*, *tscheng* y *sai*, incluyen en su significado un elemento competitivo. Por último, hay vocablos que vinculan el juego a lo azaroso y al movimiento, como ocurre con *lilayati* y *asobu*.

Esta revisión y compilación etimológica fue de gran interés para la postulación de futuras clasificaciones lúdicas, que a su vez serían importantes para el estudio del videojuego. Aunque el término latín *ludus* se convertiría en el más utilizado por los investigadores, debido a su carácter genérico, el resto de palabras listadas también acabarían teniendo mucha relevancia. El videojuego, cada vez más complejo y ramificado en géneros, no puede sostener un solo concepto para definir todas las tipologías existentes. Por este motivo, la labor sociolingüística de Huizinga (1972/1938) resulta inspiradora para la disciplina de la ludología.

Así pues, después de la proyección teórica de *Homo Ludens*, nuevas disciplinas se adhirieron a la corriente iniciada por el filósofo de los Países Bajos. Surgió la teoría de los juegos de Von Neumann y Morgenstern en 1944, mejorada a su vez por la teoría del equilibrio de Nash, propuesta en 1950. A diferencia de Huizinga, este acercamiento puso su foco en el análisis del juego como medio para entender aspectos estratégicos de la economía de mercados. Se trató de un enfoque muy influenciado por las corrientes conductistas procedentes de la psicología. Una de sus premisas es recogida en el “dilema del prisionero”, la cual plantea una escena ficticia en la que dos personas son sometidas a interrogatorio por separado tras cometer un delito. Si una de ellas delata a la otra quedará libre y la otra persona asumirá toda la carga penal, mientras que si ambas se delatan, la pena se reduce y se reparte. En esta hipótesis, los prisioneros son tratados como “jugadores” y ante el problema no tienen posibilidad de comunicarse o llegar a acuerdos. Ambos sujetos están presionados, pero en caso de tomar la decisión de cooperar y no delatarse entre sí, los dos reciben el mínimo de los castigos. En plena guerra fría y con el lastre de la todavía reciente Segunda Guerra Mundial, había interés por entender la idiosincrasia del ser humano y los procesos cognitivos que regulan la toma de decisiones. La polarización del planeta en torno a dos ejes, el estadounidense y el soviético, planteó además una situación propia de la teoría de los juegos de Nash. En el libro *Introducción a la teoría de los juegos*, se recoge la siguiente reflexión al respecto:

El dilema del prisionero es un clásico en teoría de juegos. Ha sido ampliamente utilizado en ámbitos teóricos, aunque también para propósitos más aplicados en sociología o economía. El resultado “cooperativo”, $(-1, -1)$, es bastante bueno para ambos jugadores; es “casi” todo lo que pueden obtener en el juego. Ahora bien, para cada jugador, la estrategia D conduce a un pago estrictamente más alto que N D, independientemente de la estrategia elegida por el otro jugador. De esta forma, un decisor racional debería jugar siempre D. Así, si ambos jugadores se comportan racionalmente, obtienen pagos $(-10, -10)$, que son mucho peores que los pagos en el resultado “cooperativo”. Muchas situaciones de la vida real pueden ser vistas como un juego del dilema del prisionero. Por ejemplo, en la carrera nuclear entre los EEUU y la URSS durante la denominada

Guerra Fría, ambos países debían decidir si producir o no armas nucleares. (Fiestra, García, Casa, 2012, p. 19)

En dicho extracto, “D” hace referencia a la opción “delatar al compañero” y “N D” a la de “no delatar al compañero”. La teoría de los juegos y la teoría del equilibrio responden, por tanto, a una fórmula elemental del razonamiento del ser humano ante problemas que plantean distintas opciones. “Delatar o no delatar”, es un binomio equivalente en el juego a “actuar o no actuar” o a la dicotomía “responder o no responder”. Las teorías de estos autores fueron importantes para el estudio teórico del videojuego, ya que este sigue dicha fórmula, haciéndose más compleja a base de incentivos y obstáculos, como ya veremos en el siguiente apartado.

Luego, en 1951, el sociólogo francés Caillois volvió a recuperar el interés por el juego como disciplina autónoma y fenómeno descriptivo de la realidad sociocultural. En su libro *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*, el autor realiza un análisis sobre la visión de Huizinga en *Homo Ludens* (1972/1938), donde critica la concepción del juego como actividad exenta de beneficio material. El crítico francés apunta que dicha visión excluye la realidad de las apuestas y los juegos de azar que persiguen una retribución económica:

En segundo lugar, la parte de la definición de Huizinga que considera el juego como una actuación desprovista de todo interés material excluye simplemente las apuestas y los juegos de azar, es decir, por ejemplo, los garitos, los casinos, las pistas de carreras y las loterías que, para bien o para mal, ocupan precisamente un lugar importante en la economía y en la vida cotidiana de los diferentes pueblos, cierto que en formas infinitamente variables, pero en las cuales la constancia de la relación entre azar y garantía es aún más impresionante. Los juegos de azar, que son también juegos de dinero, prácticamente no tienen cabida en la obra de Huizinga. (Caillois, 1986, p. 29-30).

Sin embargo, Caillois valora positivamente su tarea, rescatando las concepciones multiculturales del concepto de juego:

En todo caso, el mérito de Huizinga consiste en haber analizado magistralmente varias de las características fundamentales del juego y en haber demostrado la importancia de su función en el desarrollo mismo de la civilización. Por una parte, intentaba procurar una definición exacta de la naturaleza esencial del juego; por otra, se esforzaba por arrojar luz sobre esa parte del juego que obsesiona o vivifica las manifestaciones esenciales de toda cultura: las artes y la filosofía, la poesía y las instituciones jurídicas e incluso ciertos aspectos de la guerra cortés. (Caillois, 1986, p. 27)

Partiendo de la labor de Huizinga (1972/1938), Caillois (1986) estableció cinco máximas de la naturaleza del juego: libertad, separación, incertidumbre, improductividad y reglamentación (Caillois, 1986, p. 37). Dicha síntesis reflejaba las teorías ludológicas desarrolladas hasta el

momento, no obstante, la relevancia de la obra de Caillois (1986) radica en la clasificación realizada sobre lo lúdico. El autor en su libro distingue cuatro vertientes en función del factor predominante en el juego: la competición o *agón*; el azar o *alea*, la simulación o *mimicry*; y la vertiginosidad o *ilinx* (Caillois, 1986, p. 41). Con esta división, Caillois (1986) pretendió dar cabida a todas las definiciones de juego, aceptando como tal, desde un juego de azar, hasta una representación de *Hamlet*; desde un combate de boxeo, a un deslizamiento por un tobogán.

Con respecto a las investigaciones sobre videojuegos en particular, fuera de las teorías del juego en su amplio espectro, habría que esperar hasta la década de los ochenta. Desde la aparición de *Spacewar!* (Russell, 1962) hasta que la Universidad de Harvard organizó en 1983 la primera Conferencia sobre Videojuegos, patrocinada por *Atari*, transcurrieron veintidós años. Esto no solo se debió a una necesaria implementación de este fenómeno en el tejido cultural, sino también a la desconfianza por parte del entorno universitario hacia el videojuego como centro de interés teórico. Como se reconoce en un informe llevado a cabo por el Ministerio de Educación y Ciencia, después de este lapso de tiempo, los primeros estudios sobre videojuegos carecieron de concreción. Estos en lugar de abordar el videojuego como fenómeno, trataron de definirlo en relación con otras materias:

El fenómeno de los videojuegos no siempre ha recibido el mismo tratamiento a lo largo de su corta historia, ni desde el punto de vista científico ni desde la opinión pública –esta última, en la mayoría de las ocasiones, con un clima francamente pesimista –aquél, mostrando ciertas oscilaciones en cuanto a su interés por el tema e, incluso, en la faceta que deba estudiarse. Así, encontramos que los primeros estudios de cierta envergadura sobre los efectos e impacto de los videojuegos no pueden situarse antes de la década de los 80.

La tónica general de los diferentes estudios realizados sobre los videojuegos parece ser una cierta falta de especificidad cuando se analizan en su conjunto. Las cuestiones que generalmente plantean los autores en este sentido son tanto de orden conceptual como de orden funcional. Por un lado, los trabajos efectuados sobre este tema utilizan, de forma indistinta, el mismo término “videojuego” tanto si el análisis se refiere a los componentes tecnológicos como si abordan el tipo de juego, o bien, los propios efectos que éste produce en los jugadores. (Gómez, Mena, Turci, 2002)

El grueso de las investigaciones surgidas en la década de los ochenta, se enmarcaron en el terreno de la psicología, abordando temáticas como la ludopatía, la violencia en los videojuegos o la educación. La mayoría de estos enfoques fueron bastante pesimistas, abogando por el carácter perjudicial del videojuego en los jóvenes y la estimulación de la violencia. No obstante, en los noventa empezaron a emerger nuevas perspectivas que defienden la potencialidad del juego de consola como herramienta formadora y capacitadora para una serie de destrezas

cognitivas. Esta nueva concepción, supondría un primer paso hacia un cambio de paradigma en este terreno, como también se señala en el informe del Ministerio citado anteriormente:

Por otra parte, existe poca precisión a la hora de concretar la función predominante de los videojuegos en el entorno humano, dándose una clara tendencia a considerarlos, en exclusiva, como elementos puramente lúdicos. No obstante, esta opinión viene siendo firmemente rebatida por autores como Estallo (1995), Calvo (1998) o Marqués (2000), resaltando, asimismo, su potencial educativo. En este mismo sentido se expresan autores como los americanos Jenkins (1995, 1998, 2000) o Greenfield (1994) y los franceses Trémel (2000) y Perriault (1985, 1989, 1993, 1994) que además dotan a los videojuegos de un claro potencial socializador. (Gómez, Mena y Turci, 2002)

Estallo (1994), uno de los autores a los cuales hace referencia el documento, realizó un importante estudio sobre la adicción y la presencia de violencia en el videojuego, desmintiendo estereotipos precedentes en otras investigaciones:

Uno de los grandes tópicos respecto a este tema hace referencia a la hipotética «adicción» que estos juegos podrían generar. Los medios de comunicación han sido prolijos en esta cuestión. No obstante la investigación no ha seguido el mismo camino, existiendo únicamente referencias indirectas a esta cuestión y habitualmente en sentido opuesto a la opinión del gran público, es decir, cuestionando la posibilidad de un paralelismo con el modelo adictivo. Una de las escasas referencias a este tema la efectúa González (1988) cuando distingue entre el potencial adictivo del videojuego respecto al juego de azar. (p. 184)

Menos favorecedora es la investigación presentada años antes por Provenzo en 1991, defendiendo la existencia de una naturaleza violenta presente en la mayoría de los videojuegos, aduciendo además un carácter marcadamente sexista. Este tipo de reflexiones acerca del papel de la mujer en el videojuego, van a proliferar hasta la actualidad, en un enfoque menos positivo sobre el medio videolúdico. Transcurrido un periodo de tiempo lo suficientemente largo como para apreciar cambios culturales, aumentó el interés sociológico y psicológico por conocer los posibles cambios que pueden producir el videojuego en el jugador. En un artículo de Edutec, se hace un estudio comparativo entre los resultados aportados por Provenzo y los ofrecidos por una nueva investigación diez años más tarde:

En primer lugar, podemos apreciar un notable descenso de personajes masculinos en las portadas de juegos actuales de consola respecto a los estudiados por Provenzo (un 36% frente a un 68,59%). Pese a ello, y nos parece de especial relevancia, el porcentaje de figuras masculinas dominantes ha aumentado en casi veinte puntos. Un dato a tener en cuenta, es que aparece por primera vez la figura masculina sumisa en los videojuegos, dato que en el estudio de Provenzo no se observó. (Urbina, Riera, Ortego y Gilbert, 2002)

Por otro lado, el investigador Bartle escribió en 1996 un artículo titulado *Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs* (Corazones, tréboles, diamantes y picas: jugadores que juegan a MUDs), de gran relevancia para conocer el videojuego como fenómeno en sí mismo. En dicha reflexión, el autor analizaba, a través de chats, cómo se daban las relaciones entre los jugadores de videojuegos multiplataforma *online*. Aunque la perspectiva del artículo fue sociológica, resultó ser una gran aportación a la ludología, al clasificar arquetipos de jugador de videojuego. De este modo, Bartle (1996) en su teoría señala cuatro tipologías: seguidor, socializador, explorador y destructor. Estas se fundamenta en el posicionamiento del jugador respecto a dos ejes: “jugador-entorno” y “acción-interacción”. Si el usuario se mueve en el cuadrante “jugador-acción”, Bartle (1996) lo perfila como “destructor”; si su ámbito es la relación “acción-entorno” el autor lo denomina “seguidor”; en el caso de que la convergencia sea “jugador-interacción”, lo designa como “socializador”; y por último, si el jugador bascula entre el binomio “interacción-entorno”, el perfil pasaría a ser el de “explorador”.

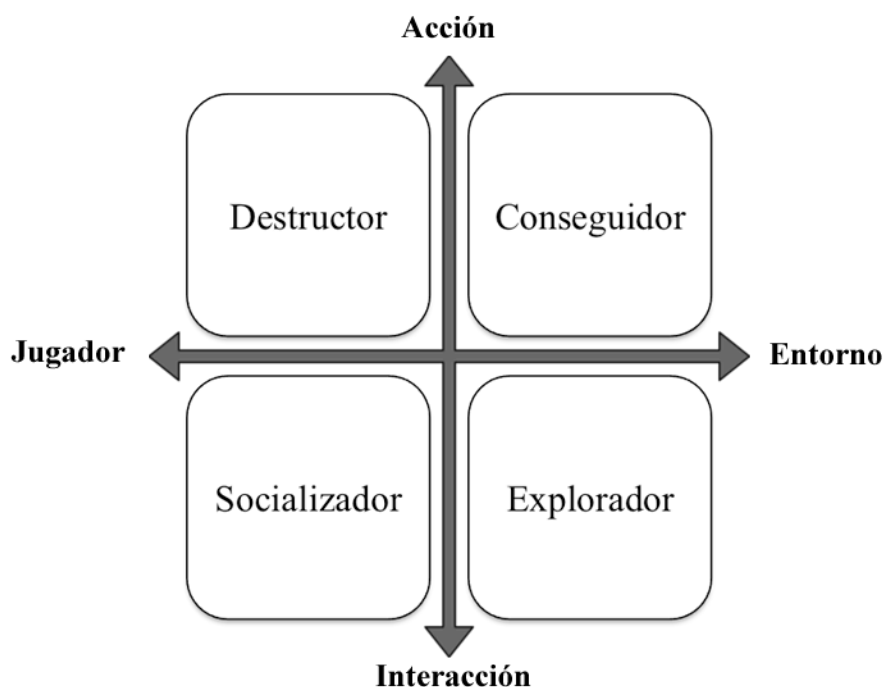


Figura 5. Teoría de los perfiles de jugador (Bartle, 1996). Fuente: elaboración propia

Sin embargo, los teóricos procedentes de ámbitos humanísticos, como la estética de la comunicación, la semiótica o la narratología, no empezaron a indagar en el videojuego hasta 2001, bautizado como “año uno” del estudio del videojuego. En esta señalada fecha, el Instituto

Tecnológico de la Universidad de Copenhague se convirtió en el principal centro de investigación sobre videojuegos, despertando en la comunidad científica un interés hacia ellos hasta ese momento inexistente. Para ello, se llevó a cabo una iniciativa creada bajo el nombre de *Game Studies*, una plataforma digital de encuentro entre muchos teóricos para la investigación y reflexión sobre la cultura narrativa y el videojuego. Uno de los fundadores y principal referencia en este nuevo campo ludológico fue el filólogo Aarseth. Cuatro años antes del nacimiento de los *Game Studies*, este autor publicó un ensayo sobre los cibertextos y las plataformas MUD de videojuegos (Multi User Dungeons), acrónimo que hace alusión a los juegos de rol *online*. El libro, bajo el título *Cybertexts: Perspectives on Ergodic Literature* (Cibertextos: perspectivas sobre la literatura ergódica), ahonda en las estructuras que definen el videojuego y otras formas de literatura interactiva. Este y otros trabajos previos a 2001, sirvieron de impulso e inspiración para la construcción de esta nueva disciplina.

Otro de los abanderados de esta escuela es el diseñador de videojuegos y ludólogo Frasca, quien escribió en 1999 un artículo llamado *Ludology meets Narratology*, el cual reflexiona sobre el estrecho vínculo establecido entre el juego y la narración. La procedencia disciplinar tan diversa de estos investigadores también marcó una pauta crucial en el estudio de los videojuegos. Por primera vez, corrientes humanísticas como la literatura o la semiótica, se aunaron con ramas tecno-científicas, como la programación informática y el propio diseño de videojuegos. Otro de los principales objetivos de esta plataforma, ubicada en el *Centre of Computer Games Research*, consistió en abordar el videojuego como objeto de estudio, desvinculándolo de aquellas disciplinas que no lo reconocen como un fenómeno en sí mismo. El propio Aarseth (2001) lo definía así:

“Por supuesto, los juegos deben ser estudiados dentro de otros departamentos existentes como el estudio de medios, la sociología, entre otros. Pero los juegos son demasiados importantes para abandonarlos a estas materias (...) Como la arquitectura, que no está reducida a la historia del arte aunque la contiene, los estudios de juegos deberían aglutinar los estudios de medios, la estética, la sociología, etc. Pero debería existir una estructura académica independiente, ya que no puede ser reducido a ninguna de estas.”

Así pues, estos autores secundaron esta premisa desde las primeras publicaciones de los *Game Studies*, tratando de explicar qué es el videojuego, cómo se estructura su discurso y qué especificidades artísticas presenta. Asimismo, se recuperó el interés por estudiar el propio acto de jugar, como ya hiciera Huizinga en *Homo Ludens* (1972/1938). Uno de los teóricos que

recogió este testigo fue Juul, quien reflexiona en *Half-real: video games between real rules and fictional worlds* (2011) sobre la interacción entre las normas y el mundo virtual del videojuego. Siguiendo los principios de la teoría del círculo mágico de Huizinga, Juul (2011) expone que ficción y realidad son dimensiones complementarias. Egenfeldt-Nielsen (2008), otro gran exponente de los *Game Studies*, va más allá y declara que “los videojuegos actuales conocidos como ‘juegos de realidad alternativa’ desafían nuestra capacidad de conocer y mantener enmarcado el juego, incluso más que otros juegos tradicionales” (Egenfeldt-Nielsen, Smith y Tosca, 2008, p. 29). Se trata de una visión muy optimista hacia el potencial educativo de los videojuegos, ya que sostiene que la capacidad de aprender se ve potenciada gracias al desafío producido en el entorno simulado.

Fuera del enclave de los *Game Studies*, Latorre (2010), de la Universidad Pompeu Fabra, realizó un proyecto de tesis doctoral de gran importancia para el estudio en narrativa de videojuegos, así como para la presente investigación. Su trabajo de doctorado, *Análisis de la significación del videojuego* (Latorre, 2010) tiene por objeto el estudio del videojuego, partiendo de la perspectiva semiótica. El autor enlaza teorías de la significación, desde el modelo actancial de Greimas hasta reflexiones del semiólogo Barthes, con las nuevas corrientes ludológicas. El análisis establece las relaciones sintagmáticas entre los sujetos y objetos de la esfera videolúdica, localizando el lugar y la función que le corresponde a cada actante. Pérez Latorre entiende el videojuego como un texto, un tejido dotado de discursividad y de signos textuales que tienen la propiedad de ser asociados entre ellos tanto por relaciones sintagmáticas como paradigmáticas. La mera intención de colocar el espacio lúdico en la misma dimensión del espacio semiótico y narrativo, permite reflexionar sobre la estética del videojuego, como ya se hiciera con el medio cinematográfico.

Con respecto al mencionado discurso filmico, las crecientes sinergias y préstamos entre el cine y el videojuego han propiciado que muchos teóricos fijen su objetivo en el fenómeno de la “transmedialidad”. El concepto “transmedia” surge a raíz de la postmodernidad, una nueva era emergente en la década de los ochenta, caracterizada por la fusión multicultural, la distopía y la hibridación de formatos. Además, la globalización y la evolución de la televisión, el cine y la publicidad, han dado lugar a una convergencia entre medios cada vez más creciente, preludio de la era Internet. En este sentido, las publicaciones más recientes sobre videojuegos, sobre todo

desde el ámbito de la narratología y la ludología, se han ido enfocando en el análisis interdiscursivo. Así pues, en las dos últimas décadas el videojuego ha ido cobrando especial interés para los investigadores como medio audiovisual que ha cambiado la manera de entender otros ámbitos creativos como el cine, la publicidad, la literatura e incluso la música. Con más de cincuenta años de historia, la consolidación del videojuego en el enclave cultural, ha hecho posible que estemos en el momento idóneo para ahondar aún más en su discurso y poder desentrañar los aspectos fundamentales de este.

1.3 “Decodificando” el videojuego: conceptos clave de un nuevo discurso

A pesar de que existen multitud de términos relacionados con el ámbito del videojuego, en este apartado nos centraremos en seis que son fundamentales en este análisis estético del discurso. No obstante, el principal concepto clave, que es el de la retronarratividad, será tratado aparte en el siguiente capítulo debido a su singular relevancia, la cual requiere un desarrollo más amplio. Además, la explicación de estos “códigos” propios del videojuego servirán de preámbulo para entender mejor el Modelo de análisis videolúdico.

1.3.1 Cibertexto

En 1948, el matemático norteamericano Wiener, publicó *Cibernética o el control y comunicación en animales y máquinas*. Dicho libro inauguró el concepto de lo “ciber”, prefijo que se utilizaría desde entonces para designar a toda la materia relacionada con la informática, la robótica y la comunicación virtual o en red. Sin embargo, la cibernética, como se describe en el propio título, tiene su origen en la naturaleza. Mediante sistemas artificiales, se pretenden reproducir capacidades propias de los organismos vivos y por tanto, no es desdeñable la estrecha relación que lo biológico mantiene con lo informático. El autor considera como cibernéticos aquellos mecanismos caracterizados, *grosso modo*, por la autorregulación y la comunicación. Ambas son características emparentadas: la autorregulación permite a los sistemas computarizados garantizar una serie de respuestas y por ende, comunicarse. El resultado conlleva un “aprendizaje” o al menos, un aprendizaje simulado: “Dos de los fenómenos que nos parecen ser característicos de los sistemas vivos son el poder de aprender y la capacidad de reproducirse”

(Wiener, 1961, p. 160). Así pues, el programador, con acuerdo a un lenguaje, sienta las bases de dicho aprendizaje y de la comunicación que habrá de producirse al interactuar con un usuario.

Ahora bien, en el caso de los cibertextos, las piezas mecánicas son sustituidas por estructuras lingüísticas y el lenguaje de programación es reemplazado por el tejido argumental. Por este motivo, un cibertexto es un texto vivo en estado de latencia, esperando a que el lector decida interactuar con él. Aarseth lo define así en *Cibertextos. Perspectivas de la literatura ergódica*:

“El cibertexto es la amplia gama, o perspectiva de posibles textualidades concebidas como una tipología de máquinas, como diversas clases de sistemas de comunicación literaria en los que las diferencias funcionales entre las piezas mecánicas desempeñan un papel esencial a la hora de determinar el proceso estético”. (Aarseth, 1997, p. 22).

En esta cita, la palabra funcional adquiere un valor determinante. El engranaje cibertextual forma parte de la estética de su discurso y se hace visible *in praesentia*. Cuando en *Rayuela*, Cortázar invita al lector a que escoja su camino, instala en el texto la idea de botón o hipervínculo, convirtiéndolo así en cibertexto. No es solo el receptor quien decide cómo recorrer las líneas del relato, sino el propio relato quien rompe la linealidad de la lectura al apelar de forma directa a este. En un ejercicio de polifonía discursiva, el tejido narrativo convive con el tejido instructivo y va guiando al lector. Se trata de un recurso que recuerda al pie de página, con la salvedad de que el cibertexto no reconduce nuevamente al *corpus*, sino que insta a seguir hacia delante en otra dirección del argumento. Como dice el propio Cortázar (1996/1963):

A su manera, este libro es muchos libros, pero sobre todo es dos libros. El primero se deja leer en la forma corriente, y termina en el capítulo 56, al pie del cual hay tres vistosas estrellitas que equivalen a la palabra Fin. Por consiguiente, el lector prescindirá sin remordimientos de lo que sigue. (p. 3)

Esta explicación, previa lectura de la obra, continúa con un tablero de dirección a modo de leyenda para ayudar al lector en caso de perderse. Con este ejemplo, se ilustra la naturaleza del cibertexto y paralelamente, la de la propia narrativa del videojuego. Tomar decisiones o pasar de una página a otra, son acciones que equivalen a presionar un botón o llevar al personaje de un punto del escenario a otro. No obstante, la cibertextualidad solo nos sirve como punto de partida para interpretar la dinámica del videojuego desde un punto de vista semiológico. El discurso videolúdico, al ser de carácter audiovisual e interactivo, exige tener en cuenta otras dos

dimensiones aparte de la semiótica: por un lado, las especificidades propias del cine y el signo audiovisual; por otro, las particularidades de la retronarratividad, que pone su foco en la interpretación del jugador como lecto-autor o receptor-creador.

1.3.2 Literatura ergódica

Como decía el poeta Machado (1923), “caminante, no hay camino, se hace camino al andar”. Este verso del poeta es un bello ejemplo de lo que quiere decir “literatura ergódica”. Esta palabra, cuyo origen etimológico proviene de los vocablos latinos *ergon* (trabajo) y *hodos* (camino), fue utilizada por Aarseth (2001) para referirse al recorrido que únicamente puede hacerse gracias a la voluntad del que lo recorre. Dicha voluntad es a su vez un compromiso, ya que el “caminante” no se deja llevar por la inercia, sino que asume una serie de circunstancias: normas, obstáculos en el camino, rompecabezas, etc. En la literatura ergódica, por tanto, es necesario el esfuerzo y la cooperación del lecto-autor para disfrutar de la narración: “A diferencia de la literatura o del cine, sin la participación del jugador el mensaje no se construye” (Martín, 2015, p. 20). Apoyándonos en esta premisa, resulta evidente que esta tipología literaria está constituida por cibertextos y que sin ellos no sería posible su existencia. Aunque el contenido y el devenir de los acontecimientos dependen del receptor, sin un diseño previo de objetivos, opciones y en definitiva, de un contexto narrativo y cibertextual, tampoco hay “camino”.

Ciertas posturas procedentes de la filología y la literatura, formulan que cualquier texto puede denominarse ergódico, pues requiere de las competencias del lector y de su capacidad para decodificar los significantes que dicho texto aguarda. Cada receptor trazaría por tanto una versión singular del mismo sustrato narrativo. Sin embargo, para Aarseth (2001), la literatura ergódica no admite ambigüedades, básicamente porque el jugador resuelve y concluye la narración a causa de su acción y decisión. Si en la literatura se describe, por ejemplo, un viaje en tren, el lector puede construir en su imaginación una escena, partiendo de las palabras que lee. Su contexto y sus vivencias propiciarán que el proceso de decodificación sea distinto al de otro lector. Sin embargo, nunca podrá cambiar las páginas de la novela, ni modificar el rumbo del tren. El lecto-autor o jugador de videojuegos se adueña de dicha narración y es quien genera sus propios códigos y signos, siempre dentro de los márgenes que permite el juego. Por tanto,

mientras la novela conduce al lector hasta su final sin ningún tipo de impedimento, el videojuego plantea obstáculos que pueden llevar al jugador a un bloqueo narrativo. Si pulsa la tecla inadecuada, no consigue el objetivo propuesto o es superado por las adversidades, la narración no continúa. Lo ergódico no se ciñe solo al trabajo de interpretación y decodificación de signos, sino que incluye un trabajo incluso físico: reflejos, velocidad, destreza, capacidad de razonamiento, etc.

1.3.3 Laberinto

Por otro lado, Aarseth (2001) compara los caminos cibertextuales de la literatura ergódica la figura del laberinto. Sobre esta palabra, la vigésimo segunda edición del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) aporta cuatro acepciones, de las cuales, tres explican dicha metáfora:

1. m. Lugar formado artificialmente por calles y encrucijadas, para confundir a quien se adentre en él, de modo que no pueda acertar con la salida.
2. m. Cosa confusa y enredada.
3. m. Composición poética hecha de manera que los versos puedan leerse al derecho y al revés y de otras maneras sin que dejen de formar cadencia y sentido. (Vigésimo segunda edición del Diccionario de la Real Academia Española, 2001).

La primera opción resulta interesante al plantear el carácter inteligente de los laberintos. Estos, según la definición, tratan de confundir al que penetra en ellos para que no encuentre la salida, entendiéndose la existencia de una serie de obstáculos y trampas a lo largo del recorrido. No se describe, como en el segundo caso, un camino accidentalmente confuso por su complejidad, sino un espacio “vivo”, con intenciones y objetivos propios de un oponente.

La segunda acepción, aunque escueta, lleva inscrita la palabra “enredada”, lo cual retrotrae al concepto de hipervínculo y de cibertexto. Una red resulta una paradoja al poner en contraste el concepto de unión con el de confusión. La estructura reticular se caracteriza por conectar puntos entre sí, no obstante, cuando el número de puntos y conexiones es alto, las interferencias se producen con facilidad. Si tomamos como ejemplo la red Internet, vemos que es tan sencillo encontrar información, como verse apabullado por el exceso de resultados de búsqueda. Es lo que se conoce como “infoxicación” o sobrecarga informativa. Según el teórico

Toffler (1973, p. 253): “Pruebas irrefutables demuestran que al aumentar el número de opciones para el individuo, aumenta también la cantidad de información que éste necesita manejar para enfrentarse con ellas”. Por tanto, un laberinto también puede ser una red de múltiples conexiones que dejan al sujeto mermado en su capacidad de reacción. Debido a esto, Toffler (1973) titula su libro *Future shock* (El shock del futuro), adelantando el exceso de información acuciante en la actualidad.

Por último, la tercera propuesta de definición, aunque se inscribe en la poesía, apunta otro rasgo importante del laberinto: la idea de bucle o eterno retorno. El viaje por esta estructura confusa lleva al sujeto a callejones sin salida e inesperadas vueltas al principio del sendero. La imagen del aventurero perdido consciente de que lleva tiempo caminando en círculos, ilustra perfectamente esta cualidad de los laberintos. Como una cinta de *Moebius*, cuyo principio y final son indiscernibles, estos caminos enredados plantean ideas existenciales abrumadoras: la eternidad, el tiempo, la muerte, el destino y las tragedias humanas que se repiten cíclicamente.

Viendo estas acepciones resulta evidente la conexión entre la figura del laberinto y la cibertextualidad. El videojuego plantea una estructura narrativa en la que el jugador se ve inmerso en este tipo de recorridos confusos, siguiendo patrones diferentes. Aarseth (2001) los clasifica en tres tipos: unicursales, multicursales y reticulares o de red.

El primer caso corresponde a esa visión angustiada y existencial que el DRAE (2001) define en su idea de eterno retorno. La unicursalidad se basa en la imposibilidad de decidir, en la aceptación de un viaje repleto de desafíos, de tránsitos sinuosos y rodeos. El *juego de la oca* es el paradigma del laberinto unicursal: un punto de partida y una meta, ambos extremos separados por un principio opuesto al de economía del espacio. Si la recta es la distancia más corta entre dos puntos, el laberinto unicursal obliga al jugador a ver cómo se acerca y se aleja constantemente de su destino. *Mario Bros* (Nintendo, 1983), *Sonic The Hedgehog* (Sonic Team, 1991) y en definitiva, el videojuego de desplazamiento lateral, supone un clásico ejemplo de ello. En el videojuego, la idea de “morir” y volver a empezar, acentúa todavía más la visión de esta tipología cibertextual.

El laberinto multicursal, en cambio, se adapta más a las otras dos visiones del término. Hablamos de la estructura arquetípica del laberinto, aquella culturalmente arraigada gracias a la

mitología y al relato del laberinto de Creta, donde el intrépido Teseo, ayudado por el hilo de Ariadna, tenía por misión derrotar al minotauro y escapar del caótico laberinto sin sucumbir a sus enredosas trampas. La multicursalidad, por tanto, hace referencia a esa imagen icónica del camino lleno de encrucijadas, callejones sin salida y senderos que se bifurcan sucesivamente. Un ejemplo de videojuego inspirado en este tipo de laberinto, se encuentra en un episodio del videojuego *Final Fantasy VIII* (Square Co., 1999). Al llegar a un cruce, el jugador tiene que decidir si optar por una de las cuatro direcciones: norte, sur, este y oeste. No obstante, para mayor confusión, cualquier salida conduce a una pantalla con idénticas características. Curiosamente, la solución pasa por “crear un hilo de Ariadna” y dibujar o apuntar las direcciones tomadas para evitar el bucle. No es casualidad la mención de este videojuego, ya que pertenece al género videolúdico que mejor ejemplifica este tipo de laberintos: el juego de rol o *Role Play Game* (RPG). Son videojuegos focalizados en la toma de decisiones, donde habitualmente el jugador debe escoger varias posibilidades, cada una con una consecuencia diferente. Algunas veces, las opciones tomadas repercuten en el desarrollo de la historia, en el devenir de los personajes o en la complicación del siguiente reto. Cada cuestión, por tanto, se convierte en un camino y cada respuesta posible, en una desviación hacia otro camino.

Este tipo de laberinto, más usual entre los tres, además de jugar con la idea física de “sendero sinuoso”, invita a pensar en la cibertextualidad o dicho de otro modo, en la cualidad laberíntica de los textos. En el cuento *El jardín de los senderos que se bifurcan*, del escritor Borges (1993/1941), el autor reflexiona sobre la relación entre laberinto y narración: “*Ts’ui Pên* diría una vez: *Me retiro a escribir un libro*. Y otra: *Me retiro a construir un laberinto*. Todos imaginaron dos obras; nadie pensó que libro y laberinto eran un solo objeto”. Se halla en este fragmento la visión del texto como unidad generadora de múltiples sentidos, significados e interpretaciones. No es el único relato en el que Borges se cuestiona el carácter “líquido” del texto como metáfora del tiempo y su naturaleza maleable y laberíntica. Sobre ello habla en *La biblioteca de Babel* (2000), un espacio imposible e infinito de galerías hexagonales. Con esta imagen se vislumbra otro arquetipo del laberinto cibertextual, como el del archiconocido laberinto de Creta. Con base a este cuento, Sánchez (2009) expresa lo siguiente: “Esta concepción cíclica de la realidad (afín a la idea nietzscheana del “Eterno Retorno”) implica un transcurso de tiempo y espacio también de carácter cíclico” (p. 289). Entramos en claves que posteriormente serán fundamentales para aprehender el modelo de análisis videolúdico. La

narrativa del videojuego está fuertemente marcada por su cibertextualidad, un laberinto donde el espacio y el tiempo actúan como caminos independientes de los senderos físicos.

Por último, el laberinto reticular o de red, se hace presente de forma específica en la segunda acepción que ofrece el DRAE (2001), no por el matiz “confuso” sino por el de “enredado”. Aunque esta estructura comparte bastantes similitudes con la multicursal, hay una diferencia sustancial: en la red, todos los puntos tienen conexión entre sí. Escoger una opción no excluye otras, siendo todas las posibilidades, posibles al mismo tiempo. El coste de oportunidad, o coste alternativo, en este laberinto sería prácticamente inexistente, en cuanto a que la tarea de decidir no conlleva riesgos. Este concepto de coste, derivado de la economía, se define de la siguiente manera: “el uso de cierto recurso de una forma determinada supone un coste de oportunidad equivalente al valor del uso alternativo más valioso al que podrían haberse destinado” (Field, 2003, p. 178). Una vez más, se demuestra el carácter multidisciplinar del videojuego, donde un término económico resulta muy útil como descriptor del fenómeno narrativo del laberinto. En el videojuego, economizar los recursos es determinante en el desarrollo de los acontecimientos, pues toda elección supone un coste. Sin embargo, en el laberinto de red, como en la película *Las vidas posibles de Mr. Nobody* (Van Dormael, 2009), todas las realidades no solo son posibles, sino que conviven. Evidentemente, el coste de oportunidad siempre existe, ya sea por el mero hecho de que la idea de escoger lleva inherente la idea de desechar. Por tanto, hablamos de que no existe un coste irreversible, o de la inexistencia de consecuencias narrativas a causa de la toma de decisiones.

No obstante, lo vital en este tipo de laberintos no estriba en las elecciones, sino en la creación de conexiones. Esto es frecuente en los videojuegos de tipo social, como *The Sims* (Maxis, *Edge of Reality*, 2000). En dicho juego, lo principal es crear vínculos entre el protagonista y sus vecinos, construyendo relaciones y mejorando el aspecto de la vivienda a gusto del jugador. Como en este caso, hay juegos cuyo objetivo es la construcción y la socialización, un esquema cibertextual bastante diferente al de los laberintos multicursales y unicursales. Otro ejemplo de ello es *Minecraft* (Mojang AB, 2011), un juego diseñado para reunirse en red entre amigos y hacer edificaciones juntos. En los videojuegos cuyos laberintos son reticulares, no suelen existir enemigos, niveles de dificultad, e incluso muchos de ellos ni siquiera cuentan con un final de juego.

Una vez explicadas las distintas concepciones de la idea de laberinto y sus implicaciones en la literatura ergódica, falta señalar el hecho de que dichas tipologías se pueden combinar. Un laberinto unicursal puede albergar un tramo donde se dé la multicursalidad y viceversa, como suele ocurrir, por ejemplo, en los videojuegos de género *sandbox*. Estos ofrecen un universo abierto donde el jugador decide si quiere “construir” su propio juego, o seguir una serie de misiones y directrices preestablecidas que conducen a un final. Como caso paradigmático, tenemos el videojuego *Grand Theft Auto: San Andreas* (Rockstar Games, 2004) en el cual el jugador puede optar por hacer su propio juego por la ciudad: robar coches, cometer delitos, realizar persecuciones con la policía, interactuar con los transeúntes... No obstante, existe una trama argumental, un camino que lleva al jugador a moverse en el plano de la unicursalidad, teniendo que completar una serie de objetivos. Muchas veces, los laberintos son en realidad “laberintos de laberintos”, más aún en videojuegos complejos y con múltiples recursos gráficos como los que realizan las grandes desarrolladoras en la actualidad. En conclusión, los laberintos cibertextuales marcan el punto de partida para la narración ergódica. Dependiendo de cómo estén elaborados, el videojuego será más difícil, sencillo, divertido, complejo o monótono.

1.3.4 *Ludus*

Esta palabra latina de origen griego, significa “juego” y está asociada a vocablos como “ludoteca”, “ludología” o “ludópata”. Como ya hemos adelantado, el término *ludus* sirve para designar cualquier tipo de juego, sea su naturaleza clasificada como competitiva, azarosa, mimética o vertiginosa, siguiendo el esquema de Caillois (1986). No obstante, desde el punto de vista dicotómico “consenso, no consenso”, el *ludus* representa todo juego regido por una serie de normas establecidas y aceptadas entre los jugadores. Un partido de fútbol, un torneo de ajedrez, o un juego de cartas como el póquer, son ejemplos de *ludus*.

Admitir que se fundamenta en reglas convenidas, también es reconocer que se dan en él una serie de rasgos propios. El primero de ellos es la “secuenciación”, es decir, el *ludus* puede ser estructurado en fases, fácilmente distinguibles por un observador externo. Frasca (1999), en su artículo *Ludology meets narratology: Similitude and differences between (video)games and narrative* (La ludología conoce a la narratología: similitudes y diferencias entre videojuegos y

narrativa) describe un proceso que pasa por la aceptación de un reto o tarea, seguido de un pase a la acción y de una resolución con triunfo o fracaso.

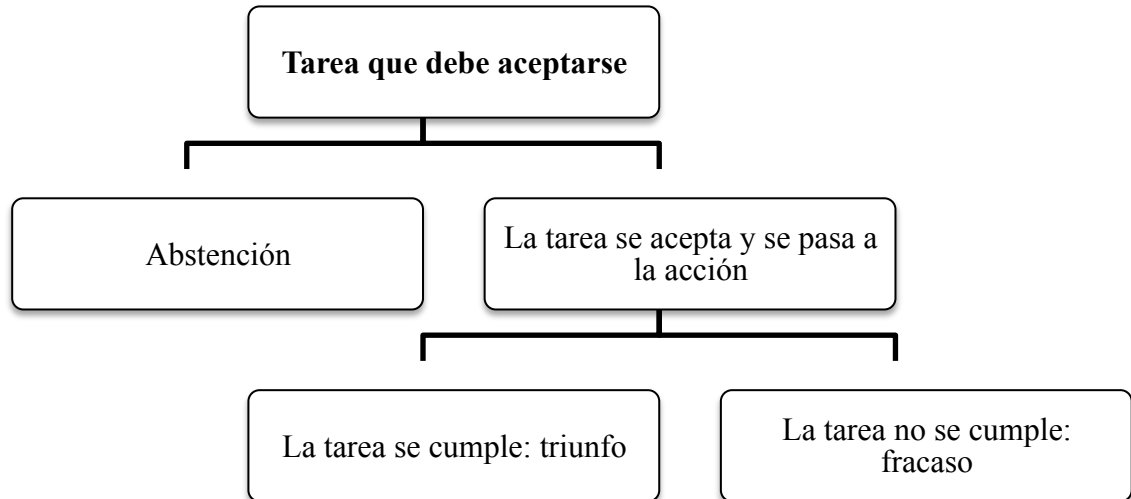


Figura 6. Esquema que explica las fases en las que se secuencian el *ludus* (Frasca, 1999). Fuente: elaboración propia

En el caso particular del videojuego, el esquema se vuelve cíclico cuando se acaba con derrota, ya que el jugador puede volver a empezar siempre que el juego lo permita. No obstante, hay algunos casos muy excepcionales en los que la estructura cíclica no se cumple. Uno de ellos es el videojuego *One Single Life* (FreshTone Games, 2011), una curiosa propuesta que solo ofrece una oportunidad al jugador para jugarlo. Cuando el usuario llega al punto que Frasca (1999) señala como fracaso, el juego termina y no puede volver a ser jugado. También se repite este paradigma en otro título, *Once Chance* (AwkwardSilenceGames, 2014).

Otra característica es el “reto”, un factor que determina la acción de los jugadores, ya que les mueve a perseguir un objetivo. Al hilo de este punto, otro rasgo sería la “oposición”: el reto propone una competición, convirtiendo a su vez a los jugadores en aspirantes y en adversarios entre ellos. Finalmente, las normas incluyen la variable “retribución”, un incentivo para el ganador y un castigo para el perdedor. Este último punto es determinante, porque la recompensa hace atractivo el reto y aumenta el estímulo de la competición.

1.3.5 *Paideia*

Esta palabra griega se traduce como “educación” o “formación”. El origen se debe a su raíz, *país*, cuyo significado es “niños”, concluyendo que la *paideia* es el proceso de aprendizaje de los niños. La pedagogía, rama de la psicología que estudia la didáctica y la educación, procede de dicho vocablo, así como la palabra “pediatría”. Sin embargo, como apunta Caillois en *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo* (1986), el término también se refiere al juego sin normas, libre y desentendido de convenciones, como el que practican los niños. Por tanto, hay un doble sentido en el concepto *paideia*, el que está ligado a la educación y el que está ligado más estrictamente a lo lúdico.

Es muy posible que los griegos entendiesen el juego y la educación como parte de un “todo”, una mezcla indisoluble que no entiende el aprendizaje sin un proceso de juego o divertimento. En el transcurso de la investigación, hablaremos de *paideia* desde la acepción más próxima a la pedagogía, sin dejar de valorar la acepción que la vincula al “juego de niños”. Caillois (1986) también entiende la *paideia* como definición antagónica de *ludus*, al ser una visión anárquica y caótica del juego. No obstante, nosotros preferimos integrar ambos conceptos, reconociendo que la *paideia* es un fenómeno que el jugador experimenta durante el *ludus*. Aunque un videojuego normalmente se rige por una serie de normas muy concretas, a veces el jugador experimenta, desobedeciendo o contradiciendo dichas reglas. Por ejemplo, en los videojuegos de conducción, hay jugadores que en lugar de retarse para ver quién alcanza primero la meta, juegan a ver quién es más rápido yendo marcha atrás. Este tipo de decisiones, a veces incluso instauran un nuevo *ludus*, pero generalmente se trata de *paideia*, de la diversión hallada en la espontaneidad. Caillois (1986) ilustra esta idea con la anécdota de los niños que “juegan a jugar al ajedrez”. Ellos no saben cómo se mueven las piezas, ni conocen el procedimiento de juego, pero del mismo modo se divierten. Si el *ludus* es la partida de ajedrez entre dos jugadores instruidos en las pautas, la *paideia* es el juego inocente de estos niños. Además, la *paideia* sirve como método de aprendizaje, a través de la comunicación dinámica entre el juego y el jugador. Durante los desafíos, el usuario prueba sus habilidades, deambula, se pierde, se deja llevar y aprende a familiarizarse con el mundo ficticio que tiene ante sí. En resumen, la *paideia* es el disfrute y la diversión experimentada durante el juego, a través del cual el jugador se forma y lleva a cabo un aprendizaje, imprescindible para afrontar retos mayores en la propia partida.

1.3.6 *Gameplay*

El último de los conceptos que componen este glosario es uno de los más utilizados en la jerga videolúdica. Si la lengua española solo tiene una palabra para definir el acto lúdico, ya sea para el verbo (jugar), como para el sustantivo (juego), en la lengua anglosajona existen dos expresiones: *game* y *play*. La primera guarda relación con el *ludus* y se utiliza para referirse al juego reglamentado; la segunda, es mucho más genérica y se aplica a muchas situaciones y contextos, como la diversión, la habilidad musical o la simulación. Así pues, dicho término se puede emplear para decir “tocar la guitarra” (*play the guitar*), bien para hablar de interpretación teatral, (*role playing*) o para el ámbito deportivo, como “jugar al fútbol” (*to play football*).

La confluencia de ambos términos dan lugar al concepto *gameplay*, que puede traducirse como “dinámica de juego”. Aunque algunos autores lo conciben como “jugabilidad”, en este trabajo preferimos adoptar una postura a favor de la separación de estos dos términos. En la palabra compuesta *gameplay*, *play* se define como el procedimiento lúdico que interviene e influye en el *game*, como saltar, esquivar, apuntar, deducir, observar, etc. Por tanto, *game* es el contexto de la diversión determinada por el *play*, que incluye desde la temática del juego hasta el diseño de los escenarios. Si ponemos como ejemplo el videojuego *Assasin’s Creed* (Gameloft, Ubisoft Montreal, 2007), su *gameplay* se definiría por la acción y el sigilo. En dicho juego, el personaje protagonista es un mercenario que debe cumplir una serie de misiones, en las que es fundamental no ser visto. Para ello, el jugador debe ser hábil, rápido y cuidadoso, midiendo bien sus pasos para evitar conflictos que perjudiquen el objetivo. Otra forma de identificar el *gameplay*, es preguntarse lo que hay que hacer para avanzar en el juego. No se trata de una cuestión acerca del quehacer narrativo, sino de la dinámica que debe seguirse. Reforzando esta idea, el ludólogo Crawford aporta la siguiente definición: “Gameplay se deriva de la combinación de ritmo y esfuerzo cognitivo requerido por el juego” (Crawford, 2007, p. 21). Es interesante esta reflexión, por la inclusión del concepto de ritmo, algo bastante asociado al estilo de *gameplay*. No es lo mismo el ritmo en un videojuego cuya dinámica requiere reflejos, que el ritmo requerido en un juego de reflexión y resolución de acertijos. Por este motivo, ritmo y esfuerzo marcan el tipo de *gameplay* de un videojuego. Una última descripción de este término la realiza Gonzalo Frasca en *Simulation versus narrative: introduction to ludology*. Según el ludólogo, el *gameplay* es un conjunto de normas y reglas divisibles en tres categorías:

Reglas de manipulación; concretan lo que el jugador puede hacer en el juego; reglas meta, describen el objetivo del juego; y meta-reglas, especificando cómo un juego puede ser ajustado o modificado. (Frasca, 2003, p. 232).

En cambio, cuando hablamos de jugabilidad, nos referimos a todo aquello que condiciona la experiencia de juego, como la dificultad o la duración del mismo. En este caso, nos acogemos a otro concepto anglosajón, denominado *playability*, cuya traducción además es literal, ya que combina el sufijo “*bility*”, equivalente al de “bilidad” y “*play*”.

El término *gameplay* resulta además muy útil a la hora de establecer géneros videolúdicos. Las tiendas y locales de distribución, normalmente siguen los mismos criterios de clasificación que utiliza el cine y que se basan en la narrativa. Por este motivo, podemos encontrar videojuegos definidos como desde géneros como terror, acción, aventuras, infantil y deportivo. No obstante, revistas especializadas y usuarios han ido creando una serie de terminologías para explicar ciertos tipos de *gameplay*. Ejemplos de estas categorías son el juego de rol, también llamado *RPG*; el género de los *shooters*, o juegos de disparar; así como el ya mencionado *sandbox*, que no tiene traducción y significa videojuego de “mundo abierto”. Bajo este tipo de designaciones subyace una verdad compartida entre los jugadores de videojuegos: para categorizar lo videolúdico hay que partir de lo lúdico y no del revestimiento narrativo que impregna el juego.

Para entender esta realidad, pongamos como ejemplo, el caso particular de *Portal* (*Valve Corporation*, 2007). En la trama de este videojuego, la protagonista pasa por una serie de pruebas cada vez más difíciles, en un entorno cada vez más retorcido e inquietante, controlado por un robot. Para superar cada nivel, el jugador cuenta con una pistola creadora de portales, conectando dos puntos cualesquiera. Desde la perspectiva en primera persona, si el personaje dispara al suelo donde hay situada una caja y posteriormente, realiza el tiro al techo de una habitación, la caja se teletransportará cayendo desde el suelo hacia dicho techo. ¿Se trataría de un juego de disparos? Siguiendo la tradición cinematográfica el videojuego debería pertenecer a la acción, puesto que tiene muchos de sus componentes: disparos, huidas a contrarreloj, e incluso enemigos. Sin embargo, la pistola de portales interdimensionales es la única baza con la que cuenta el jugador, y por tanto, cada fase se plantea como un problema matemático. Estaríamos entonces ante un puzle, un género videolúdico que define muy bien el *gameplay* de *Portal*. Hay

una serie de elementos que actúan como piezas inconexas, como una caja, un láser y una puerta y el jugador debe usar la lógica para unirlos correctamente y solucionar el rompecabezas.

En *Análisis narrativo del guión de videojuego* (Martín, 2015, p. 106-107) se establecen tipologías de *gameplay* atendiendo a la definición de Frasca (2003) y Crawford (2007):

Cooperativo: los jugadores deben ponerse de acuerdo para sortear los obstáculos. Es necesaria la colaboración como medio imprescindible para avanzar.

Hack and Slash o Beat'em up: vinculado frecuentemente a la acción y la aventura, este *gameplay* consiste en resistir los envites de las hordas enemigas, golpeando y atacando sin parar.

No lineal: el jugador, en lugar de perseguir una línea de objetivos, se enfrenta a un mundo abierto, pudiendo escoger multitud de caminos.

Asimétrico: esta novedosa dinámica videolúdica surge con la consola Wii U y trata de poner a varios jugadores en situaciones diversas dentro del mismo plano videolúdico. Aunque parece confundirse con la cooperación, en este caso los jugadores deben realizar diferentes *gameplay* a la vez. Por ejemplo, mientras uno ataca a múltiples enemigos (hack and slash) otro tiene que conducir el vehículo (simulación).

Por turnos: También llamado Twitch *gameplay*, hace referencia a todo juego que implica un sistema por turnos entre dos jugadores o un jugador y la máquina. En este tipo de *gameplay* gana quien aproveche mejor su oportunidad.

De niveles: es una dinámica clásica de los arcades. Se trata de realizar pruebas que van aumentando de dificultad progresivamente, a modo de juego de habilidad. Empieza siendo extremadamente sencillo y acaba resultando imposible. Las complicaciones se pueden deber a un aumento de la inteligencia artificial, a un empeoramiento de las condiciones físicas (más velocidad, más vulnerabilidad, menos espacio, recursos mermados, etc). El reto consiste en llegar al nivel más alto que se pueda.

Deathmatch (partida a muerte): esta modalidad es muy común en los shooter de visión en primera persona. En estos juegos cada usuario tiene que combatir contra el resto a muerte, hasta que solo quede uno.

Reacción rápida o reflejos: abarca todos los géneros en los que se precisa velocidad y agilidad mental. Se incluyen en este apartado juegos deportivos, de conducción y shooter.

Estrategia: en esta categoría se encuentran videojuegos de gestión y planificación de los recursos para vencer al oponente. Aunque el caso más representativo es el de los videojuegos de estrategia militar, también los hay de deportes como el Total Manager.

Simulación: aglutina a aquellos videojuegos donde las normas se vinculan a las de la realidad, intentando involucrar al jugador en una experiencia simulada que sea lo más parecida a la real.

Esta clasificación, en pos de mejorar el análisis videolúdico, puede ser resumido en tres grandes categorías: *gameplay* de reacción, *gameplay* de reflexión y *gameplay* de recreación. El primero sintetiza las categorías que buscan en el jugador una reacción ágil, así como una serie de destrezas y reflejos viso-espaciales. El segundo aúna todo tipo de juego estratégico, que demanda

del usuario reflexión, paciencia y lógica. Por último, el tercer tipo de *gameplay* se basa en la capacidad del jugador de crear sobre lo creado, construir relaciones y diseñar su propio universo narrativo. Además, esta distinción resulta de gran ayuda para explicar qué tipos de *gameplay* favorecen en mayor o menor medida, el desarrollo de la retronarratividad. A simple vista, el *gameplay* de reacción dificulta la retronarratividad, mientras que el *gameplay* de recreación la promueve y el *gameplay* de reflexión, se sitúa en un término medio.

Consideramos que los conceptos tratados en este punto son de especial relevancia para la comprensión del concepto retronarratividad y del propio discurso videolúdico. En el siguiente capítulo trataremos en profundidad el Modelo de análisis videolúdico (Martín, 2015), así como el papel de la retronarratividad como pieza fundamental en la estética del videojuego.

CAPÍTULO 2: RETRONARRATIVIDAD EN EL MODELO DE ANÁLISIS VIDEOLÚDICO

El Modelo de análisis videolúdico detallado en *Análisis narrativo del guión de videojuego* (Martín, 2015) es el resultado de previas investigaciones que hemos desarrollado con el objetivo de realizar un modelo teórico sobre la estética del discurso videolúdico. A raíz del análisis filmico de Cassetti y Di Chio (1991), se llevó a cabo una labor contrastiva en la que varios videojuegos fueron evaluados desde la óptica del discurso cinematográfico. Tras el análisis, se demostró que en muchos aspectos, los elementos estéticos que explican el cine no son válidos cuando se aplican al videojuego. La incompatibilidad interdiscursiva producida, se debió principalmente al fenómeno de la retronarratividad, el cual definimos de la siguiente manera:

La incompatibilidad, sin llegar a ser absoluta, presenta un claro desajuste a causa de dos factores que la naturaleza lúdica incorpora al universo narrativo: interactividad cibertextual y retrocomunicación. La primera, entiende que el videojuego ofrece la posibilidad de elegir entre multitud de posibilidades y caminos, pudiendo retroceder, avanzar, errar, y aprender hasta encontrar una salida. El resultado de este viaje ergódico da como resultado el segundo factor, el de la retrocomunicación o retronarratividad. Este concepto significa la cualidad del receptor para construir el mensaje, invirtiendo el proceso comunicativo habitual en el relato literario. (Martín, 2015, p. 88)

Este concepto, protagonista en este capítulo y en el Modelo de análisis videolúdico, nos permitirá conocer la estética del videojuego y uno de los pilares fundamentales de su discurso. Para ello, primero vamos a conocer la estructura del modelo y la narrativa proposicional, eje complementario de la retronarratividad.

2.1 El Modelo de análisis videolúdico: el papel del relato y el *gameplay* en la narrativa proposicional

En 2005, los autores Ermi y Mäyrä realizaron diversos análisis estadísticos que dieron como resultado el “Modelo de experiencia del *gameplay*”, desarrollado en el artículo *Fundamental Components of the Gameplay Experience Model: Analysing Immersion* (Ermi y Mäyrä, 2005). En dicha publicación, se establecen unos criterios para evaluar la experiencia de juego y la inmersión del jugador en la actividad videolúdica, la cual afirman que se produce a nivel sensorial, imaginativa y en función del reto. En cierto modo podría ser un primer modelo de análisis videolúdico, no obstante, dicha perspectiva no valora la dimensión de la narrativa y la estética audiovisual, como tampoco se adentra en la retronarratividad creada por el jugador. Por estos motivos, en esta investigación optamos por una línea teórica diferente, que si bien tiene en cuenta el trabajo de Ermi y Mäyrä (2005) como inspiración metodológica, parte de la base que hemos formulado en *Análisis narrativo del guión de videojuego* (Martín, 2015).

A diferencia del Modelo de experiencia del *gameplay*, nuestro Modelo de análisis videolúdico es un modelo de comunicación dual, que representa al videojuego desde la perspectiva de quienes lo diseñan y desde la perspectiva de quienes lo juegan. Así pues, distinguimos dos tipos de elementos discursivos en el videojuego:

- Procedentes del discurso audiovisual: en este apartado figura la estructura del relato, los personajes, el tiempo del relato, los espacios y ambientes, los enunciadores, los acontecimientos y sucesos, el punto de vista, la focalización y el *gameplay*.
- Procedentes específicamente del juego: aquí se introducen elementos propios de la retronarratividad, como el perfil del jugador, la *paideia* y la narración ergódica a través de laberintos.

El primero de estos apartados recibe el nombre de narrativa proposicional, ya que se trata de una narrativa creada como propuesta de juego. Se aprecia la mezcla de elementos extraídos del análisis filmico de Cassetti y Di Chio (1991), los cuales componen el área puramente audiovisual y cinematográfica; más algunos conceptos propios del videojuego. El segundo apartado corresponde a la retronarratividad, la narrativa desarrollada por el jugador en función de la libertad de decisión que ofrece el videojuego. En cualquier relato audiovisual, el primero de

estos dos apartados sería suficiente para hacer un análisis estético, sin embargo, el videojuego no tiene sentido sin la retronarratividad. Como una escritura “a dos manos”, cada parte es dependiente de la otra: no hay retronarratividad sin un diseño previo, ni existe un diseño sin un jugador que lo justifique.

En el esquema siguiente se puede ver cómo está estructurado el Modelo de análisis videolúdico (Martín, 2015):

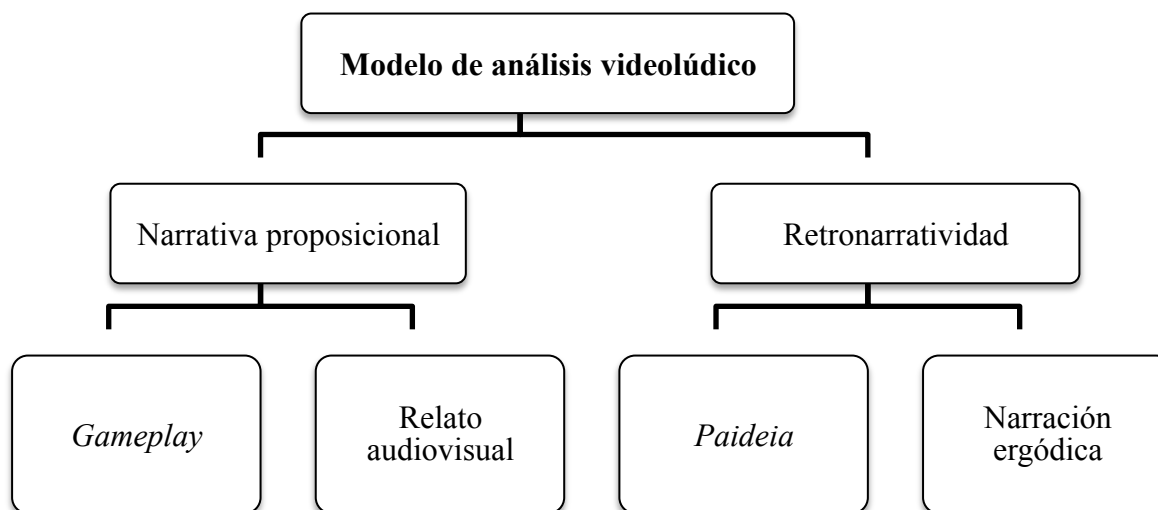


Figura 7. Esquema del modelo de análisis videolúdico (Martín, 2015)

La narrativa proposicional produce el relato audiovisual, diseñando, en función del videojuego, los personajes, la trama argumental y posibles escenas “no jugables” conocidas como “cinemáticas”. El *gameplay* es clave en este tipo de decisiones, ya que hay géneros videolúdicos más proclives a la espectacularidad y otros por el contrario, son más austeros en este sentido. Un videojuego como *Beyond: Two Souls* (Quantic Dreams, 2013), cuya dinámica se basa en la toma de decisiones para avanzar en el relato, requiere una fuerte motivación en el terreno audiovisual. El jugador apenas tiene control sobre el espacio y los personajes, sin embargo, puede deleitarse de una experiencia prácticamente cinematográfica. En cambio, los juegos del tipo puzzle, como *Braid* (Number None Inc., 2009), no necesitan la inclusión de vídeos, puesto que el principal reclamo está en la resolución de los problemas planteados. Aunque la estética de este juego está muy cuidada, en aras de favorecer una jugabilidad más agradable, su *gameplay* desincentiva una narrativa proposicional ligada al relato. A raíz de estos ejemplos

podemos intuir la existencia de videojuegos con una alta narrativa proposicional, videojuegos con una baja narrativa proposicional y videojuegos con una narrativa proposicional intermedia. ¿Qué determina este sistema de gradación?

Por un lado, el nivel de “clausura” del relato es un factor influyente en una narrativa proposicional alta, ya que deja poco margen creativo al jugador. Esto suele ser frecuente en la mayoría de las adaptaciones videolúdicas del cine, donde el argumento está ya definido por el filme. Se trata del caso más extremo, en el que el receptor incluso puede conocer el desenlace del juego antes de empezarlo. De esta manera, el videojuego se convierte en una “excusa” para convertir al espectador en un jugador cuya responsabilidad es llegar al mismo destino que la película. En otros casos, menos radicales, el juego abre historias secundarias, o caminos paralelos a los del guión original. La motivación del jugador es descubrir cómo se desarrolla el relato y cómo termina, a partir de unas ideas previas o un horizonte de expectativas generadas por la película. En el videojuego *The Amazing Spiderman* (Activision, 2012), el argumento cuenta cómo el súper héroe *Spiderman* debe salvar a la ciudad de Nueva York, de una fuga tóxica que está convirtiendo a los ciudadanos en monstruos. Los personajes coinciden en su mayoría con los de la película homónima de 2012, partiendo de un hipotético epílogo de la misma. Esto da cabida a personajes nuevos, originales del videojuego y una trama totalmente distinta, suponiendo un estímulo para el jugador. A veces, este tipo de propuestas pueden resultar incluso más llamativas, sobre todo para el aficionado o seguidor del filme. No se trata de jugar solamente a un videojuego de *Spiderman*, sino de sentir la satisfacción de ser *Spiderman*. Por ello, no es raro comprobar que muchas películas de súper héroes, o series de televisión, luego tengan una repercusión positiva en su adaptación a videojuego.

También hay desarrolladoras que apuestan por la creación de un relato original, aunque no por ello el videojuego está exento de clausura. El objetivo, en estos casos, es fabricar un universo ficcional atractivo para el jugador, que pueda ser explotado en secuelas videolúdicas. Se construye un personaje carismático, un entorno muy particular, una atmósfera concreta y un estilo marcado, tanto a nivel narrativo, como a nivel de juego. Si la fórmula funciona y se consigue establecer un vínculo con el jugador, el relato actuará como elemento de marketing para favorecer la continuidad de la franquicia. Existiendo esta motivación implícita en la producción, la narrativa proposicional se vuelve alta en este tipo de videojuegos, pues el jugador

acepta todo un dispositivo argumental prediseñado sin posibilidad de cambiarlo. Hay muchos videojuegos paradigmáticos de esta narrativa proposicional, generadores de sagas importantes como *Metal Gear Solid* (KCE Japan, 1998), *Devil May Cry* (Capcom, 2001), *Tomb Raider* (Core Design, 1996), *God of War* (SCE Santa Monica Studio, 2005) o *Assasin's Creed* (Ubisoft Montreal, Gameloft y Griptonite Games, 2007). Todos los juegos citados cuentan al menos con un personaje no editable, como *Snake*, *Dante*, o *Lara Croft* y *Kratos*. Excepto el protagonista de *Assasin's Creed* (Ubisoft Montreal, Gameloft y Griptonite Games, 2007), que cambia con cada título de la saga, todos repiten entrega tras entrega, reabriendo la historia acabada en el videojuego anterior. Aparte del protagonista, otros personajes secundarios, así como ítems o características del *gameplay*, también se comparten de un juego a otro, manteniendo un hilo conductor.

Cuando estas desarrolladoras no siguen la estrategia de la serialización, o la llevan a cabo sin un relato totalmente definido, la narrativa proposicional se vuelve intermedia, como ocurre en *The Elder Scrolls V: Skyrim* (Bethesda Game Studios, 2011). En dicho juego, el relato es abierto, dejando muchas opciones al usuario para que lo personalice a su antojo, desde la creación del personaje en su totalidad, hasta su futuro en la historia. Sin embargo, dicho grado de apertura no lo convierte en un videojuego de narrativa proposicional baja. La razón se debe a su diseño y *gameplay*, que configuran un modelo de mundo preestablecido y que el jugador no puede obviar.

La narrativa proposicional baja, la encontramos en aquellos juegos en los que prácticamente no existe argumento, enemigos, conflicto, o en general, todo aquello que estructura un relato. El *gameplay* funciona como una puerta abierta al jugador para que configure el mundo a su antojo. Esto puede verse en *The Sims* (Maxis y Edge of Reality, 2000), famoso juego en el que el jugador construye una sociedad virtual. El usuario, desprovisto de un contexto narrativo, se aloja en la vivienda de un vecindario, donde debe comenzar su relato. Las herramientas dispuestas por el juego sirven al jugador para desarrollar su avatar: elige una profesión, un atuendo, un nombre, la relación que tiene con sus vecinos, sus hábitos, etc. Lógicamente, la consecuencia es una alta retronarratividad, dado que el usuario es quien realiza la narración.

Como podemos observar, relato y *gameplay* se influyen mutuamente y son interdependientes. Ahora, queda por especificar cuáles son los elementos del *gameplay* causantes de un mayor o menor grado de narrativa proposicional, al margen del nivel de apertura del relato.

Siguiendo el orden mostrado en el modelo, el primero de los factores que condicionan dicha narrativa es la jugabilidad. Un juego se considera “jugable” cuando ofrece al usuario una adaptación rápida, sencilla e intuitiva. Cuanto más complejo sea un videojuego y más trabas produzca, menor será la satisfacción que produce. Además, los juegos de este tipo, muchas veces tienen que recurrir a tutoriales y reiteradas explicaciones, lastrando la narrativa proposicional y la retronarratividad. El jugador disfruta mucho más del relato y de las misiones o retos que se le plantean, cuando hay mayor fluidez de interacción. Este concepto también sirve para definir la relación entre el entorno gráfico y los controles del mando o Tablet. Una mala programación o un diseño deficiente, conlleva una serie de incoherencias entre lo que el jugador desea hacer y lo que finalmente se refleja en la pantalla. Este fenómeno también se traduce en una mala jugabilidad. No obstante, hasta el momento solo hablamos de cómo esta afecta negativa o positivamente a la narrativa proposicional, pero no en qué medida determina su mayor o menor presencia. Para explicar la influencia entre el concepto y la alta, media o baja narrativa proposicional, es preciso tener en cuenta la dificultad y el desarrollo de la IA (Inteligencia Artificial). Una IA compleja equivale a un “caos” mayor, es decir, a un número elevado de posibilidades y respuestas de enemigos, trampas o situaciones generadas por la computadora. Esto desencadena una mayor aleatoriedad, generando una narrativa proposicional baja, ya que el juego no tiene un control exhaustivo sobre la acción del jugador. Como consecuencia, la retronarratividad es mayor, ya que este puede elegir cómo actuar en cada caso y jugar en función de su personalidad.

Sin embargo, hay videojuegos en los que el diseño está medido hasta el punto de mecanizar al máximo la Inteligencia Artificial. Por ejemplo, los enemigos siempre siguen un mismo patrón, como piezas de relojería que actúan con independencia de lo que decida el usuario. En estos casos, el peso de la narrativa proposicional es alto, puesto que el juego toma las riendas de la narración. El jugador se convierte en un “corredor de obstáculos” y cada vez que fracasa, tiene la oportunidad de evitar los errores cometidos. Son juegos en los que interviene la memoria: los movimientos de la máquina son como un algoritmo y cuando se conocen, solo es

necesario anticiparse para no caer en la trampa. Es el caso paradigmático de los juegos de *arcade* y plataformas, o cuyo *gameplay* es de reacción. Prácticamente, hay una combinación, o pocas combinaciones de movimientos posibles, para alcanzar los objetivos que proponen estos juegos.

Otros videojuegos simplemente optan por un sistema mixto: los adversarios más comunes tienen una batería de acciones muy simple y repetitiva; por otro lado, los enemigos de nivel o “jefes” están dotados de una IA más compleja. Esto conlleva una narrativa proposicional intermedia, puesto que no hay exceso de control, ni un exceso de incertidumbre. Es un equilibrio muy típico en videojuegos de acción, cuya estructura contempla una distinción entre enemigos de una categoría más alta y más baja. En *Devil May Cry* (Capcom, 2001), Dante se enfrenta a todo tipo de amenazas demoníacas: títeres diabólicos, espectros, lagartos gigantes, etc. Cada una de ellas, posee varios ataques característicos, una debilidad particular y un peligro especial, por lo que el jugador debe permanecer atento. En función de la criatura, unas armas son más valiosas que otras y la estrategia de combate puede ir variando en cada encuentro. Sin embargo, en determinados puntos del juego aparecen enemigos con un peso narrativo en la historia, suponiendo su derrota un cambio en la trayectoria del relato. Por ello, los diseñadores del juego desarrollan estos personajes antagonistas con un mayor nivel de complejidad: no solo tienen más movimientos, sino que además se adaptan al transcurso del combate. Este ejemplo sirve para explicar cómo la narrativa proposicional, desde el terreno de la jugabilidad, incorpora una mayor dificultad en determinados momentos para retar al jugador. De esta manera se evita un acomodamiento de este a las exigencias habituales del juego.

En cuanto a la tipología de objetivos, resulta evidente que cuanto más abiertos son los objetivos que propone el juego, más baja es la narrativa proposicional en este sentido. Como en los casos anteriores, vuelve a producirse una relación de proporcionalidad inversa entre la rigidez de la narrativa proposicional y la retronarratividad. En cuanto al diseño de los objetivos, aquel videojuego que dictamina de un modo más restrictivo qué hay que hacer, cuándo y dónde, tenderá a una narrativa proposicional más elevada. Sin embargo, el nivel de apertura de los objetivos no solo hace referencia a la limitación de las decisiones, sino también a la constricción del ritmo de juego. Por ejemplo, hay videojuegos cuyos objetivos son cerrados porque se plantean a contrarreloj. Esto impide al usuario que particularice su manera de jugar, que explore, o que se tome su tiempo para valorar la situación. Por el contrario, hay juegos diseñados para

dejar a disposición del jugador, si quiere seguir las pautas indicadas, ignorarlas, o continuarlas en el orden que prefiera sin consecuencias negativas.

En casos intermedios, el juego distingue objetivos principales de objetivos secundarios, para facilitar la labor al usuario que decide hacer el recorrido establecido. Los caminos que están en un segundo plano pasan a ser “invitaciones” del juego a desviarse de la ruta original. A veces, dichos ofrecimientos retribuyen positivamente en el curso principal del juego, por ejemplo, haciendo subir de nivel al personaje, otorgándole un arma, un poder, o una habilidad añadida. En otras ocasiones, la recompensa es narrativa, alterando el desenlace del relato. *En Oddworld: Abe's Oddysee (Oddworld Inhabitants y Saffire, 1997)*, el personaje principal tiene que escapar de la fábrica en la que trabaja como esclavo. El jugador va pasando por una serie de pantallas, o escenarios planteados como rompecabezas, ya que el único método de huida es el sigilo y la aplicación de la lógica.



Figura 8. Pantalla de *Oddworld: Abe's Oddysee (Oddworld Inhabitants y Saffire, 1997)*. El personaje Abe corta la fuga para poder pasar a la siguiente pantalla. Fuente: *Omega Entertainment Network*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EhnEh7Wio5o>

Por el camino, el personaje encuentra a otros esclavos y puede decidir salvarlos o dejarlos en la fábrica. Por supuesto, cada decisión tiene un coste: la generosidad recompensa con un final feliz, pero complica drásticamente la labor de escapar; el “egoísmo”, en cambio, facilita el juego, en detrimento de un desenlace trágico. Se trata de un recurso propio de la cibertextualidad, que expone al lecto-autor a una narrativa ergódica y con ello, a una retronarratividad más elevada.

Como podemos observar, los objetivos están altamente relacionados con las tipologías de laberinto diseñadas por los desarrolladores del juego. Los objetivos más abiertos describen laberintos reticulares, debido a que representan la infinitud de posibilidades de elegir. En la red, como hemos comentado en el capítulo anterior, todos los puntos están conectados. Por este motivo, las metas que se plantean en este tipo de discurso pueden ser difusas, e incluso llegar a ser inexistentes. En cambio, los videojuegos que apuestan por objetivos principales y otros secundarios, están más emparentados con la idea de la multicursalidad. Las opciones, en este caso, sí están expresadas de forma concreta, como los caminos y las bifurcaciones de estos laberintos. El sendero principal está marcado con el “hilo de Ariadna” y es el que conduce a la salida sin pérdida. La diferencia entre el jugador y el mitológico personaje *Teseo*, estriba en que el primero no tiene la necesidad, ni la urgencia, de seguir el hilo. Los caminos subsidiarios del principal, en los laberintos multicursales, no son determinantes para alcanzar la meta, pero enriquecen la curiosidad del lecto-autor. De hecho, *PlayStation3* tiene una política de “trofeos” que premia al jugador de manera simbólica, cuando cumplen los objetivos complementarios propuestos por el juego. De este manera, en el historial de la consola quedan reflejados los logros: haber cumplido con todas las misiones principales y secundarias, acabar el videojuego sin “morir”, completarlo en niveles altos de dificultad, etc. Dicho perfil del jugador se publica en la red y es compartido junto al del resto de usuarios, incentivando entre ellos el aprovechamiento de todos los rincones del “laberinto lúdico”. Al margen de la conexión entre laberinto y objetivos, estos influyen en el *gameplay* más allá del plano espacial. La dinámica de juego, evidentemente, se ve afectada por la configuración del escenario, existiendo juegos más confusos, sinuosos y con más caminos que otros.

No obstante, el laberinto no solo tiene relación con el apartado de los objetivos: tiene también una conexión con lo temporal, influyendo de forma decisiva en el planteamiento del videojuego. El tiempo es un recurso utilizado en ciertos *gameplay* para condicionar el recorrido

hacia la meta, como en *Braid* (Number None Inc., 2008). En este juego, retroceder, parar y ralentizar el tiempo, son acciones que forman parte de las claves para resolver los puzles que se plantean. En *Prince of Persia: las arenas del tiempo* (Ubisoft y Montreal, 2003), también juega un papel importante la manipulación del tiempo, así como en *God of War II* (SCE Santa Monica Studio, 2007), donde la cronología está más ligada al relato. En este último videojuego, el protagonista tiene que volver al pasado para cambiar un trágico final que sucede en el comienzo de la historia. En este tipo de casos, las bifurcaciones del camino se convierten en bifurcaciones del tiempo, un fenómeno bastante peculiar de la ciencia ficción, que en el género videolúdico se materializa de un modo genuino. El laberinto temporal es una herramienta narrativa bastante común en el cómic y probablemente sea su aportación más valiosa al videojuego. Un ejemplo lo podemos observar en el cómic *Watchmen* (Moore, 1986), donde aparece el Dr. Manhattan, un personaje cuyo súper poder le permite percibir el tiempo de forma no lineal. En lugar de vivir en un relato unicursal, el Dr. Manhattan es capaz de participar en varios universos temporales a la vez, describiendo su realidad temporal como un laberinto reticular. Este tipo de narrativa, al trasladarla al videojuego, requiere un tratamiento estético y un desarrollo del *gameplay* determinado, con controles para manipular el tiempo, jugabilidad muy sencilla y facilidades espaciales. Por este motivo, géneros videolúdicos como el de las plataformas y la acción, son los que mejor se adaptan a estos laberintos. En estos juegos se ofrece bastante libertad de movimiento y el nivel de vertiginosidad no es excesivo, permitiendo al jugador perderse en los caminos del laberinto, dudar, retroceder, etc. Por tanto,

A modo de resumen, el relato y el *gameplay* son los dos factores principales que sostienen la narrativa proposicional. En el siguiente cuadro señalamos cuáles son las cuestiones más importantes que influyen en ambos términos:

Tabla 2
Variables que influyen en el relato y en el gameplay

Variables que influyen en el relato	Variables que influyen en el gameplay
Tipo de guión: historia original, adaptación fiel de obra cinematográfica, cómic, o novela y adaptación libre	Jugabilidad: complejidad de los controles, eficiencia de la programación, realismo del diseño y de la IA
Configuración actancial: personajes cerrados, abiertos a la edición del jugador, o totalmente “en blanco” para su modelaje	Objetivos: cerrados y predeterminados; múltiples, distinguiendo entre principales y secundarios, y abiertos a decisión del jugador
Rigidez argumental: lineal, con finales alternativos, o con bifurcaciones a lo largo del relato	Tipología de laberinto: multicursal, unicursal y reticular, en el plano espacial, temporal y de objetivos

Queda claro que en el discurso videolúdico, los elementos de la narrativa proposicional se condicionan entre sí, como ocurre en otros discursos audiovisuales. Sería erróneo pensar que las decisiones sobre el color, la planificación, o el montaje cinematográfico, no tienen consecuencias en el argumento. En el videojuego, la producción del relato tiene que pensar cómo va a interactuar el usuario. Las desarrolladoras hacen, por tanto, una labor de “anticipación. Así pues, al elaborar la narrativa proposicional, los diseñadores se cuestionan cómo crear una atmósfera para envolver al jugador en el relato, cómo vincular emocionalmente al jugador con los personajes y en definitiva, cómo perfilar una experiencia de juego. Paralelamente, los mismos creadores se ponen en el lugar del jugador y piensan cómo les gustaría poder interactuar con ese contexto delineados por ellos mismos. Por este motivo, la narrativa proposicional cuenta con la retronarratividad, estableciéndose una interdependencia. De hecho, durante el proceso creativo, los diseñadores de nivel juegan para corregir los errores y también para prever la narrativa que el usuario desempeñaría. Es una dinámica parecida a la del cineasta que visiona su propia película, para tener una nueva perspectiva sobre la misma. No obstante, hay una notable diferencia: aunque la fase de diseño termine, el juego, paradójicamente, no estará acabado. Hace falta el proceso retronarrativo del jugador, que es quien clausura el proceso creativo.

2.2 Retronarratividad: la creatividad del “receptor-creador”

Para poder describir los diferentes procesos propios de la retronarratividad, en primer lugar tenemos que partir de las tres tipologías de *gameplay*: reacción, reflexión y recreación. Como hemos visto en el apartado anterior, el *gameplay* condiciona en gran medida el grado de

narrativa proposicional del videojuego, lo que a su vez repercute en el nivel de retronarratividad. Aunque todo discurso videolúdico consta de ambas narrativas, el equilibrio suele estar marcado por el planteamiento que hacen los desarrolladores, a la hora de conceder libertad al jugador. Por consiguiente, la relación entre tipo de *gameplay* y grado de retronarratividad suele ser la siguiente:

Tabla 3
Relación gameplay-retronarratividad

<i>Tipología de gameplay</i>	<i>Grado de retronarratividad</i>
<i>Gameplay de reacción</i>	Retronarratividad baja
<i>Gameplay de reflexión</i>	Retronarratividad media
<i>Gameplay social</i>	Retronarratividad alta

Los emparejamientos ofrecidos en la tabla no siempre se cumplen al cien por cien, ya que hay juegos de reacción en los que se da un mayor margen de retronarratividad, mientras otros de tipo reflexivo son bastante restrictivos en este aspecto. Por ejemplo, muchos juegos deportivos, la mayoría pertenecientes al grupo de los videojuegos de reacción, tienen un espacio para la edición y la personalización del juego, como comentamos en el anterior capítulo con el caso de *FIFA 15* (EA Sports, 2014). En este juego de fútbol, se incluye una modalidad de carrera futbolística como jugador o como entrenador. En el primer caso, el usuario puede decidir su aspecto físico, su estilo de juego y su posición en el terreno de juego, adquiriendo puntos de experiencia y subiendo de nivel con cada partido. A lo largo de la carrera, el jugador puede fichar por otros clubes, desarrollar más su “personaje” e incluso retirarse y continuar su trayectoria como entrenador. En el segundo caso, como entrenador se posibilita la dirección de un equipo, la participación en el mercado de traspasos, la negociación de fichajes y el salto a la selección de un equipo nacional. Todos estos elementos configuran una retronarratividad alta, a pesar de tratarse de un videojuego limitado por unas normas predefinidas por el deporte.

Casos como este demuestran la presencia de videojuegos que integran diferentes tipos de *gameplay*. En *FIFA 15* (EA Sports, 2014), conviven los tres tipos de *gameplay*, en diferente proporción y en momentos de juego distintos. Por un lado, la edición del personaje y la configuración del modo de juego, son aspectos propios del *gameplay* de recreación. El *gameplay* de reflexión, por otro lado, se identifica en la estrategia utilizada antes del partido y a lo largo de este, incluyendo la formación de los jugadores, los cambios y las tácticas. Finalmente, el

gameplay de reacción se hace presente durante el tiempo que dura el partido de fútbol, con los pases, los regates, los tiros a puerta y los movimientos libres por el campo.

Podemos concluir que la inmensa mayoría de los videojuegos pueden presentar algún rasgo de las tres categorías de *gameplay*, siendo algunas veces más predominante una de ellas. De esta manera queremos distanciarnos de una idea: la narración ergódica únicamente se produce cuando el jugador lleva a cabo una acción en el marco de la historia. Opuestos a esta teoría, reconocemos como parte de lo ergódico el conjunto de decisiones que afectan al transcurso del juego, desde cambiar el color de un escudo, hasta planificar la alineación en el partido de fútbol. Todo esto forma parte de la narración, puesto que es retronarratividad.

Por tanto, cuando decimos que un videojuego es de reacción, reflexión, o recreación, estamos señalando el *gameplay* con mayor vigencia en el discurso. No obstante, el hecho de que un videojuego sea considerado de retronarratividad alta, media, o baja, no solo depende de la narrativa proposicional y su tipología de *gameplay*. Además, son fundamentales los dos puntos descritos en el esquema: narración ergódica y *paideia*.

Con respecto a la narración ergódica, recordemos que esta implica un trabajo del jugador, cuyo afán es construir su propio relato. Eso quiere decir que un videojuego es más retronarrativo cuando permite, entre otras cuestiones, una manipulación del entorno tanto a nivel estético, como a nivel argumental. Elegir un nombre para uno o varios personajes, customizar su vestimenta, o definir su aspecto físico, son ejemplos de narrativa ergódica que devienen en una retronarratividad elevada. Cuando esta libertad existe, el jugador se convierte en lecto-autor, dedicando tiempo y esfuerzo a identificarse con el relato, lo cual conlleva un alto valor retronarrativo. No debemos olvidar que el jugador no solo está narrando cuando sus decisiones tienen consecuencias en el argumento, sino también cuando toman partido en la estética del juego. La ecuación se vuelve evidente: a menor control sobre lo estético por parte del jugador, menor es el grado de retronarratividad.

En cuanto a la *paideia*, esta hace posible una evolución personal en el jugador que se traslada al relato. Teniendo en cuenta que el aprendizaje es distinto en cada individuo, no hay dos jugadores que puedan repetir la misma sesión de juego. Esta genuinidad del discurso, propiciada por la *paideia*, conlleva retronarratividad, ya que es absolutamente personal e irrenunciable la

sensación de disfrute, así como la interactividad con el relato. La *paideia*, por tanto, es una característica indispensable de la retronarratividad y además es implícita en ella. La narración ergódica puede estar más o menos limitada por el *gameplay*, pero la *paideia*, como diversión ajena a las normas que genera un aprendizaje involuntario, es invariable.

La presencia de la *paideia* contribuye considerablemente al desarrollo retronarrativo, entre otras razones, porque la idea de libertad es inherente en ambos conceptos. Puesto que la *paideia* representa la sensación personal de disfrute, sin ataduras, refleja a su vez el espíritu de la retronarratividad. Cuanto más normativizado esté un juego y más concretos sean sus objetivos, menor será el margen de *paideia* y retronarratividad. En un videojuego que ofrece al jugador una independencia manipulativa, la *paideia* actúa como un impulso motor de creatividad, marcando, por instinto, sus acciones. Hablamos pues, de pulsiones arraigadas en el deseo primario de divertirse. Por este motivo, la *paideia* motiva al usuario a experimentar en el juego y con ello, a realizar un aprendizaje. Sin embargo, la narración ergódica parte de una serie de decisiones del jugador, quien tiene en cuenta un contexto argumental y situacional. Por tanto, si el peso del relato lleva al usuario a una narración ergódica compleja, la *paideia* también se ve condicionada.

Una metáfora que ayuda a entender mejor este juego de relaciones, es la del conductor y el viaje en coche. La conducción requiere de unos conocimientos básicos, como el uso de los pedales y las marchas, que una vez se dominan, permiten al piloto disfrutar del manejo del vehículo. En cambio, para circular por la ciudad, el control del vehículo no es suficiente: hay que saberse el código de circulación, interpretar lo que sucede en el tráfico y anticiparse a los imprevistos. La *paideia* sería ese proceso *in crescendo* de habituación al coche y su discurrir por la ciudad, incluyendo la satisfacción del propio acto de conducir. En dicho aprendizaje hay un juego cuyo objetivo consiste en llegar a un destino sin cometer infracciones, lo cual introduce un matiz propio del *gameplay*: las normas de tráfico. Por otro lado, el conductor tiene que tomar una serie de decisiones que personalizan la experiencia de conducir, algunas incluso previas al momento de subir al coche. La narración ergódica sería este procedimiento racional, englobando todo tipo de elecciones: qué coche escoger, qué camino tomar, si poner o no la radio, si escuchar música en el trayecto, etc. Lógicamente, las adversidades provocan que varíe la experiencia y con ella, la *paideia* y la narrativa ergódica. El conductor, ante una situación de tráfico dificultada por obras, obstáculos, calles cortadas o por las inclemencias del tiempo, tiene que tomar más

decisiones y estar más atento. Por tanto, la narración ergódica se ve acotada por lo que dictamina el contexto y la *paideia* se vuelve más intensa, ya que se requieren más reflejos, más intuición y mayor destreza. Narrativa ergódica y *paideia* forman parte de un todo, que es la retronarratividad, y por ende, no son conceptos opuestos. Esto es fácilmente observable en el ejemplo, pues aunque nos refiramos a los reflejos del conductor, a la satisfacción que pueda producir estar al volante, al diseño del vehículo, o a las preferencias de ruta, todo ello hace mención a la idea de conducir. Todo ello es retronarratividad.

Para terminar con esta metáfora, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿qué es la narrativa proposicional dentro de esta alegoría? Antes adelantamos que el código de circulación representaría el *gameplay*, el marco del cual no se puede salir el conductor. Ahora bien, la narrativa proposicional añade, en este caso, el factor que motiva el hecho de conducir. No es lo mismo pasear libremente hacia un destino, que hacerlo por obligación, bien para ir al trabajo o a un punto concordado. La libre elección representa la retronarratividad, mientras que la imposición refleja el sentido de la narrativa proposicional. En la “conducción retronarrativa” el conductor puede disfrutar del placer de controlar el coche (*paideia*) y de sus decisiones (narración ergódica). Sin embargo, una urgencia cambia por completo la experiencia del piloto, al verse abocado a optar por lo más práctico, al camino más rápido y corto. La narrativa proposicional, a modo de síntesis, establece el objetivo del viaje, las normas de tráfico, el circuito de la ciudad e incluso las prestaciones del coche elegido. La retronarratividad en este caso no desaparece, puesto que la conducción sigue requiriendo de un manejo del coche y de una elección en cada circunstancia del tráfico. Sin embargo, desaparece en gran medida la personalización de la experiencia de conducir.

A priori, la *paideia* contribuye a la retronarratividad de un modo más independiente que la narración ergódica, mucho más sujeta a la narrativa proposicional. No obstante, como puede apreciarse en el ejemplo anterior, también establece cierta conexión con lo predefinido en el juego. Uno de los puntos de la narrativa proposicional que más inciden en la *paideia* es la curva de aprendizaje diseñada por el juego. Como vimos en el capítulo anterior, Martín (2015) explica dicha curvatura como la progresión de la dificultad de un juego y su interacción con la evolución del jugador. Esta relación que marca un proceso formativo, automáticamente entronca con lo definitorio de la *paideia*.

Después de este ejercicio de contraste terminológico, queda pendiente analizar cómo fluctúa la narración ergódica y la *paideia* en los distintos tipos de juego, utilizando la clasificación de los juegos aportada por Caillois (1986). Pero antes de abordar este análisis, conviene resumir y concretar cuáles son las variables más influyentes en estos dos conceptos:

Tabla 4

Variables que influyen en la narración ergódica y la paideia

Variables que influyen en la narración ergódica	Variables que influyen en el desarrollo de la paideia
Caracterización del personaje:	Perfil de jugador:
Aspecto físico, nombre, customización, personalidad.	Agresivo-impulsivo, planificador, sociable-extrovertido.
Manipulación del entorno:	Interactividad:
Creación del escenario de juego, diseño de los espacios	Batería de movimientos y posibilidades de interacción con el entorno.
Personalización de controles:	Curva de aprendizaje del juego:
Ajuste de botones, velocidad de lectura, elección de parámetros técnicos (brillo, color, sonido)	Ascendente lineal, ascendente exponencial y descendente.
Gestión de los recursos:	Competencias requeridas:
Administración de los ítems, creación de estrategias, autonomía para guardar el progreso de la partida.	Razonamiento lógico, comprensión lectora, matemática, viso-espacial, musical.
Libertad narrativa:	Aprendizaje social:
Elección de la deriva argumental.	Interacción con otros usuarios.

Como podemos observar, lo que ejerce influencia sobre la narración ergódica tiene bastante correlación con lo referente a la narrativa proposicional. Esta depende de los controles, de la jugabilidad y de todo lo que el videojuego permite desarrollar al usuario. Sin embargo, lo decisivo en la *paideia* guarda un estrecho vínculo con el jugador. Su forma de interactuar, la presencia o ausencia de otros jugadores, el aprendizaje y sus competencias, determinan cómo se va a recibir esa formación lúdica y la diversión intrínseca en dicho proceso. Ambos factores, interdependientes, generan mayor o menor retronarratividad en función de estas variables descritas en el cuadro. Cuanto más “maleable” es un videojuego en esta lista de aspectos, más posibilidades otorga al jugador para ser creativo en su viaje retronarrativo.

2.3 *Agón, ilinx, alea y mimicry: sus influencias en la retronarratividad*

Más allá del grado de libertad creativa del jugador, la narración ergódica y la *paideia* también se ven influenciadas por las cuatro esencias lúdicas predominantes en todo juego, descritas por Caillois como *agón*, *ilinx*, *alea*, o *mimicry*. El uso de esta clasificación tiene el interés de diferenciar las tipologías de juego según el *gameplay*, algo propio de la narrativa proposicional, de lo que es estrictamente retronarrativo. El *gameplay* lleva implícito un desarrollo previo, un diseño que estipula cómo el jugador debe interactuar con el producto. Sin embargo, la esencia lúdica del juego es propia de la retronarratividad, ya que no se puede fabricar, como el azar (*alea*) o el vértigo (*ilinx*). ¿Cómo estas esencias de lo lúdico o naturalezas del juego, influyen en la narración ergódica y la *paideia* del videojuego?

2.3.1 *Agón*

Empezando por el término *agón*, referente a la naturaleza competitiva del juego, hay que valorar el factor “victoria-derrota” y cómo esta dicotomía intercede en las decisiones del jugador. El videojuego ligado al *agón* pone a prueba las destrezas del jugador, su habilidad para sortear obstáculos y su dominio del *gameplay*. Teniendo esto en cuenta, la narración ergódica contempla muchísimas posibilidades, ya que en la competición no es excluyente ni la recreación, ni la reflexión, ni la reacción. Por tanto, el *agón* es parte imprescindible de todo discurso videolúdico, más acentuado en los juegos de lucha, acción, disparos, estrategia y deportivos. En general, el jugador que encara un videojuego con un nivel de competitividad alto, suele dar especial importancia a los aspectos de la narrativa proposicional: una buena jugabilidad, un buen apartado gráfico, una ambientación llamativa y un contexto argumental motivador.

El videojuego que enfatiza en el *agón* y contiene trama argumental, normalmente sigue una estructura narrativa muy cercana al género literario de la épica. Si hacemos un paralelismo entre el videojuego de acción y la *Iliada* y la *Odisea*, detectamos una serie de rasgos comunes, como la estructura episódica, la idea de periplo y destino, o la trascendencia de los acontecimientos, como la guerra. El jugador se convierte en un *Ulises* que debe recorrer un largo camino lleno de adversidades para llegar a su Ítaca, el final del videojuego. Este viaje “agónico” (palabra procedente del término *agón*), conduce al jugador a una narración ergódica basada en la

superación y la revancha, subiendo de nivel, adquiriendo más habilidades o, simplemente, mayor pericia. Cuando hablamos de *agón*, no solo nos referimos a la competición entre jugadores; también utilizamos este término para definir la lucha contra los elementos del juego y los enemigos diseñados por él. Por consiguiente, cuando el usuario se enfrenta a un videojuego en el que predomina esta naturaleza lúdica, su narrativa ergódica se convierte en un *bildungsroman*. Este vocablo de origen alemán, define la novela de aprendizaje, un tipo de relato basado en el proceso de construcción personal del sujeto. En el ensayo *La novela de autoformación: una aproximación teórica e histórica al «Bildungsroman» desde la narrativa hispánica*, la autora explica el origen etimológico de este arquetipo literario:

En alemán, la palabra *Bildung* tiene un significado mucho más restringido, por un lado, y más amplio, por otro, que las palabras ‘aprendizaje’, ‘formación’, ‘educación’ que pretenden traducir. En primer lugar, institucionalmente, la *Bildung* es un período de formación posterior a la *Erziehung*, fase educativa correspondiente a nuestra enseñanza primaria. Existen, por tanto, en aquel país, dos denominaciones –y dos conceptos– diferentes de enseñanza y, consiguientemente, de aprendizaje, para la única categoría que rige tanto en el mundo anglosajón como en el románico. En segundo lugar, el término *Bildung* que traducimos por ‘formación’ significa no sólo la actividad –*energeia*– por la que el individuo obtiene unos determinados productos culturales, sino también esos mismos productos culturales –*ergon*–. (Rodríguez Fontela, 1996, p. 30)

Rodríguez Fontela (1996) señala que el *Bildungsroman* no solo se refiere al esfuerzo que el personaje debe hacer para conseguir una meta concreta, sino a la meta en sí misma. Esta afirmación conlleva una reflexión: en el *Bildungsroman*, el proceso también forma parte de ese fin. Volviendo al ejemplo de *Ulises*, lo que construye al héroe no es solo la derrota del cíclope o el hecho de sobrevivir a las sirenas: es su viaje y su destino, Ítaca. Por ello, el personaje no está totalmente “completo” hasta el momento de su regreso, así como Hamlet alcanza su cénit en la escena final en la que venga a su padre.

El hecho de que la autora utilice la palabra “*ergon*”, nos permite afianzar la relación del concepto *Bildungsroman* con el de narrativa ergódica del videojuego. En el discurso videolúdico, el jugador movido por el *agón*, crece hasta convertirse en héroe de su relato retronarrativo, mediante una narrativa ergódica de aprendizaje. Recordando la dimensión didáctica de la *paideia*, esta también se ve representada en la esencia del *Bildungsroman*. La peculiaridad, en este caso, radica en que la *paideia* se encuentra en la en la narración ergódica de este tipo de videojuego. El *agón*, por tanto, sitúa el aprendizaje en la interacción del jugador, así como en el propio argumento.

Por último, el *agón* también guarda una estrecha conexión con la tragedia, desde su acepción más próxima al género dramático. El videojuego que asume esta naturaleza lúdica, se compone de grandes situaciones que dominan a los personajes: un destino fatal, el fin del mundo, una invasión alienígena, una población infectada, etc. Teniendo en cuenta que uno de los “nidos” de la tragedia se encuentra en la mitología, no es de extrañar que existan videojuegos inspirados en estos relatos como punto de partida argumental. Por ello, muchos de los que deben su narración ergódica al *agón*, están contextualizados en la mitología greco-latina, egipcia y nórdica entre otras, como en el ya citado *God of War* (SCE Santa Mónica Studio, 2005), o el videojuego *Age of Empires: Mythologies* (Griptonite Games, 2008). Por consiguiente, el *agón* contribuye a la construcción de una narrativa ergódica cimentada en la tragedia, el mito del héroe y el *Bildungsroman*.

2.3.2 *Ilinx*

El segundo de los términos referidos por Caillois (1986) es el de *ilinx*. Los videojuegos basados en la vertiginosidad y los reflejos, suelen venir bastante predefinidos por la narrativa proposicional, dejando poco espacio a la narrativa ergódica. Hablamos, mayoritariamente, de juegos de *gameplay* de reacción, cuya dinámica no permite al jugador tomarse su tiempo para pensar, decidir y recrearse, al menos la mayor parte del tiempo. El usuario crea su narrativa basándose en sus reflejos y su instinto, lo cual nos lleva a pensar en la *paideia*, que sí cobra un papel relevante en la retronarratividad de estos juegos. El *ilinx*, por un lado, genera satisfacción a causa de una sensación de “falso peligro”, una experiencia típica de los parques de atracciones, de las “casas del terror”, las norias y las montañas rusas. Cuando el Ser humano, a través de los sentidos percibe un riesgo, desencadena una respuesta enviando al cerebro sustancias como la adrenalina. Marina (2006), en *Anatomía del miedo: un tratado sobre la valentía*, lo explica de la siguiente forma:

En momentos de peligro no se siente hambre, ni sed, no se orina, no se tienen deseos sexuales. Todo esto queda momentáneamente en suspenso, para que no distraiga al sujeto amenazado. Esto es lo que producen las anfetaminas, por ejemplo. Aumentan la fuerza muscular, elevan la atención, impiden el sueño, quitan el apetito, limitan el deseo sexual. Lo malo es que este régimen es solo adecuado para momentos concretos de alarma y si se mantiene excesivamente –lo que sucede en los estados prolongados de estrés o en el consumo de drogas estimulantes– el organismo protesta dramáticamente. Pues bien, una vez que el peligro ha sido detectado, el mensaje alerta al sistema simpático. El hipotálamo advierte a la hipófisis y ésta ordena la producción de dos

hormonas (dos mensajeros), la adrenalina y la noradrenalina, que ponen en pie de guerra al organismo. (pp. 84-85)

Esta relación estímulo-respuesta puede tener distintas procedencias: el exceso de la velocidad, la caída libre, un susto, etc. No obstante, aunque la persona que experimenta el peligro sabe que este no es real, la reacción no deja de producirse. Esto se debe a que actúa el sistema nervioso autónomo y no es simpático, es decir, son acciones involuntarias del cerebro. Por este motivo hay tanta conexión con la *paideia*, ya que esta se asocia con la parte más irracional del juego y su diversión, altamente asociado a la física de los cuerpos. Sin embargo, huelga decir que no todos los usuarios sienten el *ilinx* como algo positivo. El sentido de la diversión es tan subjetivo y personal como el de la fobia, pudiendo ocurrir el efecto contrario: la respuesta al vértigo desencadena ansiedad y no placer. Por otro lado, la *paideia* circunscrita en el *ilinx* tiene que ver con el desafío personal. El jugador, sin necesidad de contrincante, o de normas complejas, se mide a sí mismo en cuestiones psico-motrices, como la puntería, el equilibrio, o la velocidad. Se trata de esa diversión liviana que anida en retos como encestar una bola de papel en la papelería, dar toques con el pie a un balón sin que este caiga, saltar a la soga, o manejar hábilmente un yoyó.

En definitiva, hablamos de una presencia fuerte de *paideia* en la retronarratividad de estos videojuegos centrados en el *ilinx*, en detrimento de una narrativa ergódica casi inexistente. Para ello, haría falta cierta “pausa” durante el transcurrir del juego, así como episodios donde el jugador pueda personalizar su deriva estético-narrativa. A lo sumo, hablamos de una narración ergódica cuya relación más próxima es el arquetipo literario de la “historia de superación”. El jugador, movido por ese reto personal de ser más habilidoso, encuentra satisfacción en estos juegos cuando, tras una paciente dedicación, consigue superarse a sí mismo. Debido a la fuerza del elemento *paideia* y a un mínimo de narración ergódica, no se puede considerar que el videojuego *ilinx* se deba solo a la narrativa proposicional. Además, el mero hecho de estar presente la figura del jugador, habilita siempre un mínimo de retronarratividad. A esto hace referencia también Marina (2006):

El miedo es la anticipación de un peligro. Pero no hay nada que sea un peligro en sí, con independencia de que alguien la observe o se relacione con ella. Todos los peligros son peligros-para. Necesitan un sujeto paciente cuyos planes o situación o intereses amenazan. Una roca es una roca, pero un *riesgo*, como su etimología indica, es un *risco* que emerge del mar y pone en peligro al navegante. Sin marinero, no hay riesgo. Hay mera geología. (p. 109)

En efecto, el navegante es ese jugador que “valida” el riesgo diseñado por los desarrolladores del videojuego vertiginoso. Por ejemplo, un juego cuyo *gameplay* es de reacción, rebosante de *ilinx*, es *Sonic Adventure* (*Sonic Team*, 1998). Este videojuego de retronarratividad baja, desafía los reflejos del usuario, su capacidad para reaccionar y su destreza para esquivar las amenazas a tiempo. Sin embargo, a diferencia de los juegos más retronarrativos, no hay toma de decisiones, derivas argumentales, o libertad creativa, bien desde el plano estratégico, como desde el plano estético.



Figura 9. Captura de pantalla de *Sonic Adventure* de la consola *Dreamcast* de *Sega* (*Sonic Team*, 1998). Fuente: RetroGame Lair. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4r1Q5THbUSc>

Como en *Sonic Adventure* (*Sonic Team*, 1998), los desarrolladores de juegos centrados en el *ilinx*, priorizan el diseño de un contexto atractivo, mediante la aportación de personajes carismáticos, melodías pegadizas y sobre todo, a través de la espectacularidad gráfica. *Grosso modo*, muchos de estos *gameplay* de reacción compensan las carencias retronarrativas con un desarrollo amplio de la narrativa proposicional.

En otros casos como *Temple Run* (*Imangi Studios*, 2011), incluso la narrativa proposicional carece de historia o propuesta argumental. En este videojuego, el usuario solo puede hacer dos tipos de movimiento para sortear los obstáculos que progresivamente se le advienen: saltar y girar. Se trata de un tipo de juego hecho para dispositivos móviles y por ello, el diseño es bastante simple para no comprometer el funcionamiento del aparato. La proliferación de los videojuegos para móviles y *Tablets*, supone el rescate de esta esencia lúdica, puesto que

están pensados como pasatiempo. La razón se debe a que resulta mucho más fácil dedicar dos minutos a un *gameplay* sencillo, que a uno en el que hace falta seguir un argumento, planificar y llevar a cabo acciones complicadas.

Asimismo, el videojuego *ilinx* representa el espíritu de las máquinas de *arcade*, de las ferias y de los salones recreativos. Los primeros videojuegos, muy limitados por la tecnología del momento, tienen que sacar partido de los factores “tiempo” y “espacio” para desafiar al jugador y construir una experiencia lo más divertida posible. Un ejemplo que conjuga ambos elementos es *Tetris* (Pázhitnov, 1984). En el juego soviético, el espacio es un rectángulo en el que se acumulan las piezas o “*tetros*” que van cayendo desde la parte superior de la pantalla. El objetivo es evitar que la acumulación de estas figuras toque el “techo” de la misma, lo cual supone el fin de la partida. Si el jugador consigue alinear los *tetros*, a modo de puzzle, estos desaparecen permitiendo que puedan seguir saliendo más piezas. Esta premisa de juego sería muy sencilla sin el factor temporal, ya que los *tetros* descienden cada vez más rápido, obligando al jugador a actuar con reflejos. En conclusión, tenemos en *Tetris* (Pázhitnov, 1984), un espacio limitador y un tiempo obstaculizador, como baluartes de su propuesta lúdica.

No es casual la estrecha relación entre espacio y tiempo en el videojuego *ilinx*. Si antes reconocimos la importancia de la física de los cuerpos, como aspecto fundamental de la *paideia*, en el juego vertiginoso el elemento principal de la Física es la velocidad. La velocidad, según esta ciencia, se expresa mediante la siguiente ecuación: $\text{velocidad} = \text{espacio} / \text{tiempo}$. Siguiendo esta fórmula, un juego altamente vertiginoso debe tener, al menos, o un espacio reducido, o disponer de muy poco tiempo para llevar a cabo un desplazamiento por el espacio. En *Tetris* (Pázhitnov, 1984) estas dos premisas se cumplen y como consecuencia de ello, se postula como un videojuego de reacción cuya *ilinx* es muy fuerte. *Sonic Adventure* (*Sonic Team*, 1998) en cambio, dispone de un espacio mucho más amplio. Sin embargo, la velocidad con la que se mueve el personaje, provoca que las distancias se recorran en un periodo minúsculo de tiempo y por tanto, que el espacio parezca mucho más reducido de lo que es en realidad.

Esta esencia de lo vertiginoso ha permanecido en la historia de los videojuegos, y se extiende también a los que no son solamente de reacción. Algunos juegos de *gameplay* de reflexión y cuyo nivel de retronarratividad es más alto, también contienen algunos momentos de *ilinx*. A veces, incluso se trata de una estrategia para dinamizar el *gameplay* habitual del juego.

Por ejemplo, en *Final Fantasy VII* (Square, 1997) videojuego de rol, se muestran varios “minijuegos” o episodios independientes de la línea principal, que son de naturaleza *ilinx*. En uno de ellos, los combates por turnos y los enfrentamientos estratégicos, son sustituidos por una fuga del personaje en motocicleta. Durante el recorrido van apareciendo perseguidores que el jugador debe derribar desde el vehículo, respondiendo con reflejos a dichos envites.

El *ilinx*, por tanto, contribuye al desarrollo de la retronarratividad, estimulando la *paideia* de los videojuegos que se nutren de esta esencia lúdica, propia de sus orígenes. Son los *gameplay* de corte reflexivo y recreación los que menos uso hacen del factor *ilinx*, a diferencia de los de tipo reacción, referentes del vértigo, la velocidad y el frenetismo.

2.3.3 *Alea*

Alea es el origen etimológico de la palabra “aleatorio”, sinónima de “suerte” y “azar”. Bajo este concepto se aglutinan todos los juegos en los que no puede predecirse con seguridad un resultado, como la lotería, la ruleta, o la apuesta en una carrera de caballos. No siempre el factor *alea* es decisivo, estableciéndose una balanza entre la suerte y la acción del jugador. Por ejemplo, en el póquer, el jugador puede ganar sin tener unas cartas favorables, ya que puede valerse del engaño, la observación, o el cálculo como estrategia. Desde el otro punto de vista, un contrincante afortunado puede perder por culpa de una mala lectura de la situación del juego. Sin embargo, en una ruleta no hay ningún factor que pueda declinar la balanza hacia un jugador u otro. Cuando el *croupier* gira la rueda, la suerte se reparte estadísticamente de forma proporcional entre todos los apostantes, sin control ni mediación posible sobre el resultado.

En un videojuego, la *alea* se encuentra tras todo movimiento del jugador que puede conllevar un número variable de consecuencias: un salto hacia una plataforma, un chut a la portería, o un disparo a un objetivo. Por tanto, es la *paideia* la que toma un valor primordial, puesto que el adiestramiento del jugador permite predecir con mayor facilidad los efectos de sus decisiones. Aparece nuevamente un término procedente de la Física, el de “principio de incertidumbre” de Heisenberg. De un modo muy didáctico, la revista NÚMEROS aclara este complejo concepto de la siguiente manera):

Según el principio de incertidumbre, ciertos pares de magnitudes complementarias no pueden ser medidas simultáneamente con arbitraria precisión. Podemos medir precisamente una u otra, pero no ambas a la vez. Cuanto más precisamente midamos la una, tanto más se nos escapará la otra. (Mosterín, 1999, p. 48)

En el videojuego, la acción del jugador imposibilita calcular sus consecuencias, puesto que son tareas simultáneas. Hablamos de acciones propias de la espontaneidad vivida en el juego, no de decisiones premeditadas cuyos efectos puedan ser materialmente previsibles. En un juego de acción, si el jugador pulsa un botón para esquivar un ataque, no puede predecir con una certeza absoluta si lo va a esquivar, provocando un margen de incertidumbre en el cual interviene el azar. Sin embargo, en un videojuego de rol, la *alea* se puede manipular con más facilidad, puesto que el juego responde a una relación causa-efecto muy matemática. Esta comparación evidencia que hay *alea* en todo videojuego, pero que hay géneros videolúdicos más proclives a generar incertidumbre que otros. Podríamos decir que el factor *alea* tiene dos vertientes en el videojuego: la ligada al *ilinx* y la ligada al *agón*. En el primer caso, se trata de la aleatoriedad fruto del juego frenético, que produce en el jugador una sensación constante de imprevisibilidad. Cuando el usuario tiene que actuar con reflejos en un escenario vertiginoso, cada paso que este realiza encadena consecuencias, como una bola de nieve que crece rodando pendiente abajo. Por tanto, la imposibilidad de calcular con exactitud cada jugada, reviste las decisiones de un poco de fortuna. El ejemplo más claro se encuentra en los videojuegos deportivos, sobre todo en aquellos en los que repercuten cuestiones como la puntería. Aunque la destreza del jugador influye en un mayor control sobre la suerte, resulta considerablemente difícil adivinar si un tiro a canasta va a encestar o no.

En el caso de la *alea* vinculada al *agón*, están los videojuegos que se basan en la matemática y la probabilidad como herramienta de juego, como el juego de rol. Los ataques y defensas no son controlados por un jugador que manipula físicamente al avatar, sino mediante una serie de comandos. De esta forma, cuando el jugador pulsa sobre la palabra “atacar”, el personaje realiza de forma autónoma dicha acción. Después de la orden, el juego calcula el daño producido, teniendo en cuenta una serie de variables que dependen tanto de los atributos del personaje, como del azar. Por último, aparece cuantificada una puntuación del golpe, pudiendo ser regular, fallido o crítico. Hablamos de juegos de *gameplay* de reflexión, cuya dinámica consiste en tomar decisiones que minimicen las posibilidades de fracaso y optimicen las de éxito.

Esta es la piedra angular del videojuego de rol, donde hay múltiples parámetros que varían en función de un gran número de factores. Por ejemplo, si un personaje tiene un nivel mayor que el del otro, tendrá más posibilidades de derrotarlo en la lucha. El nivel es un indicador de la experiencia de dicho avatar, es decir, del número de combates realizados, de los atributos adquiridos, sus mejorías, etc. Por tanto, a mayor nivel, más puntuaciones sobre sus características y con ello, más ventajas a la hora de medirse en los enfrentamientos. Es como si dos adversarios juegan a los dados “más altos” y uno tiene un dado con números más grandes que el otro. Sin embargo, la mayoría de estos juegos, como *Pokémon* (Gamefreak, 1996), establecen leyes para desequilibrar una lógica previsible. Mediante claves narrativas, se introducen en este videojuego una serie de cualidades para los personajes, los *Pokémon*, con el objetivo de favorecer a unos y perjudicar a otros. Así pues, si un *Pokémon* es de tipo volador, tendrá una acentuada debilidad contra un *Pokémon* de tipo eléctrico, independientemente de la diferencia de nivel entre estos.

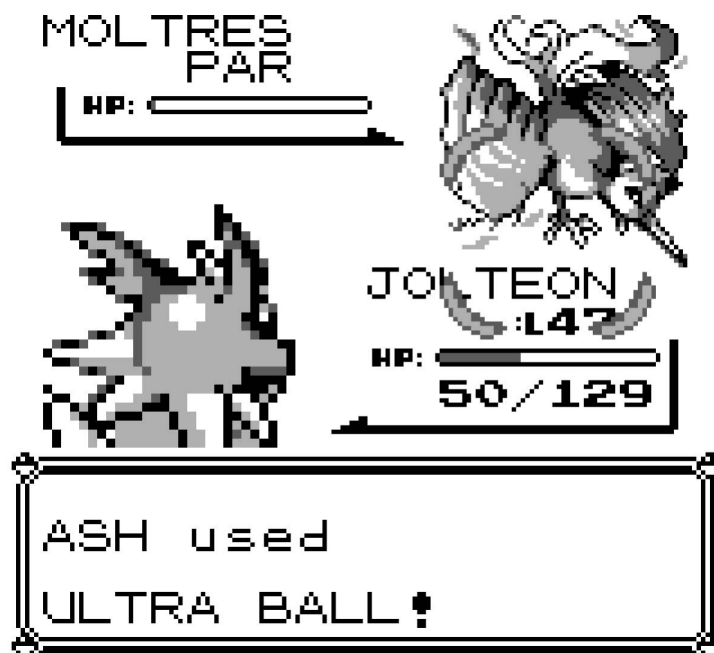


Figura 10. Batalla de *Pokémon* en la versión del primer videojuego. Fuente: Darkmurkrow (usuario de YouTube). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DekHkcvqr60>

¿Cómo afecta este tipo de alea a la retronarratividad? Si bien la *alea* más próxima al *ilinx* tiene un mayor enfoque al desarrollo de la *paideia*, la *alea* cercana al *agón*, produce un estímulo de la narración ergódica muy importante. Como hemos visto en el anterior ejemplo, el jugador

tiene que conocer toda una serie de claves narrativas para poder sacar ventaja en los combates. Gracias al argumento y al progresivo conocimiento de este mundo ficticio, el jugador aprende qué tipo de *Pokémon* existen, qué les caracteriza, qué habilidades aprenden, cómo evolucionan, etc. Por lo tanto, el jugador elegirá, en función de este aprendizaje y de sus gustos personales, cómo quiere componer su equipo. En la narración ergódica de *Pokémon* (Gamefreak, 1996), el usuario tiene la libertad de decidir, dentro del argumento, quiénes serán sus “héroes”, los que le llevarán a ganar el torneo final que finaliza el juego. Este rasgo típico de narración ergódica, también repercute en la *alea* y viceversa. Hay jugadores que escogen unos *Pokémon* bajo criterios estéticos, lo cual puede llevar a que su selección no contrarreste debidamente los efectos de la suerte. Un equipo compuesto por *Pokémon* muy parecidos estratégicamente, serán eficaces contra determinados tipos de adversarios y muy vulnerables hacia otros. Dependerá en este caso del azar en las elecciones del otro, que la partida sea un rotundo éxito o un fracaso estrepitoso. En cambio, equilibrar el conjunto utilizando *Pokémon* de diversas características, puede reducir esa incertidumbre, ya que habría respuesta para cualquier vicisitud.

No obstante, la *alea*, sea de un tipo o de otro, añade un factor sorpresa que aporta dinamismo al videojuego, incluso cuando la situación puede estar controlada. Por ejemplo, un ataque puede ser fallido por efecto de la *alea*, traducido narrativamente como una evasión del rival o un golpe defectuoso. La merma puede darse incluso si el personaje porta un objeto que le otorga un mayor porcentaje de acierto. Poseer un 95% de probabilidades de éxito no garantiza que pueda darse en el videojuego más de una situación totalmente inesperada, a causa de ese 5% restante. La *alea*, por consiguiente, contribuye a la retronarratividad por otorgarle a la narrativa ergódica un peso sustancial. Durante este camino creativo del jugador, la *alea* promueve puntos de giro interesantes, sorpresas y vuelcos en la narrativa en general.

2.3.4 *Mimicry*

El último de los cuatro términos descritos por Caillois (1986) es el más influyente en la idea de narración ergódica. *Mimicry*, según el autor significa “simulacro” y hace referencia al placer de desempeñar un rol diferente al real. El término *mimicry* define actividades como el teatro y la interpretación, donde un grupo de personas constituyen un espacio ficticio durante un tiempo determinado. En dicho espacio, las normas son distintas a las del contexto real y todos los

participantes son conscientes de ese estado de “excepcionalidad”, creándose una complicidad entre ellos. Así pues, el actor que interpreta a Hamlet está mimetizado con un entorno, y en él, todos entienden que esa persona es Hamlet y actúan en consecuencia. Basta con que uno de los actores no continúe el texto dramático para que el estado de excepción se diluya, por un mero conflicto entre lo virtual y lo real. En la construcción de esta virtualidad, hay un componente lúdico, ya que no hay beneficio material en dicho proceso y sí se produce placer. De hecho, en el idioma anglosajón, al acto de interpretar lo denominan *rol-playing* (juego de roles) y no en vano utilizan la palabra “jugar”. Dentro del “círculo mágico” definido por Huizinga (1972/1938), se puede ser un héroe, un asesino, un ladrón, un rey, o un dios. Esa sensación de “ser otro” y poder desempeñar un papel difícil o imposible de llevar a cabo en la realidad, produce una *paideia*.

No obstante, en el discurso audiovisual la *mimicry* también se entiende como una forma de reproducción y representación de la realidad. Una foto, una escultura, un dibujo, o un cuadro, representan en grados diferentes de iconicidad, un acercamiento al objeto real. Según Pierce, la imagen es un signo y por consiguiente, tiene capacidad de representar y colocarse en el lugar del objeto representado (como se cita en Castañares, 2011, p. 64). Sin embargo, en el cine de animación y el videojuego, se da un paso más allá de la mimesis: la síntesis o reproducción de la imagen. A raíz del surgimiento de la era digital, se hace posible crear imágenes nuevas, modeladas desde la virtualidad. Esto permite la introducción de la realidad virtual, punto de partida de la *mimicry* en el videojuego. Castañares (2011) habla de la relación entre mimesis y realidad virtual en su artículo Realidad virtual, mimesis y simulación:

Cuando decimos que la realidad virtual tiene una clara intencionalidad mimética queremos decir que es una representación que tiene como objetivo, no sólo parecerse a su objeto (en el sentido semiótico del término), lo que haría de ella un icono, sino que quiere producir los mismos efectos que esos objetos. Es decir, su iconicidad no ha de ser entendida como una mera relación semántica (establecida entre el signo y su objeto) sino que extiende esa propiedad a la dimensión pragmática. (p. 65)

Ahora bien, debemos precisar si la realidad llevada a cabo en el videojuego se trata de una realidad virtual, simulada y ficcional al mismo tiempo. De acuerdo con la visión ofrecida por Castañares (2011), la realidad virtual va más allá de la mimesis. En el videojuego, en su contexto virtual, el avatar del súper héroe *Spiderman* no busca parecerse al personaje de cómic, sino ser el personaje en sí. No obstante, en el discurso videolúdico, a veces se busca un parecido con la realidad y en otras ocasiones, se pretende “desvirtuar” la realidad. Por ejemplo, cuando el

personaje salta de forma desmedida, o produce movimientos imposibles de imitar en la realidad, lo que se persigue es, precisamente, crear otra realidad. En este sentido, entendemos la virtualidad como un juego que se desenvuelve en el terreno dicotómico de lo probable y lo improbable. El término virtual procede del latín *virtus*, cuyo significado es “fuerza”, lo cual nos lleva a afirmar que algo virtual es algo con potencialidad o “fuerza” para ser real. De esta manera nos alejamos de la contradicción hallada en asimilar que la realidad virtual es irreal, como propone el DRAE (2001) en su tercera acepción:

Virtual.

(Del lat. *virtus*, fuerza, virtud).

1. adj. Que tiene virtud para producir un efecto, aunque no lo produce de presente, frecuentemente en oposición a efectivo o real.
2. adj. Implícito, tácito.
3. adj. *Fís.* Que tiene existencia aparente y no real.

En el sistema financiero podemos encontrar buenos paradigmas de esta definición de virtualidad, que no considera incompatible dicha idea con la de realidad. Tener dinero depositado en el banco, aunque sea intangible, no implica que el dinero allí guardado sea falso o no exista. Simplemente hay una distancia, bien sea espacial, temporal, o material, entre el objeto real y el virtual. En cuanto a la definición de realidad, Murkes la explica así (Murkes, 2004, p. 17): “En esencia, la realidad es una percepción multisensorial, combinada en el cerebro para hacer una evaluación coherente del entorno”. Sin ánimo de entrar en un debate sobre el sentido de la realidad, en el videojuego queremos tomar esta definición para no perder de vista que la idea de realidad está presente en este discurso. El jugador no es ajeno a lo que sucede en la pantalla, todo lo contrario, se “prolonga” dentro de ella y vive intensamente las consecuencias de sus acciones. Si hablamos de irrealidad, en lugar de virtualidad, llegamos a un contrasentido cada vez que reconocemos en el jugador una serie de emociones conectadas a los sentidos. El usuario siente miedo, placer, ira, tristeza, euforia y otras muchas sensaciones, verifican la existencia de realidad en el discurso videolúdico.

Por otro lado, la realidad virtual implica una narración, por lo que debemos incluir, en esta situación de virtualidad, el concepto de ficción. Los relatos parten de una hipótesis ligada a un conflicto, algunas veces anclado en un contexto verídico y otros en un supuesto imaginario,

fantástico e irreal. Esta idea de indispensabilidad del conflicto como origen de cualquier argumento, es abarcada por muchos autores, desde Aristóteles hasta McKee (2009). Este último propone lo siguiente acerca del conflicto: “Imaginemos que estamos escribiendo una película de suspense psicológico. Comenzamos tal vez con un... «Qué pasaría si... »” (McKee, 2009, p. 103). El conflicto es, por tanto, el punto de partida de la virtualización, devenida en una serie de acontecimientos continuados en el plano de virtualidad. Puesto que el videojuego también plantea relatos armados de conflicto, podemos decir que en ellos existe una realidad virtual provista de ficción, siempre que haya argumento. Por ejemplo, un videojuego basado en una hipotética invasión zombi, como *Resident Evil* (Capcom, 1996), plantea un escenario de realidad virtual y ficcional, en este caso perteneciente al género de la ciencia ficción.

No obstante, cuando la relación entre la realidad virtual del videojuego es estrecha con respecto a la realidad no virtual, aparece la idea de simulación y con ello, la *mimicry* en su estado más puro. Conducir un coche en un videojuego, o jugar a poner en práctica una idea de vida, son reflejos de la simulación que permite la *mimicry*. En el desarrollo retronarrativo de este tipo de juegos, el usuario alcanza un nivel alto de inmersión, gracias a un entorno de realidad virtual verosímil. De hecho, algunos de los videojuegos en los que predomina la *mimicry*, son utilizados como prueba para entrenar situaciones reales. Tal es el caso de los juegos de conducción para motos y Fórmula 1, los cuales se convierten en espacios donde los pilotos simulan carreras y aprenden a conocer los circuitos, los cambios de marcha y los puntos conflictivos del trazado.

En otros casos, como *GTA Vice City* (Rockstar North, Rockstar Vienna, 2007), la narración ergódica no se encamina a una mera simulación de la realidad, habiendo además un componente creativo. El jugador, gracias a la *mimicry*, disfruta formando su propia historia en un entorno que siendo ficticio, guarda mucho parecido con el real. De esta manera, en *GTA Vice City* (Rockstar North, Rockstar Vienna, 2007) se genera un “mundo-hipótesis”, un lugar donde transgredir las leyes no conlleva ningún perjuicio moral. Esta transgresión hunde sus raíces en la *paideia*, hallada tanto en el sentimiento de libertad, como en el irracional disfrute de la evasión de toda norma. La *paideia* de estos juegos radica, por tanto, en la identificación, potenciando las emociones y estímulos del jugador.

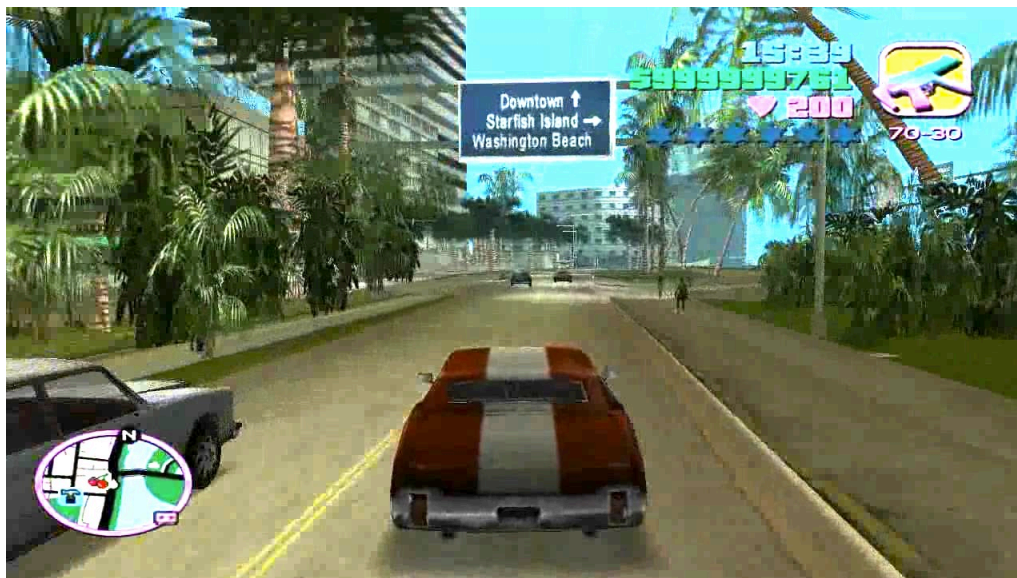


Figura 11. *GTA Vice City* (Rockstar North, Rockstar Vienna, 2007). El protagonista conduce por una avenida hacia el norte del mapa. Fuente: *9Lions Productions LiVE !* Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZhMXAH48Z2o>

Por todo ello, es fácil entender la relación entre *mimicry* y desarrollo de la alta retronarratividad, concretamente de la narración ergódica. Los juegos en los que predomina esta esencia lúdica, dejan al jugador libertad y capacidad de inmersión en el relato ergódico que construyen. Por ende, los videojuegos cuyo *gameplay* son de recreación, se postulan como los principales promotores de la *mimicry* y con ello, de la retronarratividad.

Haciendo un resumen de las cuatro esencias lúdicas categorizadas por Caillois (1986) vemos que *agón*, *ilinx*, *alea* y *mimicry* son conceptos influyentes en la retronarratividad a través de la *paideia* y la narración ergódica. Todas contribuyen al desarrollo retronarrativo, siendo la *mimicry* un factor de peso, por encima de los otros términos. La *mimicry* representa la recreación del jugador en el juego, su libertad para generar un relato y su independencia de la narrativa proposicional. Además, *mimicry* enlaza directamente con la esencia propia del discurso videolúdico, cuyo principal activo es la simulación de una realidad a través de un entorno virtual.

El *agón*, por otra parte, condiciona la narración ergódica hacia un relato de competición y encamina la *paideia* hacia su dimensión más didáctica. *Ilinx* y *alea*, conceptos distintos pero muy afines, realzan la versión más irracional del juego y por tanto, de la *paideia*. La *alea*, a pesar de tener un componente ligado a la toma de decisiones, se concibe también como elemento implícito en el juego vertiginoso.

Ambos conceptos ayudan a comprender que la retronarratividad lleva implícito el dispensar de un goce sensitivo, rasgo característico del videojuego. En conclusión, la retronarratividad no solo se mide por el margen creativo del juego: también por su cualidad de hacer “viajar” al jugador por una serie de estímulos sensoriales.

CAPÍTULO 3: EL VIDEOJUEGO CONSTRUCTIVO

Hasta ahora, hemos abordado el concepto de la retronarratividad desde el punto de vista epistemológico, analizando su importancia dentro de la estética videolúdica. En este capítulo, vamos a mirar hacia el jugador, cuya acción e interacción resultan cruciales para entender el alcance de nuestro modelo teórico. La retronarratividad no es solo la esencia del sistema comunicativo del videojuego, sino además la esencia de un discurso con un claro perfil formativo. Como argumenta Crawford, jugamos desde que somos niños porque, de forma tal vez inconsciente, reconocemos la utilidad de los juegos como herramienta educativa (Crawford, 1982). De ahí que la *paideia* sea ese “juego de niños” que se transforma en la diversión que nos impulsa a aprender en un videojuego. Esto, unido a la narración ergódica, confeccionan las claves que definen al videojuego como algo más que un medio de entretenimiento.

En la relación constituida por el jugador y el juego, hay implícito un aprendizaje, sin el cual no es posible alcanzar esa diversión pretendida en todo producto videolúdico. En aquellos de retronarratividad baja, la didáctica es un acicate estrictamente necesario para aprender a jugar, manejar los controles y así poder continuar las pautas marcadas. Pero por el contrario, videojuegos de retronarratividad alta invitan al jugador a vivir una experiencia de formación personal, donde es vital la inmersión, la identificación con el entorno virtual, el reto y la superación. Por tanto, si entendemos la retronarratividad como clave indispensable en la estética videolúdica, también podemos afirmar que la didáctica es la esencia del videojuego. Prueba de ello es que todo jugador, por desentrenado o desapegado que esté de este tipo de discursos, es incapaz de finalizar una sesión de juego sin haber adquirido una mínima mejoría. El videojuego lleva a cabo una actividad que entrena lo psicomotriz y lo cognitivo al mismo tiempo, puesto que el jugador debe solucionar problemas y reaccionar a los estímulos audiovisuales. Cuanto más retronarratividad exista en un juego, más demandará un esfuerzo cognitivo del usuario, al tener

que valerse de su creatividad. Por este motivo, nos centraremos en estudiar cuáles son las principales competencias que trabaja el videojuego a nivel cognitivo y la vinculación de estas con el desarrollo retronarrativo.

3.1 Competencias Clave en el videojuego retronarrativo

Para hablar de competencias utilizaremos la definición que aparece en el Marco Europeo de Referencia de Lenguas (Consejo de Europa, Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 11):

Las competencias generales de los alumnos o usuarios de lenguas (véase la sección 5.1) se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender. Los conocimientos, es decir, los conocimientos declarativos (savoir, véase la sección 5.1.1), se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo

Aunque la cita hace alusión al ámbito educativo, vinculado a la enseñanza de las lenguas, nos sirve de aplicación para hablar del resto de materias y tipologías de usuario. Un niño, un adolescente, o un adulto, aunque poseen diferentes conocimientos, debido a sus experiencias y contextos vitales, no varían en ellos el concepto de aprendizaje competencial. Un videojuego puede trabajar, por ejemplo, la competencia cultural y artística a un nivel infantil, o a un nivel adulto, pero en ambos casos se trata igualmente del mismo tipo de formación. Por este motivo, nuestro centro de interés se reduce a estas competencias y a la relación del usuario con ellas, independientemente de cuál sea su edad y su nivel sociocultural. Gracias a esto, el hecho de analizar las competencias desde su aplicación en la Educación Secundaria y Bachillerato, no supone un problema para extrapolar el análisis a una comunidad ampliamente diversa de jugadores.

Por otro lado, este enfoque también ayudará a establecer un puente con el trabajo de campo realizado, puesto que la muestra se compone de alumnos y alumnas de centros de Educación Secundaria. No obstante, en ningún caso queremos acotar la labor interpretativa de los resultados, ni el desarrollo teórico de las competencias y la retronarratividad, a una franja de edad. Únicamente se trata de un espacio representativo de una realidad amplia, ya que los adolescentes son los usuarios potenciales de los videojuegos. Además, el hecho de que ellos conjuguen la actividad videolúdica con la escolar, supone una oportunidad idónea para hacer el

análisis. En conclusión, resulta interesante observar cómo confluyen las expectativas de la educación en materia de competencias, y lo que el videojuego retronarrativo contribuye a dicha causa.

Según el Boletín Oficial del Estado (BOE) de la presente ley educativa LOE-LOMCE, las Competencias Clave contempladas en el currículo de Primaria, Secundaria y Bachillerato, son las siguientes (BOE, 2015: Sec. 1 p. 6988):

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

Comunes a todo el territorio español, este listado recoge los ámbitos formativos que deben cubrirse en los objetivos y contenidos de la Programación General Anual (PGA) de los institutos y colegios. Veamos, punto por punto, en qué consisten dichas Competencias Clave y cómo el videojuego altamente retronarrativo incide en ellas.

3.1.1 Comunicación lingüística

Esta competencia engloba todos los aspectos relacionados con la comunicación, tanto oral como escrita, incluyendo medios de comunicación digital. La cualidad “lingüística” matiza que dicha comunicación además debe ser correcta con base a la norma, aplicando una sintaxis adecuada y demostrando una buena desenvoltura en lo referente al léxico-semántica. En definitiva, que el alumnado aprenda a construir sus ideas correctamente y de forma eficaz, utilizando un vocabulario lo más extenso posible.

El videojuego normalmente no permite al usuario realizar labores de redacción y expresión, ni siquiera en aquellos más narrativos, si no es por medio de un chat con otros jugadores. Se trata de un problema de viabilidad, pues sería prácticamente imposible que un videojuego pudiese simular una interacción real con un jugador, atendiendo a sus infinitas

posibilidades de expresión. Por tanto, los aspectos lingüísticos son trabajados por medio de la lectura de textos proporcionados por el juego, y de conversaciones con otros usuarios. En el caso del videojuego, sobre todo el de retronarratividad alta, una mala comprensión lectora puede desencadenar una respuesta equívoca, perdiendo con ello la partida o saliendo perjudicado en la toma de decisiones. En este tipo de juegos, el usuario está en comunicación constante con el entorno, ya sea hablando con otros personajes virtuales, con otros jugadores reales, o simplemente con interfaces. Gracias a ello, hay una motivación en el jugador tanto intrínseca como extrínseca, que le empuja a querer desarrollar positivamente esta Competencia de Comunicación Lingüística. Por un lado, la motivación extrínseca la proporciona el juego, que recompensa o castiga la mala lectura comprensiva. Por otro lado, la motivación intrínseca forma parte del reto del usuario, quien tiene que expresarse lo más claramente posible si quiere ser entendido por otros.

Luego existen casos excepcionales que trabajan de forma directa, la semántica y el léxico, como en *Brain Training del Dr. Kawashima ¿Cuántos años tiene tu cerebro?* (Nintendo, 2005). Este juego, compuesto por una serie de retos de habilidad mental, propone un entrenamiento cognitivo que aumente los reflejos y destrezas del jugador en el cálculo, la agilidad mental y la comunicación.

Aunque la mayoría de pruebas se asocian más a la agilidad mental y a los reflejos en el cálculo, ejercicios como el de “composición” también ayudan a afianzar la ortografía y a interiorizar palabras en el vocabulario. En los videojuegos pertenecientes al género de la aventura gráfica y el rol, el jugador tiene que leer con mucha frecuencia, desarrollando y ampliando el “léxico disponible”. La disponibilidad léxica Rodríguez y Muñoz la definen como “La presencia de las palabras que contiene nuestra memoria” (Rodríguez y Muñoz, 2009, p. 9). Se trata de un vocabulario que hemos adquirido y que permanecen latentes en el “desván” cognitivo, disponibles para ser utilizadas. Una persona nacida en Canarias, por ejemplo, tendrá un léxico disponible mucho más amplio en el campo semántico de la pesca y el mar, que un madrileño. El videojuego, en este sentido, proporciona un desarrollo del léxico disponible en materia de informática y de “metalenguaje” videolúdico. Un caso muy común es el del neologismo “levear”, procedente del inglés *level* (nivel), utilizado para expresar que un jugador intenta aumentar el nivel de su personaje ganando combates. Pero fuera de este ámbito, el

videojuego también ayuda a conocer palabras nuevas mediante argumentos cuya temática es de índole histórica, literaria, cinematográfica y referente al mundo del cómic.

Cuanto más retronarrativo es el juego, mayor es el esfuerzo comunicativo del jugador y más vocabulario y léxico disponible obtiene. Por tanto, la competencia clave en comunicación lingüística tiene un peso importante en el trabajo desarrollado por el jugador en su narración ergódica y con ello, en la retronarratividad.

3.1.2 Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Como pudimos observar en el capítulo anterior, la competencia matemática es un factor muy vinculado a la *alea*. Los juegos de rol es preciso hacer pequeños cálculos para reducir las probabilidades de hacer un mal movimiento, o de desperdiciar el turno. Cuando un juego es de retronarratividad alta, la necesidad de calcular es menor, ya que el jugador utiliza su creatividad como principal baza para avanzar, en lugar de la suerte.

No obstante, en ciertos juegos deportivos el cálculo no es solo necesario para disminuir la imprevisibilidad, sino que forma parte del propio gameplay. Como en los juegos de estrategia, estos videojuegos se disfrazan de pequeños problemas matemáticos que hay que resolver. El caso paradigmático es el de los videojuegos de golf, como *Tiger Woods PGA Tour 13* (EA Tiburon, 2012). El estatismo que caracteriza a este deporte, se suple con el reto de jugar contra los elementos, la capacidad de cálculo y el razonamiento del jugador. Este tiene que tener en cuenta variables como la fuerza del viento, la distancia, el tipo de suelo y la inclinación del terreno. En función de ello, el jugador debe escoger el palo más adecuado, orientar el tiro y decidir cuánta fuerza requiere el golpe para no pasarse ni quedarse demasiado corto. El único momento de destreza lo otorga un medidor de precisión que aparece en movimiento. Si los cálculos son acertados y el medidor se aprieta en el momento exacto, el tiro será perfecto.



Figura 12. Jugador de golf antes de golpear en *Tiger Woods PGA Tour 13* (EA Tiburon, 2012).
 Fuente: O'Brien (usuario de YouTube). Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZcxM2u4FiVw>

Por otro lado, está el ya mencionado *Brain Training del Dr. Kawashima ¿Cuántos años tiene tu cerebro?* (Nintendo, 2005), cuyo grueso de actividades se concentran en ejercicios de cálculo: sumas, restas, multiplicaciones, divisiones, *sudokus*, etc. A diferencia del videojuego de golf, en este caso está ausente el contexto narrativo. Esto se vuelve un problema para la didáctica y la *paideia* del videojuego, puesto que las competencias no se trabajan de forma implícita, insertadas en una narrativa, sino de manera desgajada del discurso videolúdico. El objetivo del jugador ya no es ganar un torneo de golf virtual, sino hacer cálculos matemáticos y otras operaciones lógicas. Esto no solo desconecta con el concepto de retronarratividad, sino que es perjudicial para la *paideia* y la narrativa ergódica, al sustraerle al jugador su interacción con la realidad virtual. Es por ello que muchos de estos videojuegos son considerados *Serious games*, es decir, juegos “serios” y no como juegos en sí. El objetivo de estos no es aprender jugando, sino utilizar una plataforma virtual como excusa para adornar una serie de ejercicios de cualquier naturaleza. No obstante, hablaremos con detenimiento de esta forma de discurso videolúdico en el siguiente apartado, una vez hayamos concretado las competencias videolúdicas.

Para acabar de analizar esta competencia clave, debemos atender a las palabras “ciencia” y “tecnología”. En el currículo escolar, hace referencia al conocimiento del mundo científico, abordando cuestiones como la biología, la química, la física y la tecnología, todas ellas

relacionadas estrechamente con la matemática. El videojuego, por lo general, se acerca a estas materias por medio de temáticas argumentales próximas a las ciencias de la naturaleza. De forma “híbrida” este ámbito de la competencia entronca con el anterior, puesto que en muchos videojuegos el jugador conoce vocabulario referente a la biología, química, o geología, en el transcurso de la narración ergódica. Sobre todo, son las aventuras gráficas las principales promotoras de estos conocimientos, ya que instan al jugador a buscar materiales u objetos para resolver los problemas que plantea. Por ejemplo, en el videojuego *Amnesia: The Dark Descent* (*Frictional Games*, 2010), ambientado en la literatura de terror y ciencia ficción, se juega frecuentemente con productos químicos. Aunque la mayoría de los ítems de este juego son fantásticos, palabras como “láudano” o “yesquero”, enseñan al jugador propiedades químicas como la combustión, o los efectos de algunas medicinas y plantas.

No obstante, la principal contribución del videojuego a esta competencia clave es al entendimiento de la física. Cuanto más realismo posea el juego, más interesante se vuelve la interacción del usuario con los fenómenos de la física. El videojuego más retronarrativo suele cuidar la estética del entorno, de modo que la simulación de ese mundo sea más realista y haga al jugador sentirse más integrado en la virtualidad. Así pues, en los videojuegos que cuidan la física de los objetos se aprende a valorar la noción de fuerza, inercia y velocidad, así como las propiedades de ciertos elementos, véase el agua o la luz. Por ejemplo, en el videojuego *Portal* (*Valve Corporation*, 2007), el jugador aprende a calcular el ángulo de reflexión de la luz, para rebotar ciertos láseres en las paredes y alcanzar objetivos concretos. Es una dinámica parecida a la de algunos videojuegos de billar, en los que resulta fundamental aplicar la física para predecir la inercia de las bolas, calculando el ángulo de tiro y la fuerza de impacto. En resumen, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, es poco trabajada en el videojuego retronarrativo, salvo cuando se le exige al jugador que lleve a cabo el cálculo y la estrategia. Es una competencia bastante más asociada a la narrativa proposicional; unas veces, porque el planteamiento de juego, así como el *gameplay*, consisten en realizar cálculos numéricos; y otras veces, porque el tratamiento argumental desarrolla conceptos de la ciencia. La ciencia y la matemática son asimiladas por el jugador, pero muy poco desarrolladas por este, razón por la que no es una competencia propia de los juegos altamente retronarrativos.

3.1.3 Competencia digital

En la era de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC), el conocimiento deja de ser exclusivo de los libros y los maestros, para democratizarse y ser accesible a todo el que pueda entrar en Internet. Este cambio de paradigma ha obligado a pensar en la competencia digital, es decir, en el uso de estas TIC como medio para optimizar la gestión de los contenidos.

La era digital ha propiciado un acercamiento hacia teorías del constructivismo en la educación, que propone el aprendizaje autónomo y significativo. Sobre esto habla Aparici (2010) profesor de la UNED, en *Conectados en el ciberespacio*:

A diferencia del constructivismo, el cual establece que los aprendices tratan de desarrollar comprensión a través de tareas que generan significado, el caos señala que el significado existe, y que el resto del aprendiz es reconocer los patrones que parecen estar escondido. La construcción del significado y la formación de conexiones entre comunidades especializadas son actividades importantes. (p. 83)

Por tanto, lo importante del trabajo en competencia digital no es únicamente instruir en el uso de las herramientas digitales. Los nativos digitales, término acuñado por Prensky (2001) para referirse a los que han nacido entre nuevas tecnologías, no necesitan hacerse con el manejo de pantallas táctiles, sistemas operativos y redes sociales. A diferencia de los inmigrantes digitales, expresión antónima del autor, los nativos digitales requieren otro tipo de aprendizaje, enfocado a ordenar ese caos producido por el exceso de la información.

El videojuego, a partir de la séptima generación de consolas, compuesta por *PlayStation 3*, *Xbox 360*, *Wii* y *Zeebo*, funcionan como cualquier otra TIC. Estos soportes permiten el acceso a Internet, la descarga de datos y la conexión con otros usuarios, por lo que se convierten en un dispositivo más de comunicación digital. Aparte, el videojuego altamente retronarrativo trabaja de forma considerable el desarrollo de esta competencia, ya que deja al usuario libertad de movimiento y con ello, autonomía para gestionar la información. El jugador, además de aprender a moverse por interfaces, controles, y demás parámetros propios de la informática, en los juegos retronarrativos aprende a conectar con otros usuarios y descargar contenidos de Internet. Un ejemplo lo vemos en *Call of Duty: Black Ops 2* (Treyarch, 2012), un videojuego que permite el modo multijugador *online*, así como una serie de personalizaciones que el jugador puede realizar utilizando las herramientas del juego, o las disponibles en la red. Este juego de retronarratividad

alta, facilita al jugador una buena adquisición de esta competencia digital, motivada además por la necesidad de sentirse más imbuido en el juego.

3.1.4 Aprender a aprender

Esta es una de las competencias que más se llevan a cabo a través de la retronarratividad. La competencia “aprender a aprender” engloba todas aquellas actividades que hacen autosuficiente al jugador. Este aprende a inventar recursos para no tener que depender siempre de las indicaciones del juego y poder desenvolverse en otros parecidos. Esto se consigue gracias a la *paideia*, a ese proceso lúdico-formativo que enseña al jugador las claves de esa “conducción” del juego. Si el videojuego es poco retronarrativo, la *paideia* es limitada y el usuario necesita de instrucciones y tutoriales para aprender. Sin embargo, la retronarratividad alta conlleva un desarrollo creativo del jugador y un aprendizaje constructivista que asienta destrezas y habilidades para el futuro. El usuario se “construye”, formando pilares que lo definen como jugador y lo caracterizan en su forma de actuar en los videojuegos, tanto a nivel individual como en connivencia con otros jugadores. Es un caso muy habitual en los videojuegos deportivos, puesto que la manera de jugar, por ejemplo, en el fútbol, se vuelve absolutamente personal. Si el jugador es competente en este ámbito, a poco que juegue, aplicará sus estrategias y su forma de ser a otros juegos del mismo estilo, con independencia de haberlos probado o no anteriormente.

3.1.5 Competencias sociales y cívicas.

En el ámbito del aprendizaje siempre se contempla una formación que vaya más allá del dominio de habilidades y conocimientos. Por ello, la competencia social y cívica trata de añadir a dicha formación, una serie de valores para mejorar la convivencia y las relaciones sociales. Esta competencia incide en el respeto, el compañerismo, el trato igualitario y no sexista, el cuidado del medio ambiente y en definitiva, el saber estar.

En el videojuego poco retronarrativo, el fomento de estos valores viene dado por el tratamiento argumental del juego, el cual decide si el personaje protagonista muestra este civismo o si por el contrario, se trata de un anti ejemplo. Este es un punto de vital relevancia, ya

que la mayoría de críticas negativas hacia el videojuego aducen que estos incitan a la violencia, promoviendo conductas sexistas y xenófobas. En *Los videojuegos* las autoras evidencian esta preocupación, generalmente compartida en las noticias de los medios de comunicación (Gil y Vida, 2007):

Básicamente lo que popularmente preocupa de los videojuegos es si tienen alguna clase de efectos negativos sobre quién los juega. Y si los efectos son provocados por el número de horas que se dedica a jugar (adicción, aislamiento...), por la posible transferencia de los contenidos (violencia, sexismo...) o por las características personales de los jugadores (ansiedad, agresividad, etc.) que pudieran potenciarse videojugando (p. 35)

Aunque esta reflexión sobre los efectos psicosociales del videojuego será tratada aparte, queremos hacer hincapié en el papel de la retronarratividad sobre esta cuestión. Cuando el jugador tiene un mayor margen de interacción, también tiene más posibilidades de poner a prueba su comportamiento y sus valores en el juego. Si el videojuego además incluye un modo multijugador *online*, dicho margen interactivo aumenta, al entrar en escena otros jugadores que también gozan de esa libertad. Por tanto, los juegos retronarrativos que permiten socializar con otros jugadores, sondean aspectos como la tolerancia a la frustración, el saber perder, la tendencia a hacer trampas y el juego sin menosprecio a los rivales o compañeros. En un videojuego donde solo hay un camino establecido, es más difícil ponderar si la narración ergódica del jugador sigue unos patrones más cívicos o menos cívicos.

En todo caso, el videojuego retronarrativo a nivel individual, enseña a asumir las consecuencias de las decisiones que se toman, un rasgo propio de las competencias sociales y cívicas. Como vimos en el videojuego *Oddworld: Abe's Oddysee* (*Oddworld Inhabitants*, 2007), mencionado en el capítulo anterior, las decisiones egoístas conllevan desenlaces nefastos para el personaje. Otro paradigma de concienciación moral y desarrollo de las competencias sociales y cívicas, es el de los videojuegos de crianza. Iniciados por el fenómeno del *Tamagotchi* (Bandai, 1996), este particular género videolúdico consiste en el cuidado de una o varias mascotas virtuales, retando al jugador a permanecer atento a las necesidades de estas. Si el usuario se olvida de su mascota, no le da de comer, no juega con ella o permite que se enferme, esta puede acabar incluso por “fallecer” en el juego. Por el contrario, un mal cuidado por exceso de alimentación, o por el recurso asiduo a la comida insana, puede conllevar una evolución negativa de este compañero digital. Así pues, estos juegos enseñan al jugador una serie de valores morales, ecológicos y sociales, sin necesidad de recurrir a la interacción con otros usuarios.

No obstante, es en la comunicación con otros usuarios donde se pone de manifiesto la conducta y donde también más se trabaja. Mientras que hay jugadores agresivos que se dejan llevar por el entorno virtual, otros separan la competición propia del juego, de lo que corresponde al terreno personal. En algunos servidores, los insultos y las amenazas son castigadas con la expulsión del jugador, por parte de los administradores. Este tipo de controles, llevados a cabo tanto en Internet, como en torneos disputados en locales, demuestran que el videojuego puede potenciar las relaciones sociales e incentivar un espíritu deportivo. Y es la retronarratividad, dentro del entorno videolúdico, la esencia que permite el trabajo en esta competencia.

3.1.6 Sentido de iniciativa, espíritu emprendedor y de superación

La iniciativa y la emprendeduría son aspectos inherentes, no solo en todo videojuego, sino también en toda clase de juego. El acto de jugar implica una motivación intrínseca del jugador, quien decide emprender un viaje, o simplemente iniciar una partida por pura diversión. En definitiva, no es posible jugar sin sentido de la iniciativa, porque lo lúdico no es compatible ni con lo obligatorio, ni con lo impositivo.

Pero si además miramos las características de la retronarratividad, nos damos cuenta de que esta acrecienta el espíritu emprendedor. Esto se debe a que el videojuego más retronarrativo invita a vivir una experiencia “dentro de la experiencia”. Hay un doble impulso del jugador: el primero, cuando este decide adentrarse en el videojuego; y el segundo, cuando una vez dentro, se plantea qué elecciones estéticas y narrativas escoger.

No obstante, la competencia en iniciativa y espíritu emprendedor no contempla un apartado que consideramos conveniente añadir: el espíritu de superación. Este rasgo competencial va más allá de la motivación del jugador de comenzar una aventura y define la capacidad de este para no abandonarla. A veces los juegos plantean retos difíciles que el usuario no puede o no sabe superar, llevándole en ocasiones a rendirse. Sin embargo, factores influyentes en la motivación, como el continuar el argumento del juego, o la propia diversión, ayudan a fomentar la perseverancia incluso en los jugadores menos obstinados. A la larga, este proceso retronarrativo es un acicate para entrenar la paciencia y la constancia, unos principios que

reverten positivamente en otros terrenos de la vida. Además, el espíritu de superación no solo trabaja este impulso de no rendirse, sino que acrecienta también la capacidad de buscar alternativas, pensar en estrategias nuevas y adaptarse a las circunstancias para resolver los problemas.

Por tanto, esta competencia es una de las más relacionadas con el concepto de retronarratividad. En un entorno dotado de libertad para desarrollar una narración ergódica, cuanto más emprendedor sea el jugador, más disfrutará de la retronarratividad, sacando el máximo partido a las prestaciones del juego.

3.1.7 Conciencia y expresiones culturales

La competencia clave en conciencia y expresiones culturales es, quizás, la menos relacionada con el concepto de retronarratividad. Recoge todos aquellos contenidos relacionados con la cultura, como historia del arte, filosofía, música, geografía, etc. Estas áreas disciplinares que aportan al individuo un conocimiento más profundo sobre el Ser humano, son tratadas en muchos videojuegos. Un claro ejemplo lo podemos hallar en la saga *Assassin's Creed* (Ubisoft Montreal, Gameloft, Griptonite Games, 2007), compuesta por varios juegos que reviven situaciones históricas, como la Jerusalén de los principios del cristianismo, la Estados Unidos de la Guerra de Independencia, o la Francia de la Revolución de 1789.



Figura 13. Captura de pantalla del videojuego *Assassin's Creed Unity* (Ubisoft Montreal, 2014), en la que se aprecia la Catedral de Notre Dame en París, durante la época de la Revolución Francesa de 1789. Fuente: Domínguez (usuario de YouTube). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Plh_0y5fSGE

Gracias a este tipo de juegos, los usuarios aprenden prácticamente sin pretenderlo, cuestiones culturales, motivados además por un relato y unos objetivos que deben cumplir. Sin embargo, el conocimiento adquirido tiene su origen en la producción del videojuego, y no en las decisiones narrativas del jugador. Este aprenderá más, o menos, en función de su capacidad para retener información y de su interés por el contexto sociohistórico del juego. No obstante, no está en manos de la *paideia*, ni de la narración ergódica, que este aprendizaje se acabe llevando a cabo. Esto también se debe al propio “estatismo” del contenido cultural: la Historia permanece invariable a las decisiones del usuario. Otra cuestión es si el videojuego está diseñado de manera que sea el jugador quien, mediante su acción, descubra los acontecimientos históricos por cuenta propia. Esto podría rozar la idea de retronarratividad, ya que la adquisición de ese saber está gestionado por el jugador. Esto es fácilmente reconocible en juegos de la saga *Age of Empires* (Ensemble Studios, 1997). En dicha colección, cada entrega versa sobre un periodo histórico amplio. El usuario puede decidir si ser el Imperio Romano de Julio César, o el pueblo escocés liderado por William Wallace. En cada caso, el jugador obtiene conocimientos históricos, desde cómo vivían dichas civilizaciones, hasta quiénes eran sus abanderados políticos. Si ese jugador

se decanta por un contexto y no desea jugar en otras líneas espacio-temporales, tendrá unas competencias culturales distintas a las de un usuario que opte por otra vía.

Una vez explicadas estas siete competencias, podemos observar la importancia que la retronarratividad tiene en el desarrollo de las mismas. La primera conclusión extraíble es que los videojuegos altamente retronarrativos fomentan, sobre todo, las siguientes competencias: comunicación lingüística, aprender a aprender, competencia digital y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. De un modo menos directo, pero también relevante, las competencias sociales y cívicas son bastante alentadas por el videojuego muy retronarrativo. Finalmente, las competencias matemáticas y de conciencia y expresiones culturales, se asocian menos al fenómeno de la retronarratividad, trabajándose mayoritariamente desde la narrativa proposicional.

Por último, hay que valorar que pese a las diferencias entre unas competencias y otras en materia de retronarratividad, todas ellas se vinculan al videojuego. Esto afirma la capacidad que el discurso videolúdico tiene de ofrecer unas bases y herramientas importantes para la formación personal, en diferentes ámbitos del conocimiento. El videojuego, sea cual sea su grado de retronarratividad, ayuda a adquirir unas competencias, bien por aprendizaje individual, o por aprendizaje social. Sin embargo, cuando ese videojuego aporta además un nivel alto de retronarratividad, las competencias señaladas se consolidan de un modo mucho más enriquecedor. No obstante, existen juegos que intentando fomentar una serie de ámbitos competenciales, olvidan su carácter lúdico y resultan menos eficaces en la didáctica. Se trata de los ya mencionados *serious games*, cuyas características merecen ser analizadas como parte de esta reflexión sobre la estética del videojuego en relación con la retronarratividad.

3.2 *Serious games*: ¿videojuegos o recursos didácticos?

Decir “videojuego serio” parece a priori un oxímoron. Un juego lleva implícito el concepto de diversión como axioma. Sin embargo, tal término no solo existe sino que ha sido valorado y analizado por diferentes autores interesados en la pedagogía y la capacidad didáctica de los videojuegos. En un esfuerzo por aclarar hasta dónde los *serious games* son videojuegos y

hasta qué punto solo podrían considerarse meros recursos didácticos, debemos esclarecer qué son estos juegos serios y qué tipos existen.

3.2.1 Taxonomía del “juego serio”

Los *serious games* o “juegos serios”, son aquellos que se usan para educar, entrenar e informar, como recoge Marcano (2014) en su libro *Factores emocionales en el diseño y la ejecución de videojuegos y su valor formativo en la sociedad digital. El caso de los videojuegos bélicos*. Esta definición, extraída a su vez de la publicación *Serious Games: Games that educate, train and infoms* (Michael y Chen, 2005), habla sobre los juegos en general, creados *ad hoc* para simular una situación real y prevenir riesgos o elaborar estrategias. Simulacros de vuelo, negociaciones de conflictos, e incluso terapias psicológicas, recurren a estos juegos serios para facilitar un aprendizaje sin perjuicio del que lo realiza. Al desarrollarse en un entorno virtual, estos juegos permiten al usuario desenvolverse sin miedo y trasladar los errores cometidos a un análisis de las posibles consecuencias en el mundo no virtualizado. En conclusión, los juegos serios son el escenario perfecto para aprender.

No obstante, cuando hablamos de juegos serios refiriéndonos a los videojuegos, hay una serie de matices que cambian. Marcano hace esta separación, definiendo estos juegos de la siguiente forma (Marcano, 2014, p. 131):

Sin embargo, en la actualidad, se le asigna este nombre a un grupo de videojuegos y simuladores cuyo objetivo principal es la formación antes que el entretenimiento. Esta área de desarrollo y creación de videojuegos ha surgido como una manera inteligente de combinar los beneficios de los videojuegos, su poder de penetración en la población y las necesidades de educación y formación efectiva tanto a nivel político-institucional como empresarial y comercial.

Esta cita comparte lo explicado al comienzo del capítulo, y es la idoneidad del videojuego para enseñar una serie de competencias, gracias a la *paideia* y a la narración ergódica aportadas por la retronarratividad. Pero en la misma referencia, Marcano (2014) también señala un dato que resulta cuanto menos interesante: los juegos serios anteponen la formación al placer. ¿Es posible que un videojuego no tenga como objetivo principal procurar una diversión, al margen de lograr un objetivo?

Haciendo un repaso a la estética de este discurso audiovisual, podemos distinguir intereses que son transversales al lúdico. Por un lado, desde la narrativa proposicional, el videojuego busca el entretenimiento a través de la narración, por lo que existe un interés comunicativo. Por otro lado, en la retronarratividad, hay una intención formativa que se mezcla con el placer de experimentar. Comunicación, narración y formación, no son aspectos incompatibles con la idea de videojuego. Sin embargo, es difícil entender un dispositivo lúdico-narrativo que rehúye de ambas nociones para centrarse solo en la dimensión didáctica de la *paideia*.

El videojuego serio realmente solo utiliza un aspecto propio de la estética del videojuego: la interactividad. El resto de factores, como el diseño gráfico, los objetivos marcados, o incluso el *gameplay*, en este tipo de videojuegos solo son la carcasa de un manual interactivo. En el caso de los simuladores de medios de transporte como el coche, el tren o el avión, además de esta característica también se experimentan sensaciones cercanas a la *paideia*, acercando el juego serio al ordinario. Este mismo ejemplo lo pone Marcano (2014) cuando habla del placer que pueden dar los simuladores de vuelo. Tal es así que muchos usuarios que no entrenan para obtener la licencia, juegan a estos tutoriales por pura diversión. No obstante, el aspirante a piloto puede sentirse estresado con este tipo de pruebas, ya que su labor luego será llevar “cristalizar” esa experiencia virtual. Con estas dos situaciones contrapuestas, se hace visible que el contexto del jugador es vital para determinar la capacidad lúdica de un *serious games*.

Ahora bien, hay algunos de estos videojuegos serios que por su planteamiento, apenas tantean, de forma tangencial, la experiencia retronarrativa. Para ello, solo debemos mirar aquellos juegos incluidos en los *CD-ROM* de los libros educativos de texto, lo que se conoce como *edutainment*, mezcla en inglés de los vocablos *education* (educación) y *entertainment* (entretenimiento). Estos anexos al cuaderno de clase, utilizados mayoritariamente para cursos de Educación Primaria y Secundaria, proponen ejercicios como operaciones matemáticas o preguntas y respuestas. Se plantean como juegos en tanto que cumplen algunas de las características estéticas del videojuego: unos personajes, un diseño de escenarios y niveles, una rudimentaria jugabilidad, unos objetivos e incluso un leve contexto narrativo. Pero cuando el alumno o alumna se dispone a mover al avatar, finalmente queda abocado a una serie de proposiciones que en nada se diferencian de las que aparecen en el libro de texto. El videojuego

serio, en una reducción al absurdo, es un panel de dibujos que actúan como interfaces de actividades sin ningún aliciente lúdico.

Por ello, es necesario plantear hasta qué punto un videojuego serio realmente es un videojuego. En primer lugar, habría que clasificar estos *serious games* y después sacar una conclusión con respecto a este planteamiento. No todos los videojuegos serios pueden disfrutarse de la misma manera, o responden con creces al Modelo que hemos establecido sobre la comunicación en el discurso videolúdico. Marcano propone una clasificación en función del área profesional en el que se instalan estos videojuegos: militar, política, empresarial, de salud, educación, religión y artes (Marcano, 2014). Sin embargo, esta categorización solo contempla el apartado de la narrativa proposicional, ya que se centra en la temática del videojuego. Un simulador para aprender a hacer marketing *online*, puede considerarse un *serious games* empresarial, pero solo porque el contexto y el diseño se ambientan en dicha profesión. Si luego atendemos a la estética del videojuego, seremos capaces de advertir diferencias entre dos juegos sobre la misma temática, ya que puede tratarse de un puzzle o de un juego de estrategia. Ambos seguirían siendo videojuegos serios sobre aprendizaje en el sector de los negocios por Internet.

Por este motivo, la distinción entre diversas tipologías de *serious games*, debe estar fundamentada en el Modelo de análisis videolúdico, tomando como referencia no solo la narrativa proposicional, sino también la retronarratividad. Ya hemos adelantado que ciertos juegos serios son muy poco retronarrativos, y si lo son, en cierta medida se debe a que por definición, todo videojuego es retronarrativo por naturaleza. Aunque el jugador solo tenga que apretar un botón, esa interacción ya implica un mínimo de narración ergódica y por tanto, un levísimo atisbo de retronarratividad.

Completando entonces la clasificación de Marcano (2014), diferenciaremos entre videojuegos serios orientados a la *paideia* y videojuegos serios focalizados en la narración ergódica. La razón por la cual tomamos como referencia estos dos términos, se debe a una consideración teórica: si el discurso videolúdico es retronarrativo por naturaleza, analizando este aspecto en los *serious games* podremos determinar si son o no videojuegos. El juego serio que no disponga ni de *paideia* ni de narración ergódica, podrá ser valorado como recurso didáctico, recurso pedagógico interactivo, o simulador virtual, pero no como videojuego.

3.2.2 La emoción de simular: *paideia* en el videojuego serio

La simulación, como rasgo fundamental del *serious games*, puede volcarse en una experiencia física, o en una vivencia de tipo cognitiva. Volviendo al ejemplo del simulador de vuelo, con el ejercicio virtual no solo se entrena la puesta en práctica de los controles del avión; también se experimenta el vértigo, los movimientos del vehículo, la sensación de caída, etc. En el caso de los simuladores empresariales se da el caso contrario, ya que la actividad emulada es puramente cognitiva. En la negociación se aplica un razonamiento lógico y se practican las causas y efectos de las decisiones a tomar. Por consiguiente, de estos dos cauces de la simulación, el primero es el que realmente estrecha sus lazos con la *paideia*, con la dimensión del *ilinx* retronarrativo.

Los videojuegos serios de este tipo, permiten desencadenar estímulos psico-físicos en el usuario que son fácilmente reconocibles en cualquier tipo de *gameplay* videolúdico. La *ilinx* recogida en un *serious game*, cuenta con el mismo diseño meticuloso de aquellos juegos de reacción que desean provocar sensaciones muy parecidas a las del mundo no virtual. De hecho, es posible que algunos de estos juegos serios sean los precursores de muchos videojuegos comerciales, rompiendo la creencia de que el orden es siempre el inverso. No se trataría de un fenómeno nuevo, ni exclusivo, puesto que existe una clara jurisprudencia en los prolegómenos del desarrollo cinematográfico. A finales del siglo XIX, Muybridge y Marey, experimentan con la fotografía para captar detalles del movimiento nunca percibidos por el ojo humano, sin saber que estaban inventando el concepto de cine. Así lo describe Cuevas en *Fotografía y conocimiento: la fotografía y la ciencia desde los orígenes hasta 1927* (Cuevas, 2007, p. 193): “Los numerosos experimentos en cronofotografía llevados a cabo a ambos lados del Atlántico estaban abriendo, sin ser muy conscientes de ello, las puertas a la invención del cinematógrafo”. Del mismo modo, muchos simuladores se han convertido en referentes para la creación de nuevas propuestas videolúdicas. Es el ejemplo de los programas informáticos de diseño, arquitectura e interiorismo, que han dado lugar a videojuegos de simulación de realidad alternativa, como *The sims* (Maxis y Edge of Reality, 2000).

No obstante, ha sido el videojuego quien más ha servido de referencia tecnológica para el desarrollo de otras actividades no lúdicas. Es el caso de los sistemas de cascos o gafas de realidad virtual, como *Oculus Rift*. Mediante estos aparatos, el usuario recibe las imágenes directamente en la retina, obteniendo un punto de vista totalmente inmerso en el juego. Como resultado, la interactividad y el disfrute es mucho mayor, al no existir distancia física entre la realidad y la virtualidad, desapareciendo el concepto de pantalla. El estímulo visual logra engañar al cerebro a nivel sensitivo, derivando en una *paideia* más intensa.

Gracias a ello, se le ha posibilitado a la psicología que explore este instrumento, para realizar terapias de desensibilización sistemática. Estas consisten en acercar al paciente, de manera progresiva, a la fobia que se pretende erradicar. Los psicólogos han necesitado recurrir a la relajación del sujeto, utilizando la imaginación de este para introducirlo en una situación estresante y poco a poco combatir dichos miedos. El problema de esta terapia radica en que hay personas con grandes dificultades para reproducir mentalmente aquello que el terapeuta les indica. En cambio, el hecho de poder usar las gafas de realidad virtual, permite colocar al paciente frente al objeto fóbico, y con una programación diseñada *ex profeso* para hacerle interactuar con este. Por ejemplo, si la fobia es a las arañas, el usuario podrá ver primero una araña pequeña en una pared a lo lejos. Luego, una vez haya aprendido a controlar la ansiedad, el programa le pondrá la araña más cerca, o de mayor tamaño, y así sucesivamente. Como se describe en la revista *Psicothema* (Capafons, 2001, p. 450): “La exposición por medio de la realidad virtual se ha propuesto como una alternativa a los procedimientos de exposición real o *in vivo*. La tecnología virtual se fundamenta en dar al usuario la sensación de presencia o inmersión en el entorno virtual”.

La *paideia* refleja en este caso, la conexión existente entre emoción y aprendizaje, ya que el usuario inicia un proceso de control de esos miedos a raíz de la relación estímulo-respuesta. En el videojuego ordinario, aunque la *paideia* interfiere de manera positiva en la experiencia videolúdica, el jugador también es capaz de vivir situaciones de estrés, ansiedad y tensión. La diferencia con los juegos serios está en que dicha tensión suele provocar un principio de placer, propia de la *ilinx*.

Otra aplicación de estos videojuegos serios, donde la *paideia* es fundamental, es la deportiva y de acondicionamiento físico. En *Wii Fit* (Nintendo y Nintendo Entertainment,

Analysis and Development, 2007), mediante el sensor de movimientos de la consola, el jugador imita los movimientos de un avatar y sigue sus instrucciones para hacer deporte. Con la ayuda de un soporte para recoger la masa corporal y el centro de gravedad del usuario, este juego permite ejercitar el equilibrio, la coordinación, así como la tonificación muscular y la relajación por medio del yoga. Se trata de un caso extraordinario, ya que este videojuego sale al mercado en 2007, vendiéndose como cualquier otro juego ordinario.

Esto nos lleva a pensar que los *serious games* no tienen por qué estar exentos de comercialidad, como sí afirma Marcano (2014). El juego de la consola *Wii* no posee argumento, sus objetivos son cerrados y apenas puede desarrollarse una narración ergódica. El jugador, como mucho, puede decidir qué tareas quiere realizar y si repetir las o no, pero no hay libertad de elección ni capacidad para modelar una historia. Sin embargo, el éxito de esta entrega de la consola de *Nintendo* está en esa “vuelta a los orígenes” a la *paideia* pura del videojuego, que exhorta al jugador a interactuar físicamente y no solo mediante el mando y sus botones. Es cierto que dicho juego no se enmarca en un contexto narrativo, como sí lo hacían los clásicos *arcade* de los salones recreativos.

No obstante, las clases de aeróbic de *Wii Fit* (*Nintendo y Nintendo Entertainment, Analysis and Development*, 2007), aunque su objetivo no es principalmente lúdico, puede ser reconocido en el deporte un mínimo de placer o *paideia*. Existe el reto personal, la superación, e incluso una diversión arraigada en el simple acto de jugar con el cuerpo. De hecho, muchos niños juegan a experimentar con el equilibrio, miden cuánto tiempo pueden aguantar sin respirar, dan vueltas hasta marearse y se miden sus capacidades físicas entre ellos. Estos juegos que definen el concepto de *paideia*, en videojuegos serios como el citado también aparecen, con la salvedad de que existe una interfaz y un sistema reglado de récords, puntuaciones y premios para favorecer la motivación.

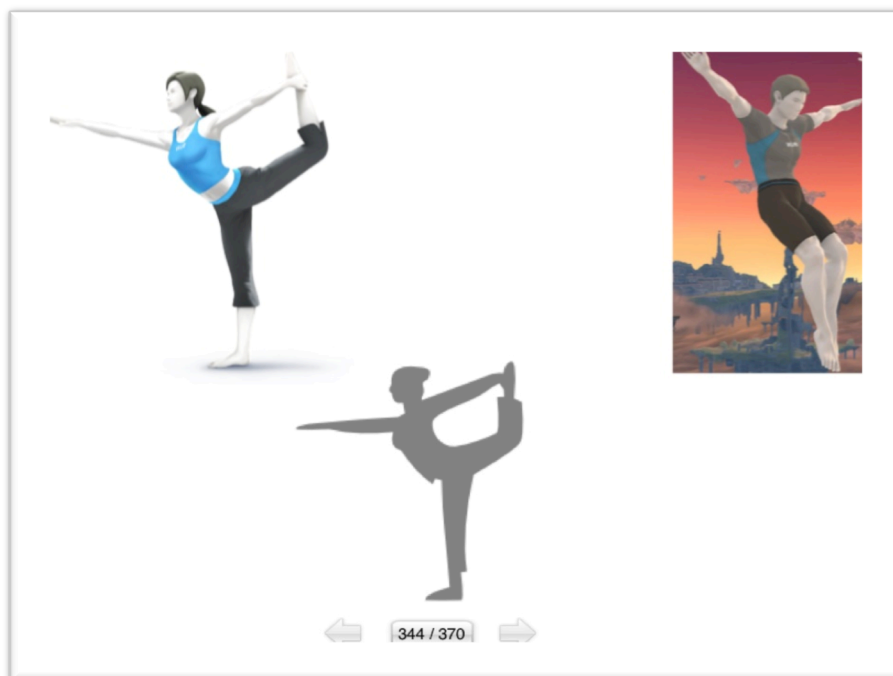


Figura 14. Entrenamiento en *Wii Fit* (Nintendo y Nintendo Entertainment, *Analysis and Development*, 2007). Fuente: Diego (usuario de Deviant Art). Disponible en: <http://ssbrothers.deviantart.com/art/SSBGrand-Wii-Fit-reps-429258377>

Por consiguiente, los *serious games* enfocados en la *paideia*, ofrecen aspectos estéticos similares al del videojuego ordinario. Esto es debido a la fuerte presencia de retronarratividad, a través de la *paideia*, aunque el juego pueda carecer de una narración ergódica compleja. Por todo ello, podemos decir que estos *serious games* cumplen con los principios del modelo de análisis videolúdico y con ello, con las características propias de un videojuego.

3.2.3 El entrenamiento cognitivo: narración ergódica en los *serious games*

El videojuego serio, aparte de que puede poner a prueba al usuario ante estímulos físicos, también tiene la posibilidad de medir su capacidad para decidir ante circunstancias adversas o delicadas. En la situación real, una mala negociación o un planteamiento erróneo de la estrategia, puede conllevar la quiebra, la pérdida de dinero o incluso una tragedia en el caso de las operaciones militares. Estos *serious games*, por tanto, tratan de enseñar al jugador cuáles son las maneras más correctas de proceder y qué consecuencias pueden derivar de hacer malas elecciones.

No es de extrañar, entonces, que la mayoría de videojuegos serios centrados en la narración ergódica pertenezcan al género de los *gameplay* de reflexión, concretamente del tipo estrategia. Encontramos como ejemplo, *Incident Commander (BreakAway Games, 2007)*, uno de los *serious games* dedicados a instruir en planes de evacuación y seguridad para civiles en incidentes de guerra y atentados. Otro de estos juegos es *Real Lives (Educational Simulations, 2001)*, videojuego serio diseñado para crear conciencia de multiculturalidad. En dicho juego puedes explorar las situaciones reales de una amplia variedad de etnias y culturas para fomentar la empatía y el respeto a la identidad cultural.

Pero además de trabajar aspectos sobre la causalidad y las consecuencias en determinados conflictos y negociaciones, este tipo de *serious games* aportan también una serie de entrenamientos cognitivos. No solo se trata de educación en competencias sociales y cívicas, sino también en destrezas relacionadas directamente con la competencia matemática, lingüística, de expresiones culturales, etc. El jugador tiene que realizar una serie de acciones en su narración ergódica, utilizando su inteligencia y sus conocimientos culturales para superar las pruebas. *El caso del número perdido (Skay Solutions, 2000)*, citado antes, es un ejemplo de lo que persiguen los *serious games* más apoyados en la narrativa ergódica.

No obstante, estos no deben confundirse con los videojuegos del tipo “fiesta”, cuyo objetivo principal, para muchos de ellos, también es retar la inteligencia y sabiduría del jugador. Dicho género es un pequeño “cajón de sastre” en el que se incluyen toda clase de propuestas lúdicas, desde una partida a los bolos, hasta una sesión de parchís. De todos ellos, los que se prestan a confusión son los que traducen a interfaz videolúdica, pasatiempos como el crucigrama, el autodefinido, el acertijo, o el *sudoku*. En este sentido, nos hallamos ante un interesante y complejo limbo categorial. Cuando el discurso videolúdico se convierte en una herramienta de virtualización y digitalización de pasatiempos, nos preguntamos hasta qué punto estos pueden considerarse videojuegos. ¿Solo por el mero hecho de estar introducido en una pantalla, cualquier juego pasa a ser un videojuego? Admitiendo la importancia del diseño de interfaces, avatares y elementos gráficos y de sonido, podemos afirmar que sí. La experiencia, aunque cambie de forma muy ligera, no deja de ser diferente a la del juego o pasatiempo no digitalizado. Por tanto, la estética videolúdica contribuye a la transformación de estos juegos. De

esta manera, incluso el archiconocido *Trivial Pursuit*, al ser jugado en la plataforma Wii de Nintendo se convierte en un videojuego de preguntas y respuestas.

Pero volviendo al por qué no confundir los *serious games* con estas adaptaciones videolúdicas de los pasatiempos, debemos considerar el factor motivacional como principal razón. Mientras que en los videojuegos serios el objetivo es que el jugador alcance un fin concreto, como por ejemplo, aprender a hacer ecuaciones, en los pasatiempos videolúdicos no hay una finalidad. Si un jugador no resuelve un acertijo de *El profesor Layton (Level-5, 2010)*, puede ser que no esté preparado o no tenga la capacidad para superar el juego. Sin embargo, si un usuario tiene dificultades con un videojuego serio, el propósito de los desarrolladores es el que fracasa, ya que lo pretendido es procurar ese aprendizaje.

En todo caso, los *serious games* de narración ergódica tienen más problemas para equipararse conceptualmente a la definición ordinaria de videojuego. Al carecer de *paideia* y obedecer a un propósito no lúdico, se abre la puerta al debate sobre cómo denominar a estos juegos concretos. Así como pudimos afirmar categóricamente que los simuladores de vuelo eran videojuegos, no tenemos las herramientas suficientes para hacer lo mismo con los juegos que pretenden hacer pedagogía sin ofrecer siquiera una experiencia placentera. No solo no hay *ilinx*, sino que tampoco se atisba *agón*, *alea*, o *mimicry*. Por ello, a este tipo de videojuegos, pertenecientes al macro grupo de los *serious games*, preferimos nombrarlos recursos didácticos. Utilizan un soporte digital y una programación idéntica a la de muchos videojuegos; aprovechan la estética de este medio discursivo y contemplan los beneficios de este... pero no cumplen con los requisitos retronarrativos propios de todo videojuego.

Quizás este es el motivo por el cual dichos *serious games* no tienen un gran éxito. El aprendizaje no está implícito en el proceso lúdico, y esa separación se hace visible para cualquier usuario de cualquier edad. Un alumno o alumna de quinto de Educación Primaria difícilmente verá en *El caso del número perdido (Skay Solutions, 2000)* un videojuego, sino una forma más amena de “hacer los deberes” de matemáticas. No estamos valorando la cualidad positiva que estos *serious games* tienen como recursos didácticos, sino la distancia observable entre estos y la amplia variedad de videojuegos comerciales y de autor cuya prioridad no es formar. En cambio, la formación en un videojuego altamente retronarrativo es muy distinta, porque parte de la motivación intrínseca del jugador. Esta última manera de ver la enseñanza se relaciona con las

premisas teóricas de las corrientes pedagógicas del constructivismo. Esto se debe a que la retronarratividad alta apuesta por un aprendizaje significativo, donde el usuario se forma por iniciativa personal, en aquello que considera importante para su desarrollo.

Para terminar con este análisis sobre los *serious games* y su relación con el discurso videolúdico, debemos valorar el singular fenómeno de la *gamification*, o “gamificación”.

3.2.4 Gamificación: el videojuego camuflado

“La Gamificación es un anglicismo, que proviene del inglés “gamification”, y que tiene que ver con la aplicación de conceptos que encontramos habitualmente en los videojuegos, u otro tipo de actividades lúdicas, como los videojuegos.” (Cortizo, Carrero, Monsalve, Velasco, Díaz del Dedo y Pérez Martín, 2011, p. 1). Gracias a esta definición, hallada en *Gamificación y docencia: lo que la universidad tiene que aprender de los videojuegos*, se puede extraer que el fenómeno de la gamificación tiene cierta relación con los *serious games*. Ambos aprovechan conceptos y elementos propios de la idiosincrasia del videojuego, para un propósito que poco o nada tiene que ver con el de procurar un placer o divertimento aislado de la realidad. En el mismo artículo, los autores matizan (Cortizo, Carrero, Monsalve, Velasco, Díaz del Dedo y Pérez Martín, 2011, p. 1): “La gamificación en si no es un juego; la Gamificación es un concepto distinto y que tiene menos que ver con los juegos que con el marketing, la motivación o la fidelización de los usuarios.”

Un ejemplo de gamificación lo encontramos en determinadas aplicaciones móviles que rastrean locales de restauración, venta de productos y de ocio. Cuando el usuario llega al lugar en cuestión, puede contestar a una serie de preguntas, o a través del cobro de la cuenta, se le otorgan una serie de “puntos”. Si esa misma persona vuelve y prueba otros platos, puede recibir una serie de reconocimientos como “experto en comida canaria”, al acumular puntos en ese restaurante. El objetivo, fidelizar el cliente; el método, utilizar el sistema de puntuación que caracteriza al videojuego de rol. Es cierto que a diferencia de los *serious games* descritos anteriormente, el fenómeno de la gamificación no se da en el entorno virtual, sino en el real. De hecho, hablamos de videojuegos serios, pero no de videojuegos “gamificados”.

La gamificación, sin embargo, sí es producto de la misma ideología que impulsa los *serious games*. En primer lugar, porque desde el momento en el que se piensa en videojuegos como recurso y no como un fin en sí mismo, se tiende un puente a la experimentación con este medio, en otros contextos no videolúdicos. Por tanto, son los *serious games* los que permiten la gamificación, siendo posible afirmar que incluso son los impulsores de esta. Y en segundo lugar, el videojuego serio se relaciona con la gamificación, en tanto que es necesario el apoyo de los medios digitales. La idea de cuantificación, ránking y ascenso de nivel, no se entienden en un medio no virtual. Esto se debe a que la gamificación cuenta con la idea de usuario como personaje que, en otra dimensión de la realidad, es capaz de adquirir una serie de valores nuevos y ficticios. Para constatar que un empleado “sube de nivel” hace falta una plataforma que visibilice ese cambio. Por consiguiente, entendemos la gamificación como un producto de la visión formativa del videojuego, aunque no se establezca mediante interfaces e interacciones con la pantalla u otros controles.

Curiosamente, la gamificación explota una dimensión propia de la retronarratividad, poco provista en los *serious games*: la narración ergódica. Si bien antes dijimos que muchos de los videojuegos serios centrados en la narración ergódica eran más un recurso didáctico que un videojuego, con la gamificación sí se viven situaciones que reflejan la libertad de elegir el camino a seguir. El usuario decide dónde comer, qué pedir, si repetir en la siguiente ocasión, etc. Todos estos senderos se asocian a los de la narración del jugador en el videojuego, siempre que este lo permita. No obstante, no todas las actividades desempeñadas por una persona en cualquier entorno no virtual son retronarratividad. No olvidemos que para que exista retronarratividad, debe existir también una narrativa proposicional, así como una serie de consecuencias valorables en el discurrir del juego.

En el caso de la gamificación sí hablamos de retronarratividad, puesto que podemos observar datos, puntuaciones, niveles, así como una presencia de narrativa proposicional. Hay objetivos marcados, normas para interactuar y conseguir dichas metas, e incluso soportes virtuales donde se promueve el juego. La diferencia con el videojuego, es que cumplir con los objetivos puede derivar en consecuencias reales, como lograr un rendimiento mayor en la empresa. Los recursos propios de lo videolúdico son utilizados por estos empresarios como agente motivador, bien para generar fidelidad en los clientes, o bien para incentivar a sus propios

empleados. No obstante, en este caso no estaríamos hablando de un videojuego, ni siquiera de un juego, cuyos efectos no tienen repercusión más allá de la virtualidad. En todo caso, podríamos considerar que la gamificación dota de jugabilidad a lo serio, un propósito completamente idéntico al que pretenden desempeñar los *serious games*.

Por ello, también se habla de gamificación en la didáctica, que paradójicamente sigue un esquema inverso al de los videojuegos serios. En estos últimos, se intenta trasladar el trabajo a un sistema virtual más ameno para el aprendizaje. Por el contrario, la gamificación no traslada la actividad, sino que intenta dinamizarla utilizando los elementos más atractivos y estimulantes del discurso videolúdico.

3.3 Ética videolúdica: los mitos y sus representaciones

Desde que el videojuego ha penetrado de forma significativa en la cultura de consumo, han convivido dos visiones muy diferentes acerca de sus efectos en la conducta del individuo. ¿Es el videojuego un medio constructivo o un agente peligroso para el desarrollo moral? Respondiendo a esta pregunta, distinguimos entre una postura “apocalíptica” y otra “integrada”, siguiendo la dicotomía planteada por Eco en el ensayo *Apocalípticos e integrados* (Eco, 2004). Las teorías más apocalípticas ven en este discurso un nicho generador de ideologías sexistas, xenófobas y violentas. Además, esta postura entiende que el videojuego dificulta la sociabilidad, genera agresividad en el jugador, así como su impulsividad y falta de autocontrol. Sin embargo, la visión integradora dista enormemente de estas concepciones del videojuego. En primer lugar, cuestiona las visiones fatalistas, diferenciando lo que es propio del discurso videolúdico y lo que es generado por factores socioculturales. Y en segundo lugar, confía en las repercusiones positivas del videojuego en el ámbito del desarrollo de la personalidad. Ejemplos de esta visión han sido comentados en el apartado sobre las competencias sociales y cívicas trabajadas en el videojuego, sobre todo en aquel de carácter más retronarrativo.

En aras de concluir este capítulo sobre la dimensión pedagógica del videojuego, en este último apartado vamos a establecer un diálogo entre posturas apocalípticas e integradas en el marco de la ética videolúdica. Trataremos de identificar qué prejuicios son discutibles respecto a determinadas temáticas de la mitología videolúdica, y cuáles son veraces y sí se dan en este

discurso. Aunque hemos mencionado muchas ventajas y cuestiones positivas sobre el videojuego, esta labor contrastiva también pretende realizar una crítica sobre valores éticos que aún carecen de vigencia en este medio audiovisual. Por ello, vamos a explicar y valorar cuatro mitos narrativos del videojuego que suponen el origen de muchos estereotipos y polémicas: la masculinización de la figura del héroe, la representación étnica, el tratamiento de la muerte y la concienciación ecológica.

3.3.1 “La princesa está en otro castillo”

El videojuego, junto al cómic, constituye uno de los mayores baluartes de la mitología del mundo contemporáneo, y en especial, del siglo XXI. En dicha construcción del mito hay una serie de arquetipos, la mayoría de ellos procedentes de la literatura de género épico, de la novela de ciencia ficción y del cine de acción. De estos orígenes surge, por ejemplo, la figura del héroe en el videojuego, potenciada por la dimensión competitiva del *agón*. Como consecuencia de ello, también se concibe como característico en la narrativa proposicional del videojuego, la idea de destino, un itinerario difícil por el cual debe pasar el lecto-autor. Solo con estas dos claves arquetípicas, héroe y destino, se engloba a la mayoría de videojuegos, independientemente de su género o tipología de *gameplay*.



Figura 15. Fragmento de Mario Bros en el que Toad le dice a Mario que la princesa está en otro castillo (Nintendo, Atari, Ocean Software, Hudson Soft, Nintendo Research & Development 1, 1983). Fuente: rcmero (usuario de Deviant Art). Disponible en: <http://rcmero.deviantart.com/art/The-Princess-is-in-Another-Castle-328055330>

No obstante, ¿quién es el héroe y sobre quién recae el destino? *Mario*, el emblema de *Nintendo*, tiene como único objetivo rescatar a la princesa *Peach*. Durante todo el juego, viaja de mundo en mundo sorteando toda clase de obstáculos para llegar hasta ella, como los “hidalgos caballeros” de los cuentos populares. Pero cada vez que el protagonista alcanza el final de uno de estos mundos, aparece un pequeño personaje repitiendo la misma frase: “Gracias Mario, pero la nuestra princesa está en otro castillo”. *Mario Bros* (Nintendo, Atari, Ocean Software, Hudson Soft, Nintendo Research & Development 1, 1983), no solo es el símbolo más reconocible del mito del héroe videolúdico, sino también el origen del mito sobre el papel testimonial de la mujer en el videojuego. Al igual que *Mario*, la princesa *Zelda*, del videojuego homónimo, también espera ser rescatada. Esta tendencia es muy habitual en numerosos juegos de toda índole, desde los más inocentes, hasta los más adultos, entendiendo a la mujer como un objeto que pertenece al protagonista y que se puede perder o ganar.

En *Metal Gear Solid* (Konami, 1998), el personaje de *Meryl* también necesita ser salvado y en varias ocasiones esta relación rescatador-rescatada tiene un componente sexual. En el primero de estos rescates, el personaje principal se acerca a la celda de la chica a través de unos

conductos de ventilación. Si se llega en el momento adecuado, además es posible “espiar” a la chica haciendo ejercicio en ropa interior. En otra ocasión, debemos reconocer a este personaje femenino camuflado de soldado. Cuando llega la ocasión, *Meryl* va hacia el baño a quitarse el uniforme y nuestra misión es seguirla para hablar con ella y huir del recinto. Si somos lo suficientemente rápidos localizándola y alcanzándola cuando llega al servicio, la encontraremos también sin terminar de cambiarse. Lo que a priori solo es un detalle curioso del juego, se convierte en una forma de premiar al jugador a través de la recompensa sexual.

Al hilo de esta figura de la “mujer trofeo”, apreciamos que en la mayoría de videojuegos la figura femenina se convierte en un objetivo en sí mismo. También en una motivación para el transcurso del relato, o incluso un impedimento que complica ciertas misiones, puesto que hay que protegerla y eso hace vulnerable al protagonista masculino. Son tendencias argumentales y de planteamiento de *gameplay* claramente machistas, presentes en el videojuego desde sus inicios hasta la actualidad. Por otro lado, es difícil reconocer heroínas, representadas con evidente inferioridad en comparación al número de héroes masculinos. Además, cuando se da el caso de que la protagonista es una mujer, esta suele ser físicamente exuberante, como reclamo para el jugador, y no como un medio para identificar a la jugadora. Como ejemplo tenemos a *Lara Croft*, el personaje principal de la saga *Tomb Raider* (*Core Design*, 1996), o las luchadoras de videojuegos como *Tekken* (*Namco*, 1995) o *Soul Calibur V* (*Namco Project Soul*, 2012). En algunos de estos títulos, la exuberancia mostrada es fácilmente interpretable como gratuita, ya que es incongruente que un caballero medieval esté totalmente cubierto por su armadura, mientras que su homóloga femenina no lleve apenas protección.



Figura 16. Imagen de la luchadora Ivy del videojuego Soul Calibur (Namco Project Soul). Fuente: Mobu28 (usuario de Flickr). Disponible en: <https://www.flickr.com/photos/41612122@N02/3838398188>

Pero al margen de cómo se diseñan muchos personajes femeninos, hay otro aspecto que tampoco camina en pos de la igualdad de género: la diferencia de roles y atributos en la jugabilidad. Aunque hay videojuegos en los que mujeres y hombres están en igualdad de condiciones, existen otros donde la elección femenina conlleva una dificultad añadida en la forma de jugar. Por ejemplo, en juegos de lucha como *Tekken* (Namco, 1995), los luchadores masculinos tienen más poder y ataques más dañinos, así como habilidades de combate más determinantes para alcanzar la victoria. Además, estos superan drásticamente en número, en una relación de seis personajes masculinos por cada mujer. Esto se afirma en *El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela*. (Díez, 2007, pp. 129-130): “La representación femenina en los videojuegos es mucho menor (17% frente a 64%), generalmente minusvalorada, y habitualmente en actitudes dominadas y pasivas”. Y de nuevo, la misma proporción aparece recogida en el artículo *Videojuegos, cultura y jóvenes* (Mártinez, 2007, p. 254): “Generalmente, en cada juego aparecen 15 personajes masculinos y sólo tres femeninos y en más de la mitad de los juegos analizados aparecían sólo dos o menos personajes femeninos”.

Por otro lado, esta desigualdad también suele estar asociada a un estereotipo sobre las expectativas del héroe masculino y las del personaje femenino. En *Final Fantasy IX* (Square, 2000), los hombres son todos guerreros o magos, mientras que las mujeres tienen cualidades de brujería, hechicería sanadora y de invocación. Una primera lectura hace pensar en el folclore y la

mitología, donde la divinidad femenina se relaciona con la magia: brujas, meigas, hadas, vírgenes, etc. Pero en dicho reparto de roles también hay un sutil traslado de la visión sexista en el ámbito laboral. Donde la mujer ocupa profesiones del ámbito de los cuidados y la crianza, el hombre se focaliza en la acción y se desentiende de estas tareas. El personaje femenino es habitualmente mostrado como un apoyo para el masculino, siendo muy raro encontrar hombres cuya labor en la jugabilidad es el de sanar y revivir a otros componentes del equipo. En cuanto a tareas como la de la invocación, aunque es más compartida entre ambos sexos, sigue siendo más habitual de los personajes femeninos. En cierto modo, esto supone una forma de discriminación positiva: como la mujer no es capaz de enfrentar a los enemigos como hacen los hombres, al menos tiene la posibilidad de invocar a otros seres que actúen por ella.

Tampoco debemos soslayar la presencia de sexismo en la representación de las relaciones personales entre mujeres y hombres en ciertos videojuegos. Ya no solo se trata del papel de la mujer como actante del relato, sino de temáticas como la concepción del amor y las relaciones de pareja. Un caso paradigmático es *Catherine* (Atlus, 2011), videojuego de estilo *Shōnen*, como se le denomina al manga japonés para adolescentes. Dicho juego consiste en tomar decisiones para evitar que la pareja del protagonista se entere de que le es infiel. Además, la estética del videojuego y el diseño de los personajes, comunican que la mujer es un objeto de deseo y perdición al mismo tiempo, generadora de pesadillas para un hombre victimizado en el relato. En la portada del videojuego se resume esta asociación entre estética visual y contenido sexista.



Figura 17. Portada polémica del videojuego *Catherine* (Atlus, 2011). Fuente: Castellano. Disponible en: <http://www.3djuegos.com/noticias-ver/117252/la-caratula-de-catherine-en-estados-unidos-recorta-el/>

Pero hasta ahora hemos obviado el apartado más oscuro sobre la desigualdad en las representaciones más sexistas del videojuego, las cuales afortunadamente solo corresponden a títulos muy concretos y minoritarios. Estos van más allá del hecho de mostrar la desigualdad, o unas concepciones tradicionalistas y conservadoras en el rol de la mujer y el hombre. Hablamos de videojuegos en los que el jugador puede llevar a cabo violencia sexista en dicho entorno virtual y violar los Derechos Humanos, acometiendo violaciones o ejerciendo el proxenetismo. En el artículo *Sexismo y violencia de género en videojuegos* (Díez y Terrón, 2014, p. 225) se recogen varios ejemplos de ello:

Así, por ejemplo, *Phantasmagoria*, aventura gráfica de terror del año 1995, escrita y diseñada por el diseñador Roberta Williams, incluía una escena de violación. *Esclavas del pabellón rojo* es un videojuego donde unas jóvenes son vendidas como esclavas sexuales y atadas con cadenas. En *Fear Effect* una de las protagonistas sufre una violación a cargo de unos tentáculos. En *Knights of Xentar* hay violaciones explícitas. *Slap Dat* se presenta con la siguiente leyenda: “Si eres el típico tío que le gusta darle azotes a las tías para ponerlas cachondas este es tu juego”.

Sin embargo, hay que recalcar de que se trata de un número muy reducido de videojuegos, de los cuales la inmensa mayoría se encuentran en Internet y no son comerciales. Esto no excluye el hecho de que sí haya videojuego en el mercado donde es posible llevar a cabo conductas ilícitas, como es el caso de la famosa y polémica saga de *Grand Theft Auto* (*Rockstar Games*).

El prejuicio de que el machismo se configura como un arquetipo videolúdico, además de verídico está lejos de ser erradicado. No obstante, el videojuego sí ha ido progresando en este aspecto, empezando por reconocer a la mujer como jugadora. Si hay una razón por la cual los videojuegos se han concebido como machistas, es porque siempre se han pensado desde jugadores masculinos para jugadores masculinos. Sin embargo, en cuanto se piensa en la mujer como receptora, cambia totalmente el modo de crear. La retronarratividad cambia si el narrador ergódico es un hombre o es una mujer, no obstante, si solo se ofrecen opciones para uno de los dos sexos, esta disminuye y se hace parcial. Pero este salto hacia la igualdad no se consigue a través de juegos pensados para un público femenino, lo cual incurre nuevamente en machismo. El primer paso está en valorar la capacidad de la mujer para jugar con igual o mayor destreza que un hombre, respetando una igualdad intelectual. En segundo lugar, es necesario evitar la “sexualización” del avatar femenino, y la gratuidad a la hora de llevar a cabo un diseño exuberante. Por último, en el aspecto más narrativo, no colocar a la mujer como un ser débil

dependiente del hombre. Remando a favor de la igualdad, en este sentido, el videojuego independiente *Braid* (Number None Inc, 2008), da la vuelta al mito originado por *Mario*. El protagonista en busca de la princesa, al final resulta ser un personaje obsesionado con ella. La princesa no es raptada, sino que huye del obstinado *Tim*, a quien también se le dice que “la princesa está en otro castillo”.



Figura 18. Captura de pantalla del videojuego *Braid* (Number None Inc, 2008). Fuente: elaboración propia

En *Braid* (Number None Inc, 2008), la ironía destaca la que probablemente es la asignatura pendiente del videojuego. La princesa siempre ha estado en otro castillo, como figura ausente que sobrevuela el relato, pero que poco o nada puede hacer para construirlo. En cambio, la amada princesa de *Tim* no es invisible; aparece en el tormento constante del personaje, a través de los diarios que vamos encontramos en cada mundo. En este videojuego, la princesa es quien decide no estar, quien no quiere ser rescatada, como un acto de protesta enviado a la comunidad de jugadores y desarrolladores de videojuegos. En otras palabras, *Braid* (Number None Inc, 2008) se erige como la luz de un cambio que trabaja para lograr la igualdad en la representación de la mujer.

3.3.2 Representación étnica

La realidad virtual representada en el videojuego muchas veces corresponde a un mundoficticio gobernado por seres de razas y clases diferentes. Pero ¿qué ocurre cuando se simula la vida cotidiana? La forma de ver la multiculturalidad avanza a lo largo de la historia de los videojuegos, evolucionando al ritmo que lo hace la sociedad. Si al principio era prácticamente imposible detectar personajes de distintas nacionalidades y etnias, en la actualidad encontramos una mayor pluralidad. No obstante, si nos fijamos en los personajes protagonistas, vemos una contundente representación de personajes occidentales y caucásicos, y otros muchos de rasgos orientales. Teniendo en cuenta que las principales desarrolladoras de videojuegos se sitúan en Estados Unidos y Japón, podemos intuir que estos personajes responden a un reflejo de la sociedad a la que pertenecen sus creadores.

Pero este motivo conllevaría una incongruencia, en relación con el poco peso que tienen los personajes afroamericanos en los videojuegos estadounidenses. Curiosamente, uno de los pocos videojuegos donde hay un protagonista negro es en *GTA San Andreas* (Rockstar North, 2004). No obstante, en este punto hay que reflexionar si esto es realmente exclusivo del panorama videolúdico, o es una consecuencia de cómo el cine y otros discursos audiovisuales muestran la sociedad. Con la misma vara de medir utilizada para analizar esta falta de equidad, debemos preguntarnos cuántos personajes protagonistas negros hay en el mundo del cómic, de la ficción televisiva, o de la literatura. Desde el Arte Clásico hasta el siglo XX, la figura del hombre blanco ha estado presente de manera hegemónica en las representaciones de pinturas y esculturas, sobre todo en la cultura occidental. No es de extrañar que después de tantos siglos, muchos desarrolladores aún tengan la costumbre de seguir ese ideario. Por tanto, no consideramos que el videojuego realmente tenga la tendencia de ocultar una pluralidad étnica; simplemente continúa las tendencias de otros medios. Incluso a través de *serious games*, como el mencionado *Real Lives* (*Educational Simulations*, 2001), se hace una labor más exhaustiva de fomento del respeto a la identidad multicultural, que otro tipo de discursos mediáticos. Además, al ser el videojuego un producto elaborado cada vez en más países, permite al usuario no solo conocer lugares nuevos, sino vivirlos desde dentro.

3.3.3 La muerte itinerante

Si ahondamos todavía más en la mitología del relato videolúdico, nos encontramos con una particularidad muy genuina de este discurso: la cosmovisión de la muerte. Teniendo en cuenta que en la naturaleza del relato épico los términos “morir” y “matar” son muy recurrentes, en el videojuego estas acciones se intensifican. Desde los primeros *arcade*, los jugadores cuentan con un sistema de “vidas”, una forma de representar las oportunidades que el personaje tiene para llegar ileso a su destino. Cuando el personaje agota dichas vidas, el juego acaba y el usuario debe volver a comenzar la partida. Aunque muchos videojuegos utilizan otro tipo de expresiones para evadir la palabra “muerte”, como “derrota” o “fin del juego”, este concepto se vuelve omnipresente en su discurso.

Hablamos de una “mutación” de la muerte como signo, genuina del mito videolúdico y aplicada luego a otros discursos como el cinematográfico. “Morir” deja de ser el signo opuesto a “vivir”, tendiendo puentes a otros significados: fracasar, volver a empezar, perder una oportunidad, aprender, ensayar, e incluso jugar. Es importante entender este bastión de la mitología videolúdica, ya que otorga sentido a la relación placer-muerte. En la virtualidad del videojuego, la muerte no es el fin, sino un proceso iterativo placentero, ligado a la autodeterminación. Matar al otro implica una reivindicación del “yo”, de la posición dominante del jugador, bien ante adversarios creados por el sistema, o bien ante otros usuarios rivales. Por tanto, la acción de quitarle la vida al avatar del contrincante no supone una forma de abuso de poder, maltrato o menosprecio, sino de una simple medición de fuerzas. Disparar a un oponente, marcar un gol, o llegar primero a la línea de meta, no dejan de ser fórmulas diferentes de la misma idea, la de imponerse en el juego.

Es cierto que en videojuegos de género deportivo, de conducción, o de puzle, la muerte no aparece nunca como lenguaje habitual del discurso. Sin embargo, en otros muchos casos sí se ilustra explícitamente en el relato, de tres formas diferentes: indirecta, realista y saturada. En el primero de los casos, dicha representación es sutil, y solo vemos cómo se evapora el personaje derrotado, de un modo similar a cuando un mago hace desaparecer a alguien en un espectáculo. Un ejemplo de ello es *Sonic: the Hedgedog* (Sega, Sonic Team, Blackbone Entertainment, 1991). Cuando el puercoespín azul salta sobre su enemigo, este se volatiliza y acto seguido se convierte en un inocente conejo, o en una ardilla o un pájaro. En cambio, cuando es el protagonista el que

“muere”, solo vemos cómo este se queda paralizado y a continuación sale de la pantalla de juego, acompañado de un sonido que simboliza la derrota.

En la representación más realista, la muerte está presente de un modo más gráfico, mostrándose sin simbolismo de ningún tipo y por tanto, con un cierto grado de violencia. En el plano visual, aparece sangre cuando hay disparos y cortes, se aprecia cómo un cuerpo cae y yace derribado, se ven explosiones, etc. Por otro lado, el plano sonoro potencia las percepciones del jugador, quien puede escuchar el sonido de los cortes, los golpes, los alaridos y las detonaciones de los diversos artefactos. Este nivel de exposición de la violencia, a diferencia del caso anterior, corresponde a videojuegos cuya temática es más adulta y el diseño guarda una mayor relación con el entorno no virtual. Si en el caso de *Sonic: the Hedgehog* (Sega, Sonic Team, Blackbone Entertainment, 1991) hay un nivel de iconicidad alto, en este tipo de juegos lo que se produce es una simulación de la imagen real.

Ahora bien, la tercera forma de representación de la muerte, a la cual nos referimos como “saturada”, no persigue la identificación con la realidad, sino la provocación a través de un tratamiento hiperrealista. Todo se satura, desde la imagen hasta el argumento, para colocar al espectador en una situación de tensión y continua *ilinx*. Como en el cine de terror *gore*, el fin último de este tipo de videojuegos es retar al jugador a que aguante ese nivel de exposición del horror y disfrute de una experiencia donde la violencia representada actúa como estímulo. *Mortal Kombat* (Midway, 1992) es un buen paradigma de la saturación de la muerte en el videojuego. En esta saga, la agresividad y la violencia se detallan y se exageran de un modo casi paródico de las representaciones que durante décadas ha llevado a cabo el cine y la televisión.

No obstante, a causa de juegos como *Mortal Kombat* (Midway, 1992), el mito de la muerte en el videojuego, a menudo se convierte en el mito de la violencia en el videojuego. La idea de matar, a pesar de darse en un contexto virtual, lleva a muchos teóricos a plantear hasta qué punto los juegos de consola desensibilizan al usuario, estimulan su agresividad, y lo hacen más permeable a ideologías antisociales.

3.3.4 Arreglando el planeta virtual

En el guión de videojuego, como en muchos guiones de cine de acción y ciencia ficción, suele ser bastante habitual la figura del tirano. Este mito narrativo se caracteriza por la ruptura de un *status quo*, que de pronto se ve amenazado por uno o varios sujetos con ambiciones de poder y conquista. El relato también suele darse a la inversa, mediante un orden establecido gobernado por una dictadura, la cual debe ser enfrentada por un grupo de rebeldes que aspiran a lograr la paz y la libertad.

Atendiendo al primer caso, tenemos claros referentes en películas como *Independence day* (Emmerich, 1996), *Avatar* (Cameron, 2009), o *Los Vengadores* (Whedon, 2012). Se trata de ficciones que funcionan a la perfección en el discurso videolúdico, ya que estructuran y secuencian de forma sencilla el diseño de niveles: invasión, huida, plan de rescate, enfrentamiento final con el archienemigo y resolución del conflicto. Conforme el jugador se adentra en el corazón del territorio ocupado, el juego se vuelve más difícil, ya que la hostilidad es constante. Esto lo podemos ver en videojuegos como *Medievil* (SCE Cambridge Studio, 1998), en el que un pueblo es atacado por un brujo que resucita a los muertos y abduce a sus habitantes. El protagonista es un antiguo guerrero muerto en combate, que al volver a la vida decide resarcirse acabando con la maldición del antagonista.

La segunda versión de este mito acerca del tirano y el héroe salvador, es representada incluso con mayor frecuencia, siendo su caso más paradigmático *Star Wars episodio IV: una nueva esperanza* (Lucas, 1977) y sus secuelas más inmediatas, *Star Wars episodio V: el imperio contraataca* (Lucas, 1980) y *Star Wars episodio VI: el retorno del jedi* (Lucas, 1983). En el ámbito videolúdico, con argumento original (no adaptado del cine), podemos ver este mito reflejado en *Final Fantasy VII* (Square, 1997). Esta entrega, de la saga homónima, narra la rebelión de un grupo de combatientes de los suburbios, contra el tirano gobierno de *Shinra S.A.* Este grupo político que a su vez es una empresa, se enriquece a costa de la extracción de energía del planeta mediante una serie de reactores. Por tanto, la lucha de los protagonistas no solo pretende alcanzar la libertad de la ciudad, sino también la preservación de la naturaleza.

Como podemos apreciar en este último ejemplo, también secundando por otros videojuegos como *Ecco the dolphin* (Appaloosa Interactive, 1992), este mito videolúdico

transmite una serie de valores ecológicos muy positivos. El gobierno ambicioso y corrupto de los antagonistas normalmente tiene repercusiones medioambientales, con efectos claramente visibles por el lecto-autor. Este, inconscientemente, en su retronarratividad está combatiendo por la naturaleza del planeta y por la libertad de los pueblos. Además, en el espacio virtual creado por el videojuego, las hipótesis sobre los efectos catastróficos de la contaminación y la sobreexplotación de los recursos, son “palpables” por el jugador. La consecuencia es un mayor impacto a nivel emocional, que ayuda a empatizar con la causa ecológica, resultando positivo para el desarrollo moral y personal. Sobre todo, este tipo de relatos sirven de aprendizaje competencial para niños y adolescentes, sin necesidad de recurrir a *serious games*.

En conclusión, hemos visto que la ética videolúdica está sujeta a una serie de mitos ligados a la transmisión de valores en otros medios de comunicación, así a las características propias de su discurso. Así pues, las marcas sexistas o etnocéntricas son derivadas de la representación que otros contextos culturales hacen sobre estas temáticas. Por ello, en ningún caso podemos decir que el videojuego como discurso es netamente machista, o que no reconoce la realidad multicultural. Del mismo modo que hay una ética de la igualdad que debe progresar en el videojuego, sí existe una ética ecológica bastante presente en muchos relatos. Por otro lado, no podemos terminar este capítulo sin reconocer como propio en el discurso videolúdico el tratamiento que se hace sobre la muerte. La visión de la muerte como una constante en el videojuego, da lugar a muchos equívocos sobre la tendencia de este a generar conductas agresivas. Sin embargo, habiendo desglosado estos apartados éticos del videojuego, queda claro que una reflexión sobre la ética necesita también de un estudio sobre los efectos y el comportamiento del jugador. En un discurso caracterizado por la retronarratividad, el usuario juega un papel importante en la concepción de las temáticas y propuestas que realiza el videojuego. Por consiguiente, en el próximo capítulo analizaremos cómo estos mitos videolúdicos que hemos señalado, inciden en aspectos psicosociales como la mencionada agresividad, la extraversión y la impulsividad.

CAPÍTULO 4: EL RETRONARRADOR Y LA CULTURA DEL CONSUMO

Después de haber analizado la conexión entre videojuego y aprendizaje, queda claro que la retronarratividad es un proceso eminentemente formativo, cargado de contenidos teórico-prácticos. Algunos de estos conocimientos adquiridos a través del videojuego, corresponden al saber procedimental y conceptual (operaciones lógicas, habilidad viso-espacial, vocabulario, etc.), mientras que otros competen a lo actitudinal (moral y ética).

Sin embargo, la retronarratividad, al ser un proceso de ida y vuelta, depende por completo del jugador y su personalidad, que define cuál será su actitud en el proceso de enseñanza y su interacción con el discurso. A causa de esto, la retronarración se ve condicionada por diversos factores, como las emociones, la forma de pensar, la educación, o el bagaje cultural. Por otro lado, durante el viaje retronarrativo el jugador es permeable a los estímulos de este discurso, lo cual ha dado lugar a múltiples teorías sobre los efectos psicosociales del videojuego en el individuo: generación de ansiedad, violencia, retraimiento, etc. En resumen, la retronarratividad supone la re-forma del discurso, o dicho de otro modo, la estética del videojuego como resultado de la reinterpretación del discurso por la acción del jugador. Por todo ello, en este capítulo estudiaremos la influencia entre la personalidad del usuario y la estética del discurso videolúdico.

Para abordar esta cuestión, en este punto nos centraremos en cinco dimensiones de la personalidad aportadas por la psicología: agresividad-hostilidad, impulsividad, extraversión, actividad y neuroticismo-ansiedad. Dichos rasgos corresponden al modelo de Zuckermann y Khulman denominado “Modelo de los cinco alternativos” (citado en Romero, Luengo, Gómez-Fraguela y Sobral, 2002). Este modelo debe su nombre a la revisión del “Modelo de cinco factores”, estudio precursor de la psicología de la personalidad. El primer motivo por el cual nos acogemos al Modelo de los cinco alternativos, es que posee su propia escala, compuesta por una

serie de ítems validados gracias al análisis factorial. Esto nos permite tener a disposición una herramienta teórica fiable, pudiendo ser además reutilizada en nuestra investigación para aplicarla al jugador de videojuego. Y la segunda razón se debe a que la muestra escogida para la elaboración de la escala está constituida por adolescentes. Siendo el adolescente el potencial usuario de productos videolúdicos, nuestra reestructuración de la escala tendrá una mayor coherencia, puesto que también contará con una muestra conformada por chicos y chicas de entre catorce y veinte años.

4.1 La personalidad del jugador: el Modelo de los cinco alternativos

Son muchos los estudios que no dudan en decir que el videojuego es responsable de crear adicción, conductas agresivas, o impulsivas. Estas creencias son el producto de aglutinar teorías acerca de la ludopatía, casos aislados de individuos con patologías y ciertos prejuicios sobre los temas comentados en el capítulo anterior. El resultado ha conllevado un número considerable de titulares de prensa y debates televisivos, los cuales señalan al videojuego como principal responsable de tragedias protagonizadas por adolescentes. El caso más reciente en España, el del incidente del “niño de la ballesta”, quien acabó con la vida de un profesor mediante un arma casera. La polémica se desató cuando algunos programas matinales dieron parte de la noticia, argumentando que el chico era asiduo a los videojuegos violentos. No obstante, conforme se ha extendido el número de usuarios y el rango de edad de estos, este tipo de planteamientos apocalípticos han ido perdiendo solidez. Ahora que el videojuego está siendo cada vez más investigado como medio de comunicación y de expresión artística, urge hacer una valoración sobre la veracidad de dichos efectos psicosociales. Asimismo, esta misma reflexión servirá de apoyo para explicar la retronarratividad en relación con la personalidad del jugador, enriqueciendo aún más la visión del Modelo de análisis videolúdico. Por tanto, los siguientes puntos tratarán, uno por uno, estos rasgos de la personalidad.

4.1.1 Agresividad-hostilidad

La visión más negativa afirma que en los videojuegos “Podemos engañar, mentir, asesinar a otros seres humanos, y se nos dan premios por ello (más vidas, más energía, más tiempo, etc.); y cuantos más asesinemos más se nos condecorará” (Díez, Terrón y Rojo, 2002, p. 663). Videojuegos como el mencionado *Mortal Kombat* (Midway, 1992) suscitan una importante polémica al utilizar imágenes sangrientas como reclamo de la esencia del juego. Su cénit se encuentra en los llamados “fatalities”, escenas en las que el jugador vencedor remata de forma espectacular y agresiva a su oponente vencido. No en vano *Mortal Kombat* (Midway, 1992) es uno de los títulos más mencionados en el artículo desarrollado por Díez, Terrón y Rojo (2002), como ejemplo de que los videojuegos son perjudiciales para quienes los juegan.



Figura 19. Fatality de *Mortal Kombat* (Midway, 1992). Fuente: Doedel (usuario de YouTube). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IX0VKdJQm38>

Sin embargo, hay otras percepciones más positivas, o dicho de otro modo, menos generalizadoras a la hora de hablar de violencia en el videojuego (Tejeiro, Pelegrina del Río y Gómez, 2009, p. 238):

Con frecuencia, tales críticas no tienen en cuenta que los argumentos y los personajes de la mayoría de los juegos son ajenos a acciones o mensajes manifiestamente agresivos. En otros casos, el contenido agresivo es moderado, no superior al nivel de agresividad implícito en la mayoría de los juegos infantiles y, con mucho, inferior al nivel de violencia que ofrecen otros medios como la televisión o el cine.

Esta reflexión no deja soterrada la idea de que sí haya presencia de agresividad en videojuegos, por ejemplo, en imágenes que muestran tanto violencia física, como violencia ideológica. No obstante, ofrece un punto de vista interesante, al plantear que la procedencia de dicha polémica no radica en el discurso videolúdico en sí, como si este medio fuera especialmente agresivo en comparación con otros. Tejeiro, Pelegrina del Río y Gómez (2009) apuntan a una casuística relacionada únicamente con el contenido, añadiendo además que el cine y la televisión ofrecen peores representaciones de la violencia. El mito del videojuego como impulsor de conductas agresivas tiene su raíz en teorías sobre el aprendizaje social, o vicario. Bandura, padre de la psicología conductual, en esta línea realiza un experimento, con la televisión y el cine como punto de partida. La prueba consiste en poner a unos niños y niñas, por separado, en un habitación con una muñeca. No obstante, a algunos de ellos les muestran en un televisor, imágenes de un sujeto golpeando a la misma muñeca que tienen en ese cuarto. Cuando el visionado termina, estos niños juegan con el juguete golpeándolo, a imagen y semejanza del sujeto de la pantalla, mientras que los niños no expuestos a dicho vídeo, no tienen esa iniciativa. El experimento rápidamente se convierte en una alarma, alertando sobre el poder manipulador de los medios, capaces de enseñar de forma vicaria tanto a niños como a adultos. El hecho de que el jugador de videojuego no solo sea testigo de la violencia, sino participante activo de esta, provoca un mayor temor en los teóricos más afines a esta corriente psicológica.

Así como Díez, Terrón y Rojo (2002) afirman que los videojuegos generan conductas violentas a largo plazo, el artículo de Tejeiro, Pelegrina del Río y Gómez (2009), contradice esto argumentando una falta de criterio en los resultados:

En relación con la posible asociación entre videojuegos y agresividad, las revisiones muestran que las investigaciones son escasas, destacando sobre todo la carencia de estudios sobre los efectos a largo plazo. Los estudios tienden a apoyarse en una base teórica más bien débil, sus resultados son inconsistentes, y no se han realizado meta-análisis. (pp. 239-240)

La ausencia de estudios longitudinales sobre los efectos del videojuego en las conductas agresivas, refuerza esta tesis sobre la inconsistencia de argumentos de peso para aducir una relación clara entre el juego y la violencia. Si un estudio solo valora este fenómeno a través de preguntas después del juego, los resultados pueden ser muy engañosos. Por ejemplo, es muy común observar a niños y niñas jugando a “pelearse” entre ellos, a continuación de haber visionado una película de acción. Del mismo modo, estos niños suelen imitar a sus futbolistas

preferidos cuando terminan de ver un partido, incluyendo sus comportamientos en el terreno de juego. En el estudio longitudinal, en cambio, se hace un seguimiento del sujeto a lo largo de su experiencia jugando a videojuegos, analizando si existe o no, evolución en su personalidad.

De haber pruebas de este tipo, sería difícil encontrar resultados probatorios de violencia aprendida en el videojuego por aprendizaje vicario. La razón principal es que ya hay varias generaciones de jugadores que durante toda su vida han dedicado su ocio a este medio, sin consecuencias observables en la sociedad. Aparte, no hablamos de una sección determinada de la población, sino de una cantidad elevada de jugadores, de diferente procedencia, edad y cultura.

Ahora bien, cuando nos referimos a la violencia mitificada en el videojuego, no podemos desdeñar la existencia de algunos títulos, minoritarios, donde la exaltación de la agresividad es muy alta. ¿Tienen estos videojuegos una especial repercusión en el comportamiento de los usuarios? Tomando como referencia nuestra definición de virtualidad, entendemos que la problemática se instala en la relación que establece el jugador con el universo simulado. El contexto sociocultural y familiar del usuario se vuelve fundamental como elemento formador, para compatibilizar el placer de romper las normas en el entorno virtual, con la conciencia ética en el ámbito personal y social. Esto también se describe en el artículo de Tejeiro, Pelegrina del Río y Gómez (2009):

En lugar de considerar la relación entre el menor y el medio como una relación lineal, con la familia o los iguales como variables intervinientes, esta nueva aproximación posiciona tanto al niño como a los medios dentro de un contexto más amplio de familia, grupo de iguales y sociedad. (p. 239)

Por tanto, un adolescente educado en un contexto familiar violento, con mayor probabilidad desarrollará conductas agresivas después de jugar a videojuegos violentos, que otro jugador criado en una educación en valores. Un ejemplo muy ilustrativo lo podemos apreciar con el tema de las drogas en la adolescencia. A priori, el acceso a ellas puede ser el mismo para dos alumnos de una misma clase, por cercanía, recursos económicos e incluso conocimientos sobre dónde encontrarlas. Sin embargo, la supervisión parental y la ausencia de consumo en el contexto familiar y social del individuo, produce en este un efecto de rechazo ante las drogas, que en otro chico o chica de diferente situación no se daría.

En respuesta a muchas polémicas sobre los contenidos violentos en el videojuego y su fácil alcance a todo tipo de jugadores, en 2001 se crea el código *PEGI (Pan European Game*

Information), cuya intención es regular esa accesibilidad a los videojuegos que puedan contener temáticas violentas, presencia de contenido sexual, o escenas de consumo de drogas, entre otras (Pérez Alonso-Geta, 2008):

El código PEGI, (Pan European Game Information System, ‘sistema paneuropeo de información sobre juegos’) es un código de autorregulación para videojuegos, un código de conducta de la industria europea de software interactivo referente a la clasificación por edades, el etiquetado, la promoción y la publicidad de estos productos.

Con este tipo de medidas, se intensifica aún más la idea de que la clave de una mala o buena reacción ante estos contenidos, depende del trabajo realizado por las familias, la escuela y la ética de los medios de comunicación. Estas normativas, consensuadas entre desarrolladores de videojuegos y representantes de diversas naciones, demuestran que hay un código deontológico en la distribución de estos contenidos. Este además, resulta ser incluso más estricto y controlado, que el de otros medios de masas como la televisión, ya que es mucho más difícil filtrar la información emitida en directo. Por consiguiente, podemos afirmar que el videojuego como discurso violento es un mito constituido por una visión sesgada de la realidad de este medio. Sería más conveniente hablar, en todo caso, del mito de la competitividad en el videojuego, acuciado por la influencia de la épica en la mayoría de sus narrativas y del *agón* implícito en el discurso retronarrativo.

4.1.2 Impulsividad

La personalidad impulsiva está relacionada con una serie de actitudes ligadas a la falta de previsión, a la desinhibición, o a la desconcentración. Esto a su vez deriva en consecuencias como el comportamiento agresivo, o la mala toma de decisiones, llegando incluso a resultar temerarias para el propio individuo o su entorno. Dentro del amplio espectro de géneros videolúdicos, los de *gameplay* de reacción han estado relacionados con este rasgo del Modelo de los cinco alternativos.

Videojuegos como los de lucha, disparos, conducción y deportivos, entre otros, buscan a un perfil de jugador armado de reflejos e impulsos veloces para reaccionar positivamente ante los estímulos advenidos. Respecto a este punto, cabe plantearse si dicha demanda fomenta una actitud más obediente a dichas pulsiones, o si por el contrario, ayuda simplemente a decidir con

más soltura. En un estudio sobre impulsividad y dependencia de videojuegos en adolescentes, se asocia este aspecto de la personalidad con la búsqueda de sensaciones y la “urgencia” (Marco y Chóliz, 2012). El adolescente, al ser el máximo exponente del individuo en busca de nuevas experiencias, representa el arquetipo de la impulsividad. Probar y “dejarse llevar” son ideas incompatibles con la prudencia, el razonamiento y la planificación, conceptos impropios del sujeto que se mueve por impulsos. Por este motivo, la personalidad impulsiva está vinculada en la adolescencia, a ciertas actitudes de riesgo. Estas, fuera del entorno del videojuego, se materializan en temas como el consumo de drogas, las salidas nocturnas y las primeras experiencias de ámbito sexual. Ahora bien, en el entorno virtual, el explorar nuevos horizontes no conlleva ningún tipo de perjuicio ni consecuencia moral o física. ¿Es el videojuego, por tanto, un espacio de potenciación de la conducta impulsiva?

En el discurso videolúdico, la condición de virtualidad actúa como barrera de esa búsqueda de sensaciones encaminadas al riesgo. El jugador, incluso cuando se trata del adolescente, es consciente de que esa realidad virtual no se puede trasladar a al ámbito extraludológico. Por ello resulta placentero transgredir en este discurso, por esa distancia entre lo que puede llevarse a cabo en la realidad y lo que puede hacerse en el videojuego. Por otro lado, en contra de las corrientes más fatalistas, creemos que el sistema de refuerzo al que se somete el jugador, ayuda precisamente a reducir la impulsividad. El ensayo-error es crucial en este tipo de juegos de reacción, obligando al jugador a estar atento, concentrado y reteniendo la información para no volver a caer en las trampas del *gameplay*. Y si no se trata de un videojuego de reacción, el usuario impulsivo lo único que consigue es fracasar una y otra vez, por lo que debe cambiar de estrategia y pensar con más calma. No es casualidad que algunos teóricos hayan visto en esta cualidad, una herramienta para trabajar el aprendizaje y la motivación en la misma. Como dice el artículo *Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje* (González y Blanco, 2008, p. 89):

Entendemos que no sólo la motivación producida por los videojuegos puede ser beneficiosa en una actividad educativa con videojuegos. La ligera frustración que típicamente producen los videojuegos unidos a los factores intrínsecamente satisfactorios que incluyen éstos, puede ayudar a que los alumnos-jugadores sean más persistentes a la hora de ejecutar las tareas de aprendizaje y que se centren más en ellas.

Entonces, si los videojuegos contribuyen a la concentración y son un factor de motivación para mantener la atención en una actividad determinada, no pueden al mismo tiempo

fomentar un comportamiento impulsivo. Sin embargo, el usuario puede manifestar una actitud poco reflexiva ya de antemano, en cuyo caso, el videojuego sí puede repercutir en su forma de actuar. Del mismo modo que un jugador violento, llevará a su juego una dinámica agresiva, el impulsivo puede acabar generando esta misma conducta, sobre todo por falta de tolerancia a la frustración. El mismo sistema de ensayo-error que favorece el aprendizaje, en un jugador de esta índole puede conectar con la dimensión de la agresividad-hostilidad. El estereotipo del jugador que pierde los nervios es el mejor ejemplo de este viraje de la impulsividad al terreno más violento de la conducta. Es a causa de esta imagen el hecho de que algunos teóricos hayan visto en el videojuego esa causalidad, como instigador de estos efectos nocivos en la personalidad.

No obstante, hablamos de una frustración que no dista de la que viven muchos estudiantes cuando no entienden una determinada materia o no consiguen pasar la prueba que se les exige. Con este símil queremos señalar que en el ámbito educativo debe tenerse en cuenta la educación emocional y con ella, trabajar la tolerancia a la frustración. Esto ayudaría considerablemente al buen desarrollo de la actividad videolúdica y una mejora de la experiencia, repercutiendo luego en un desarrollo de la perseverancia y la capacidad de superación. Al hilo del capítulo anterior, vemos que este tipo de aspectos psicosociales en el videojuego tienen un efecto “boomerang” sobre el aprendizaje y el rendimiento académico, desmintiendo las visiones más apocalípticas.

Aunque en todo momento hablamos de adolescentes, este juego de asociaciones entre la impulsividad, la agresividad, la frustración y el aprendizaje en la paciencia y el esfuerzo, también se da en usuarios de otras franjas de edad. De hecho, en la última década está cobrando una especial importancia el trabajo emocional, sobre todo en el sector adulto. El *coaching*, o entrenamiento y asesoramiento personal, es una práctica iniciada en el mundo deportivo que actualmente se aplica a acciones como buscar trabajo, mejorar el aspecto físico, o aumentar el rendimiento laboral. Estas técnicas están muy orientadas a ayudar a la persona a sacar el mejor partido a sus cualidades, reforzando entre otras cuestiones, la tolerancia a la frustración. Esto inevitablemente nos redirige a la dimensión de la retronarratividad, puesto que tiene que ver directamente con la acción del sujeto. Cuanto más actúa el jugador, construyéndose a sí mismo dentro del juego, más se capacita para tomar decisiones que van a ayudarlo a ser menos impulsivo, mucho más prudente y previsor. En conclusión, la impulsividad, como aspecto de la

personalidad ligado a la falta de autocontrol y la agresividad, no solo no se fomenta en el videojuego, sino que es trabajado por este a través de la retronarratividad. Cuando el usuario no es capaz de tolerar la frustración y pierde la paciencia, hablamos de un problema previo cuya raíz está en una educación donde hay carencias en el aprendizaje emocional.

4.1.3 Extraversión

Antes de la llegada de Internet y concretamente, de la introducción de la modalidad *online* en el videojuego, esta actividad era sinónimo de aislamiento social y retraimiento. Además, esta visión iba acompañada de otra, también de carácter negativo: jugar a videoconsolas es contrario al ejercicio físico y el deporte. Sin embargo, en esta última década estas percepciones han ido cambiando. Desde hace aproximadamente una década, tanto los usuarios asiduos a la práctica deportiva, como los menos habituados a ella, juegan a videojuegos de manera indistinta. Asimismo, en la actualidad, no es condición *sine qua non* que el usuario cumpla con la condición de persona asociable. La afición por el videojuego no deriva de la incapacidad de relacionarse con otras personas, o de la falta de competencias sociales y cívicas, sino de una predilección de este medio de entretenimiento y comunicación.

El punto de inflexión en la manera de concebir la actividad videolúdica coincide con la llegada de la consola *Wii* al mercado. La empresa desarrolladora *Nintendo*, cuya filosofía se basa en la innovación y la búsqueda de nuevas experiencias ligadas al videojuego, crea en 2006 esta consola con el objetivo de erradicar la imagen de estatismo y sedentarismo de todas las anteriores. Al mismo tiempo, *Wii* no solo consigue enlazar videojuego con deporte, sino que integra también el concepto de juego en familia. A través de esta plataforma, no solo se pretende que los usuarios puedan conectarse a la red para jugar, sino que compartan la experiencia del videojuego con las personas de su entorno. Esto implica una simplificación de algunos *gameplay* y la búsqueda de una jugabilidad más sencilla para acercar esta actividad incluso a usuarios menos familiarizados con este medio. Por esta razón, *Nintendo* abandona la idea de llamar a la consola “*Revolution*” para optar por un nombre que hace referencia a la primera persona del plural, “*Wii*”, un signo por duplicado. En primer lugar está el signo sonoro, ya que la pronunciación de esta palabra, recuerda inevitablemente al pronombre anglosajón “*We*”, cuyo significado es “nosotros”. En segundo lugar, la idea de juntar dos “*i*” minúsculas no es casual,

tratándose de un signo icónico que representa a dos personas, con los puntos de las íes simbolizando las cabezas de los jugadores.

A la iniciativa de *Wii* se le suma la del resto de consolas de séptima generación, como *PlayStation 3* y *Xbox 360°*. Ambas incluyen también el juego en red, y además apuestan por la comunicación entre los usuarios. Por ejemplo, *PlayStation 3* facilita el uso de sistemas *Blu-Ray* para ver películas, así como la navegación por Internet. Esta es una manera de convertir el videojuego en una actividad más del centro de ocio de la familia. Con la “estación de juego”, traducción del título de esta consola, se puede jugar, ver cine, escuchar música y acercarse a unos usuarios con otros. *Xbox 360°* busca lo mismo, una plataforma de entretenimiento para todos los públicos, reflejado en el matiz de los 360 grados, una clara alusión a la visión circular que contempla todos los ángulos. Tanto *Wii*, como *PlayStation 3* y *Xbox*, inician el camino más retronarrativo del videojuego, al dar un paso más allá de la concepción de videojuego como actividad aislada. En consecuencia, se diluye aún más la barrera entre realidad y virtualidad, llevando al jugador a participar del videojuego en el entorno real, mediante la comunicación continua con otros usuarios.

Como hemos mencionado en el anterior capítulo en materia de competencias educativas, el videojuego, sobre todo el más retronarrativo, ayuda a la interacción social, e incluso trabaja el respeto entre iguales y la solidaridad en el juego. No obstante, este cambio de paradigma también se debe a un cambio generacional, donde las redes virtuales son el principal foro social de jóvenes y adultos. En el artículo *Generación Einstein: más listos, más rápidos y más sociales Comunicarse con los jóvenes del siglo XXI* (Boschma y Groen, 2006, p. 90), se habla de esta joven generación, coincidente con los nativos digitales, y de entre sus muchas características, estos autores incluyen la siguiente:

Modificación del papel del ordenador: el ordenador ha pasado de ser una refinada máquina de escribir a convertirse en una herramienta para socializarse. Un medio para ponerse en contacto con los demás y presentarse a uno mismo a través del chat, programas de mensajería instantánea (como MSN Messenger), Weblogs y páginas de perfil.

La forma de asociarse con la tecnología es muy diferente a la de hace varias décadas, gracias a una mayor accesibilidad, estando al alcance por parte de toda clase de usuarios. Antes, solo para encender el ordenador y acceder a un programa concreto era imprescindible saber de informática, o tener al menos una serie de habilidades que estaban reservadas a un usuario

experimentado. Por el contrario, hoy lo extraño es que una persona menor de treinta años, viviendo en nuestra sociedad, no sepa utilizar un ordenador, utilizar un programa, o manejar un videojuego.

Por tanto, la extraversion en el videojuego es producto de una convergencia entre una democratización de los recursos informáticos y de un cambio hacia una sociedad más interdependiente a través de las redes sociales. Lejos de aislar, el videojuego resulta un aliciente importante para muchos jugadores con ciertas dificultades para entablar conversación y hacer nuevos amigos. El juego *online* obliga a este usuario a interactuar con otros si quiere tener posibilidades de avanzar, lo cual sirve de motor para la socialización. Además, el propio videojuego se transforma en una excusa, en un epicentro temático que facilita la fluidez de la conversación y el derivar hacia otros temas extra-ludológicos. Esto es compartido por Gil y Vida en un apartado dedicado a la desmitificación de esta idea de aislamiento en el videojuego (Gil y Vida, 2007):

Pues no se trata de que un espacio virtual sustituya al espacio físico, sino que la tecnología propicia la creación de espacios físicos, tradicionales, en los que la tecnología es la excusa para el encuentro. Así pues, y al contrario de lo que se puede pensar, a menudo la tecnología no sólo refuerza la relación física, extendiéndola más allá del encuentro físico (como pasa con el teléfono), sino que incluso provoca este encuentro (como también pasa con el teléfono) y los videojuegos no son una excepción.

El mismo artículo menciona que de haber algún factor negativo en cuanto al videojuego y su influencia en la personalidad sociable, este solo incidiría en la relación del usuario con la familia. El jugador se caracteriza por formar lazos con su grupo de iguales, más cuando se trata del adolescente. Sin embargo, el exceso en el juego puede aislarle de su entorno familiar, al no compartir esta actividad: padres, madres, abuelos, etc. No obstante, este mismo problema se ha ido solventando con la mencionada aparición de las consolas de séptima generación, paliando un defecto que prácticamente parecía propio de este discurso. Además, el hecho de que se esté produciendo un relevo generacional, resulta un hecho importante. Los padres y madres pertenecientes a la década de los ochenta y principios de los noventa, no son ajenos al fenómeno del videojuego; juegan con sus hijos y comparten la misma afición. En la película *Her*, del norteamericano Jonze (2013), se refleja una visión de la sociedad del futuro, en la que el videojuego es un entretenimiento cotidiano del adulto. Probablemente, lo que supone un ejercicio

de imaginación, sea una realidad que está en proceso, la cual muestra al videojuego como el principal agente socializador, así como de entretenimiento personal para todas las edades.

No obstante, también es necesario tener en cuenta un fenómeno cada vez más frecuente entre adolescentes, referente a la socialización por medio del videojuego: la “tribalización”. Existe una serie de videojuegos que por su popularidad, se convierten en una moda para los adolescentes, dejando fuera a aquel que no la secunda, o que incluso siguiéndola, no tiene la destreza exigida por su grupo de iguales. Tal es el caso de *League of Legends* (Riot Games, 2009), un videojuego clasificado como *MOBA* (*Multiplayer Online Battle Arena*), cuya traducción es “campo de batalla multijugador en línea”. En este juego, los usuarios, divididos en dos grupos, se enfrentan entre sí en batallas *online* ininterrumpidas que oscilan entre la media hora y la hora cada sesión. Cada jugador escoge un personaje y se comunica con el resto de su equipo para coordinarse y derrotar al enemigo, utilizando la estrategia y otras habilidades como los reflejos o la puntería.



Figura 20. Batalla entre dos equipos en *League of Legends* (Riot Games, 2009). Fuente: [downloadsource.fr](https://www.flickr.com/photos/downloadsourcefr/17969192568) (usuario de Flickr) Disponible en: <https://www.flickr.com/photos/downloadsourcefr/17969192568>

La clave está en que tanto las victorias como las derrotas, suman y restan puntos a los usuarios, estableciendo un ranking global de jugadores, lo cual supone un importante atractivo para ellos. La ambición y las ganas de llegar a lo más alto de la clasificación cada temporada,

convierte lo que es un ejercicio de socialización, en una competición que en ocasiones resulta conflictiva. De hecho, algunos jugadores han sido bloqueados, eliminados o han recibido respuestas violentas por parte de sus compañeros, cuando su contribución al equipo es negativa. Este ejemplo es fundamental para entender la otra cara de este aspecto psicosocial que entronca con la personalidad agresiva-hostil y la impulsiva. A raíz de lo descrito en este juego, podemos observar que en el Modelo de los cinco alternativos se demuestra que hay una relación de inter-influencia entre estos cinco factores. Así pues, la personalidad sociable del jugador se verá condicionada por una personalidad agresiva, o impulsiva.

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones, podemos concluir que los efectos psicosociales del videojuego en el ámbito de la extraversión son mayoritariamente positivos. Y esto es debido, sobre todo, a que la sociedad cada vez está más imbricada en esta actividad como plataforma de encuentro y socialización. Por otro lado, el hecho de no jugar a videojuegos, en espacios de confluencia como la escuela, puede tener el efecto inverso para los chicos y las chicas, que pueden verse aislados cuando no participan en los mismos videojuegos, o no tienen conocimientos. Si además no se educa en la tolerancia, la socialización puede ser contraproducente, al ir acompañada de conflictos que hacen del videojuego un medio para fomentar las relaciones de poder y desigualdad. Sin embargo, si el jugador está educado en la comprensión y en el respeto hacia los demás, jugar resulta beneficioso para la comunicación y la interacción.

4.1.4 Actividad

Este factor de la Escala de personalidad elaborada por Zuckerman, Khulman, Joreiman, Teta y Kraft (1993) habla del trabajo, de la energía empleada para lograr metas y objetivos. Una persona activa, por tanto, es aquella que está constantemente creando y elaborando proyectos, para los cuales realiza un esfuerzo mental y/o físico. Este factor nos vincula directamente a la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, que como dijimos, es muy trabajada en el videojuego. En tanto que este sea retronarrativo, invitará al jugador a desarrollar su historia y recrearse en su narración de forma independiente y emprendedora, por lo que entendemos que videojuego y actividad son directamente proporcionales.

Es preciso explicar que competencias y factores o rasgos de la personalidad, no son lo mismo. En el caso de la actividad, así como en el de la extraversión, existe coincidencia porque las competencias sociales y cívicas, y las de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, inciden de forma específica en aspectos de índole psicosocial. Esto no ocurre, por ejemplo, con las dimensiones competenciales ajenas a la psicología y la sociología, cuyo enfoque se centra en lo relativo al intelecto: capacidades y destrezas mentales.

Volviendo a la relación entre personalidad activa y videojuego, siguen existiendo algunos prejuicios sobre la incitación de este a la pasividad, sobre todo en adolescentes. Es muy común encontrar opiniones en el ámbito educativo, que tildan el videojuego como un enemigo para la formación de los alumnos y alumnas, en tanto que supone una distracción para las labores de trabajo y estudio. Sin embargo, autores como Prensky piensan que ocurre lo contrario (Prensky, 2001, p. 4): “Los procesos de pensamiento lineales que dominan los sistemas educativos hoy en día pueden ciertamente retardar el aprendizaje de los cerebros que se han desarrollado con los procesos de los juegos y la navegación por internet en el ordenador”. La relación con su entorno se ha visto modificada por la realidad de las interfaces, del pensamiento hipertextual y la multitarea. Pero ello no implica que la mente del jugador de videojuegos esté acostumbrada a la dispersión, sino a un sistema de trabajo adaptado al ritmo y a los tiempos de una nueva sociedad del conocimiento, donde toda la información está al alcance de la mano.

Por tanto, el adolescente que en casa es capaz de escuchar música, comunicarse, leer publicaciones en *Facebook* y *Twitter* y prestar atención a la televisión, choca de forma irremediable con la linealidad de la escuela. El videojuego no produce pasividad, sino un estímulo difícilmente comparable al de un entorno donde se requiere silencio, sedentarismo y en definitiva, un aprendizaje nada proactivo.

4.1.5 Neuroticismo-ansiedad

Por último, este quinto factor del Modelo de los cinco alternativos, representa la personalidad nerviosa, caracterizada por el pensamiento negativo, redundante y cíclico, incapaz de buscar soluciones a los problemas que se presentan. Según Hernangómez y Fernández (2012) la persona neurótica es contraria a la persona equilibrada y estable emocionalmente.

Es falso que el videojuego pudiera desarrollar neuroticismo en cualquier usuario, a menos que este ya presente algún tipo de psicopatología previa, como la esquizofrenia, la bipolaridad, o trastornos obsesivos compulsivos. En estos casos sí que hay riesgo de que la actividad videolúdica se convierta en perjudicial, ya que agravaría los efectos. Si una persona con trastorno de la personalidad, como es la esquizofrenia, tiene problemas para mezclar realidad y fantasía en su entorno inmediato, resulta lógico que un videojuego puede resultar problemático. El jugador, al moverse en un terreno de realidad virtual, podría presentar serias dificultades a la hora de separar lo que ve en la pantalla y lo que ve fuera de ella.

Asimismo, muchos videojuegos, conscientes de que un usuario puede presentar ciertas psicopatologías o problemas neurológicos, a veces advierten de su contenido y llaman a la precaución. Del mismo modo, las normas recogidas en el código *PEGI*, también están diseñadas para evitar este tipo de conflictos, obligando a señalar en la carcasa del juego si este posee algún tipo de temática o de imágenes sensibles.

No obstante, considerando la adicción como un trastorno de la personalidad neurótica, sí debemos prestar atención al fenómeno de la ludopatía, la cual también se da en el videojuego. Según el manual de diagnóstico psiquiátrico *DSM-IV-TR* (First, Spitzer, Gibbon y Williams, 2001), la ludopatía se define como una “conducta de juego perjudicial y recurrente”. Esta puede contraer riesgos como el descuido actividades importantes por culpa del juego compulsivo, la separación del individuo de su relación con otras personas, o incluso la avocación a una situación económica ruinosa. En algunos adolescentes, la ludopatía en el videojuego es una realidad provocada por una falta de supervisión parental, y una disfuncionalidad a la hora de resolver otros problemas personales. Así pues, el videojuego se puede convertir en una “droga” más para estos chicos y chicas, surtiéndose efectos similares: aparición de conductas agresivas cuando se intenta reducir la adicción, excesiva dependencia, o abandono del estudio. Sin embargo, una revisión de este tema por parte de Tejeiro, en *La adicción a los videojuegos. Una revisión*, reconoce el problema, pero a su vez critica una falta de criterio en los estudios al respecto:

En definitiva, en nuestra revisión hemos podido constatar que a pesar de que la posible existencia de adicción a los videojuegos constituye un problema que levanta considerable preocupación social, existe una llamativa carencia de estudios centrados en este tema. (Tejeiro, 2001, p. 412)

Siguiendo la misma línea ideológica del autor, observamos una fenomenología reiterada en el estudio psicosocial del videojuego: existe una desproporción entre las opiniones vertidas sobre este medio y la cantidad de investigaciones elaboradas al respecto. Es indudable que el discurso videolúdico puede plantear dinámicas que incentivan o mitigan conductas como la agresividad, la impulsividad o la extraversión. Sin embargo, al reconocer el papel del jugador como piedra angular del desarrollo retronarrativo, se rompe la idea de que el videojuego es el causante de estos efectos en tales factores de la personalidad. Asimismo, la actividad videolúdica nace y se inserta en un contexto sociocultural muy determinado, llevándonos a la reflexión sobre el papel de la sociedad en la construcción de la estética de este discurso. ¿Es la retronarratividad una consecuencia directa de una nueva cultura? A priori, el jugador, al igual que el lector o el espectador de cine, es insoluble de la realidad de su tiempo. Para completar la teoría de la retronarratividad como fundamento de la estética videolúdica, profundizaremos en la figura del jugador lecto-autor desde el punto de vista sociológico, como sujeto imposible de disociar de una sociedad de consumo.

4.2 La retronarratividad: el producto de la cultura del “yo”

“En el principio fue la intertextualidad, como conjunto de relaciones que unen un texto con otro de diversa procedencia” (Guarinos, 2007, p. 18). La retronarratividad es un concepto instalado en una actualidad caracterizada por la hibridación discursiva y la transmedialidad. En el ensayo *Dispositivos transmediales, representación y anti-representación. Frida Kahlo: transpictorialidad-transmedialidad* se propone una definición muy interesante de este término:

Partiendo de los dos términos centrales en la actual discusión teórico-cultural, de la hibridez y transversalidad, que incluyen o presuponen los de transdisciplinaridad, transculturalidad y transtextualidad, empleo el concepto de ‘transmedialidad’, que no significa el intercambio de dos formas mediales distintas, sino de una multiplicidad de posibilidades mediales. Además, este concepto incluye diversas formas de expresión y representaciones híbridas como el diálogo entre distintos medios. (De Toro, 2007, p. 26)

¿Qué relación existe entre esta mezcla discursiva y la retronarratividad? El videojuego, en primer lugar, surge en los años sesenta, cuando ya existe la televisión, el cine, la radio y en definitiva, una incipiente pluralidad discursiva que poco a poco se vuelve compleja y mediatizada por la industria cultural. Paradójicamente, en la construcción de la estética videolúdica, se produce una progresiva deconstrucción de los discursos que influyen en ella,

como el cine, el cómic o la televisión. Mientras que los principales medios de comunicación de masas luchan por evolucionar con acuerdo a las necesidades y los cambios de la sociedad, la industria del videojuego se centra en el desarrollo de su propio lenguaje. En este proceso, se recogen ciertas claves estéticas procedentes de la narrativa cinematográfica y de la narrativa literaria. La idea de cibertextualidad, la composición del plano, la polifonía del relato y la utilización de la música, son ejemplos de préstamos para la creación de una nueva textualidad.

Dicha deconstrucción y reciclaje de recursos, tiene efectos en cómo se va a configurar el discurso videolúdico, dando como resultado el factor retronarrativo. Al tratarse de un medio nativo del fenómeno transmediático e hijo de la posmodernidad, la relación entre el videojuego y el jugador está bastante ligada a la cultura del consumo, concretamente a la del consumo adolescente y juvenil. Pero para ello, es necesario hacer primero un breve inciso sobre el paso de la contracultura a la posmodernidad en el ámbito audiovisual, un proceso de vital importancia para entender el nacimiento de la retronarratividad y el auge del videojuego.

4.2.1 De la contracultura a la era posmoderna

Durante los años sesenta se producen una serie de cambios políticos, económicos, demográficos y sociales, que tienen como consecuencia el movimiento de la “contracultura”, término acuñado por Roszak en su obra *El nacimiento de la contracultura: Reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil* (1981). Muchos jóvenes pertenecientes a la generación que nació después de la Segunda Guerra Mundial, se oponen en esta década a los valores y tradiciones establecidas por sus padres. En Estados Unidos, surge un descontento hacia la política, hacia la Guerra de Vietnam, la caza de brujas y las corruptelas que azotan el panorama gubernamental. Por otro lado, en Europa coletean los resquicios de la Segunda Guerra Mundial y el cercano conflicto de la Guerra Fría, con el telón de acero separando Berlín. Para el “viejo continente” es también la década de las protestas estudiantiles, con su cénit en el mayo del 68 francés, con su reflejo paralelo en las revueltas universitarias de Estados Unidos. Es importante el análisis sociológico que hace Roszak de este fenómeno asociado a la “hegemonía” de la juventud (Roszak, 1981, p. 41):

Además de la inhibición paternal, hay otros muchos hechos sociales y psíquicos de la vida que ayudan a explicar la preeminencia de los jóvenes disconformes en nuestra cultura. Desde todos los puntos de vista, esta nueva generación resulta estar singularmente bien situada y dotada para la acción.

Cuando Roszak (1981) habla de jóvenes preparados para actuar, se refiere a un dato concreto: el aumento exponencial del ingreso de estos en la Universidad y otros estudios superiores. Este hecho además tiene correlación con un factor demográfico, y es que el 50% de la población en los años sesenta no supera los veinticinco años de edad. La sociedad, por tanto, se polariza: por un lado, la generación que recuerda el desastre, rígida, moralista y que presenta dificultades para adaptarse a los cambios; y por otro lado, la generación disconforme, indignada con sus mayores y radicalizada en torno a la transgresión y ruptura de las normas.

En dicho contexto se circunscribe el inicio de la cultura del rock, el movimiento *hippie* y la reivindicación política que busca un cambio de sistema, inspirados por la proximidad de la Revolución Cubana. También prolifera la experimentación en todas las esferas artísticas, sobre todo en la cinematografía, de la mano de directores como Godard, Bergman o Tarkovsky, que recuperan la esencia de la modernidad de los comienzos del siglo XX. Sin embargo, toda esta época de cambios también coloca a la población joven en el epicentro del consumo, dando lugar a un éxito sin precedentes en el ámbito de la industria cultural. Como también señala el autor del concepto de contracultura, la juventud se va a caracterizar por una tendencia consumista que influye de forma decisiva en el mercado (Roszak, 1981, p. 41): “Los adolescentes controlan una formidable cantidad de dinero y tienen mucho tiempo libre, de suerte que, inevitablemente, se han dado cuenta del importante mercado que forman”. Por este motivo, los chicos y chicas de esta generación transforman rápidamente el discurso de los medios, que tienen que adaptarse a este nuevo nicho de mercado de enorme rentabilidad. Haciendo un paréntesis más oscuro, este afán transgresor asociado al consumo, trae consigo la proliferación de drogas de diseño, éxtasis, psicotrópicos, etc., sobre todo en festivales musicales, fiestas y comunidades *hippies*. Pero volviendo a los medios de comunicación de masas, estas van a evolucionar junto a las industrias culturales, con su foco puesto en este sector de la población.

En la siguiente década, va a ser la televisión la que cobre un especial auge como vehículo comunicativo y principal referencia de consumo para toda la sociedad occidental. La parrilla televisiva es cada vez más compleja, con nuevos formatos como el *talk show*, en el que gente

anónima se convierte en protagonista del programa con sus historias contadas a la audiencia. El crecimiento de la televisión supone un punto de inflexión en la industria cultural, ya que se convierte en el primer espacio de confluencia. Por ejemplo, aparecen programas musicales, en los que el videoclip ocupa un papel relevante como nexo entre música y espectáculo audiovisual. También se emiten películas de cine que ya han pasado por la cartelera de las salas, y se exhiben películas hechas *ex profeso* para televisión, las llamadas *TV movies*. Evoluciona el concepto de serie televisiva, que a modo de folletín literario, mantiene a buena parte de la audiencia pendiente semana tras semana del desarrollo de la trama. Por último, como elemento transversal de la programación se encuentra la publicidad. Este formato de naturaleza apelativa se convierte en parte de la estética del discurso televisivo, influyendo en los comportamientos y actitudes de la sociedad.

Una de las principales consecuencias de esta cultura televisiva es la consolidación del carácter bidireccional del discurso, que integra al receptor y lo hace partícipe del relato, mediante la llamada en directo o la asistencia al plató. No obstante, la televisión solo da un paso nuevo en la creación de una “proto-retronarratividad”, puesto que antes incluso de la década de los sesenta ya hubo experimentos interactivos en diversos ámbitos de la cultura. No hay que desdeñar el hecho de que en todo medio artístico y de comunicación, se asume la figura del receptor como pieza fundamental de la producción del discurso, desde el teatro *shakespeariano* hasta el videojuego más actual.

No obstante, hasta la llegada de la contracultura, son pocos los intentos de conectar directamente con el público en los principales medios audiovisuales y de representación artística. El teatro, que es el arte por excelencia de la dialéctica con el espectador, plantea desde sus inicios algunas fórmulas de integración del público en la obra. Un ejemplo de ello es la ruptura de la “cuarta pared”, es decir, las apelaciones directas que hace el actor al receptor, logrando que las butacas formen parte del escenario. La modernidad, en el ámbito cinematográfico, también hace acopio de estas fórmulas para jugar con la capacidad interpretativa del espectador. Autores como Tarkovsky, Welles, o Buñuel, pretenden traspasar la formalidad del relato clásico, caracterizada por centrar el peso del discurso en el guión. De un modo mucho más explícito, en cuanto a experimentación con la interacción película-público, en el cine de los años 50 fueron llevados a cabo los primeros *gimmicks*, o “trucos”. Ideados por el cineasta Castle, estos *gimmicks*

tienen por cometido provocar sensaciones físicas en el espectador, a través del uso de efectos en la propia sala de exhibición. El objetivo es conectar lo que ve el público con lo que siente en el momento de la recepción. Lozano cita un ejemplo de *gimmick* muy ilustrativo para entender esta forma de interactividad (Lozano, 2015, p. 129):

Uno de los gimmicks más populares ideados por Castle fue el sistema Percepto, concebido especialmente para el film *The Tingler* (1959) y que consistía en la instalación de butacas de cine que vibraban en determinados momentos de la proyección. Estas vibraciones coincidían con aquellos momentos en que el ser conocido como *Tingler* se perdía entre el público de una sala de cine.

La idea de la película de Castle es ofrecer a los espectadores la experiencia de sentirse como los personajes, compartiendo su mismo miedo y viviéndolo de forma sensorial, sin la distancia habitual que los separa de la pantalla. Junto con la novela cibertextual y el teatro, este experimento constituye uno de los acercamientos más importantes al concepto de retronarratividad, y no casualmente data de una época cercana al fenómeno de la contracultura.

Finalmente, los años setenta van a marcar una tendencia cinematográfica de vital importancia para el videojuego como producto audiovisual. Una nueva generación de jóvenes directores estadounidenses revoluciona el mercado y la producción de cine, a través de un discurso mucho más dirigido al público joven. Lucas, Spielberg, Scorsesse, o Coppola, forman parte de ese nuevo sistema exitoso, con propuestas muy diferentes a las establecidas, atractivas para un nuevo público. La deriva de este cine será el *blockbuster*, un término que define a aquellas películas pensadas para entrar en un circuito comercial, donde el consumo se prolonga hacia otros productos. Así pues, una película ya no está pensada solo para un espectador, sino también para un consumidor que va a comprar camisetas del producto en cuestión, pósters, figuras de coleccionismo, etc. De hecho, el videojuego, durante la década de los 80 se convierte en un producto derivado más de este tipo de películas, para incentivar el consumo.

Desde el arte hasta la sociología, se empieza a reivindicar el concepto de posmodernidad, un reconocimiento a una época llena de cambios paradigmáticos. Según Anderson en *Los orígenes de la posmodernidad* (Anderson, 2000, p. 126): “La posmodernidad surgió de la constelación de un orden dominante desclasado, una tecnología mediatizada y una política monocroma. Pero estas coordenadas eran obviamente sólo dimensiones de un cambio que sobrevino con los años setenta”. La creciente hibridación de los discursos, propiciada por un

capitalismo cada vez más globalizado, fomentan las bases de la cultura de las indefiniciones. Se abre la puerta al mestizaje artístico, a la fusión de estilos y a una filosofía de lo “líquido”, donde ninguna forma es completamente estable y la realidad está altamente cuestionada. Por ello, la posmodernidad se convierte en el escenario perfecto para el crecimiento del videojuego como discurso, al estar inserta en la dimensión de la virtualidad, donde la utopía es una de las claves de su lenguaje.

Luego, en la siguiente década, se va a producir el último giro de timón en la cosmovisión del arte y la cultura, dando lugar a la hipermodernidad. Comienza una nueva etapa (aún vigente), que parte de la expansión y el auge del neoliberalismo económico, sumado a la aparición de Internet y de las redes sociales.

4.2.2 El jugador en el mundo

La llegada de los años ochenta inicia el paso hacia la “era de las pantallas”, o de la “pantalla global”, como señalan los teóricos Lipovestsky y Serroy (2009). En estas expresiones hay un sentido no figurado, descriptor de una época de convivencia entre pantallas: la del televisor, la del cine, la del ordenador, la del teléfono móvil y la de la videoconsola. Sin embargo, en el sentido más metafórico del término pantalla, se inscribe la definición del concepto de hipermodernidad; la realidad vista desde una perspectiva múltiple e hiper-conectada, donde la virtualidad tiene un valor esencial.

Una clave en la consecución de este modelo de sociedad hipervinculada radica en un aspecto de carácter político-económico: el triunfo de las corrientes neoliberales en Estados Unidos, de la mano del presidente Reagan; y en Inglaterra, por parte de la Primera Ministra Thatcher. El mercado recibe cada vez menos control, mientras el sistema financiero se convierte en un juego de transacciones, de subidas y bajadas vertiginosas en la bolsa. Esto genera una gran competitividad, ya no solo entre negocios de una misma zona, sino entre negocios de todo el mundo, en un mercado global, donde una crisis en China o Estados Unidos, supone una crisis para el resto de países. A esto hay que añadir un importante hecho histórico: la caída del Muro de Berlín, con la consiguiente ruptura de la U.R.S.S. Esto conlleva una potenciación de las políticas de consumo y globalización, produciendo una progresiva homogeneización de la cultura y en

detrimento de la identidad de los pueblos y naciones. La música, el cine, la televisión y el videojuego, se configuran como las grandes industrias culturales con capacidad de penetración en muchas sociedades de diferentes características. Surge además la glocalización, un sistema que consiste en la adaptación de un producto internacional a la realidad concreta de una localidad, para aumentar los beneficios y poder llegar con más eficacia a todos los mercados. De esta manera, McDonald comercia con hamburguesas “ibéricas” en España, al mismo tiempo que vende hamburguesas con sabores propios de la India, en este país.

Cuando irrumpe Internet en la mayoría de los hogares y se extiende la televisión por satélite, la globalización da un paso de gigante. Viajar, leer libros y ver películas, dejan de ser las únicas formas de acceder a otras culturas, ya que solo con el acceso a la web es suficiente para adentrarse en cualquier otro lugar virtual del mundo. El videojuego, en la década de los ochenta y sobre todo, de los noventa, irrumpe en los primeros puestos de las industrias culturales con más rentabilidad, siendo ya en los años 2000 el medio audiovisual que más dinero genera.

El fenómeno de la piratería y de la red de pares, internacionalmente conocida como *Peer to peer*, provoca un cambio drástico en la forma de consumo, un rasgo que va a ser definitorio de la nueva hipermodernidad. Desde los inicios del videojuego, es común la compartición y la fluidez de relación entre jugadores para sacar partido de la experiencia de juego, tanto *online* como *offline*. Curiosamente, el videojuego rescata la cada vez más extinguida actividad del cine fórum y de otros eventos cuyo objetivo es fomentar una comunidad en torno a un determinado consumo artístico. En cambio, el cine y la televisión sufren un descenso de su hegemonía como discurso en pos del videojuego, adaptado perfectamente al auge de Internet y de las posteriores redes sociales.

Pero si hay una justificación para explicar esta confluencia entre era hipermoderna, videojuego y sociedad red, es la transformación del receptor, de consumidor pasivo, a consumidor activo. El fácil acceso al contenido multimedia cambia la manera de consumir, puesto que el usuario decide qué quiere ver, a qué quiere jugar, cuándo hacerlo y de qué manera. Si las audiencias eran más o menos controlables o influenciables, ahora se vuelven volátiles e impredecibles, un hecho que agita por completo el mercado y la comunicación de los medios. Con la llegada de la red social *YouTube* en 2005, cualquier persona puede tener su propio canal, seguir el canal que desee y subir a Internet vídeos con la posibilidad de llegar a todo el planeta.

El usuario adquiere un poder que antes solo le era otorgable a la televisión, prescindiendo de equipos de comunicación y medios de producción. Una simple cámara y un micrófono, pueden convertir a una persona anónima, en una celebridad mundialmente conocida, como ocurre en el caso del *YouTuber elrubiusOMG*, también llamado simplemente “El Rubius”. Muchos *YouTubers* como este, son personalidades con una gran influencia, millones de suscriptores y visitas a sus vídeos, cuya popularidad genera grandes beneficios económicos, suponiendo un nuevo modelo de empresario propio de esta nueva época. ¿Es casualidad que “El Rubius” llegara a la fama subiendo vídeos donde se graba a sí mismo jugando a videojuegos?

No se puede tratar de una relación casual sino de todo lo contrario: una causalidad originada por la naturaleza retronarrativa del videojuego. La actualidad experimenta una realidad ya anticipada en el discurso videolúdico desde los años ochenta y noventa. En la cultura del “yo”, el individuo decide formar parte de la sociedad de consumo, es consciente de su posición en el mercado y yendo aún más lejos, se convierte en producto. Del mismo modo que en el videojuego de mundo abierto el jugador elige su camino, diseña a su personaje y se personaliza dentro de la virtualidad, en la “otra virtualidad”, conformada por las redes sociales, también se configura a sí mismo. Las empresas pagan elevadas cantidades de dinero para insertar publicidad personalizada en las páginas de los usuarios de Facebook, ya que tienen acceso a sus gustos y preferencias. Nunca antes se podía conocer con tanta profundidad lo que sentía, deseaba y necesitaba el consumidor, de igual manera que nunca antes el usuario tenía la posibilidad de construir su identidad con tanta visibilidad en el mundo.

Asimismo, la retronarratividad vive en la actualidad un efecto *boomerang*. La influencia del jugador en la narración, como rasgo estético del videojuego, afecta a otros ámbitos de la cultura que a su vez repercuten en el videojuego. La capacidad del usuario para decidir cómo administrar su imagen y cómo interactuar en las redes sociales, provoca una mayor demanda de aspectos retronarrativos en el videojuego. Así pues, desde la séptima generación de consolas, la retronarratividad en el videojuego crece y evoluciona al son de *Facebook*, *Twitter* y *Facebook*, cambiando incluso la manera de concebir el propio acto de jugar. Una sesión o partida de videojuego se convierte, por tanto, en una actividad eminentemente social, donde el jugador es el protagonista absoluto de un entorno híbrido entre realidad virtual y “virtualidad real”. Por ejemplo, mientras el usuario está jugando, se comunica en directo con otros amigos, e incluso

con amigos a los que nunca han conocido personalmente y comparten durante un tiempo la ilusión de pertenecer a ese mundo ficcional. Las relaciones virtuales entre jugadores se plasman en el juego y a raíz de estas experiencias, se generan otras en diferentes espacios de Internet. De este modo, un jugador que se graba durante la partida, puede subir el vídeo a *YouTube* y compartir sus vivencias con personas que no conoce. Estas pueden contestar, opinar, redirigir el vídeo a otros lugares, etc.

En esta vorágine de viralidad, la retronarratividad invita a que los usuarios se diferencien y se hagan “únicos” dentro de la comunidad. Para ello, las desarrolladoras también son proveedoras de *skins*, apariencias para vestir o personalizar al personaje de formas diferentes a las ofrecidas por el juego. Gracias a ello, muchos usuarios consiguen distinguirse de otros y autorreafirmarse, algo se lleva a término en las redes sociales tanto por jugadores como por personas que no están vinculadas al ámbito videolúdico. Esto suele ser usual, sobre todo, en los juegos multijugador *online* y *MOBA* como *League of Legends* (Riot Games, 2009).



Figura 21. Diferentes apariencias o skins de un personaje de *League of Legends* (Riot Games, 2009). Fuente: elaboración propia.

Adquiere un especial valor los conceptos de “cuenta” y “perfil”, así como los gustos del jugador y sus preferencias a la hora de establecer un tipo de jugabilidad. La retronarratividad es

la utopía o el ideal de la sociedad más hipermoderna, donde las elecciones tomadas en el terreno virtual acaban teniendo consecuencias en el terreno real. Un jugador puede entrenar en un juego como el mencionado anteriormente, participar en torneos, hacerse famoso y acabar trabajando profesionalmente como en cualquier otro deporte federado. Esto solo ha sido posible gracias a esta fusión entre el discurso videolúdico y las redes sociales, las cuales fomentan estos eventos y los visibilizan, a cambio de una enorme audiencia, permitiendo rentabilidad al sector publicitario.

Se trata de una mutación del efecto *Pigmalión*, que vuelve real a la escultura. Los jugadores que antes recolectaban monedas en los *arcades*, ahora también recogen dinero real. La retronarratividad es el rasgo que hace entendible este proceso, el de una sociedad que quiere hacer suyo el tablero de juego, imponer sus normas y tener libertad de explorar los límites de la virtualidad. Los tejemanajes del sector bursátil no distan demasiado de este rasgo estético del videojuego, lo cual nos acerca a la idea de que el discurso retronarrativo es, en parte, un producto más de la sociedad de consumo.

No obstante, en el videojuego se convierte en algo más que una simple consecuencia del contexto sociocultural, de la globalización, o de la hipermodernidad. De una forma genuina e irreplicable en otro discurso, la retronarratividad es la esencia estética del discurso videolúdico, por la cual se hace efectivo el “milagro” de vivir el cuento y poder decidir sobre él. No es un sinónimo de discurso interactivo, puesto que lo interactivo implica una “espera” por parte del receptor, dependiente de las acciones del emisor. Es un paradigma comunicativo que diluye al receptor y al emisor del mensaje en la misma entidad, aunque este figure en los límites del “casarón” prediseñado por la producción del videojuego. El resultado es un modelo de retrocomunicación, con el jugador como centro del mismo:

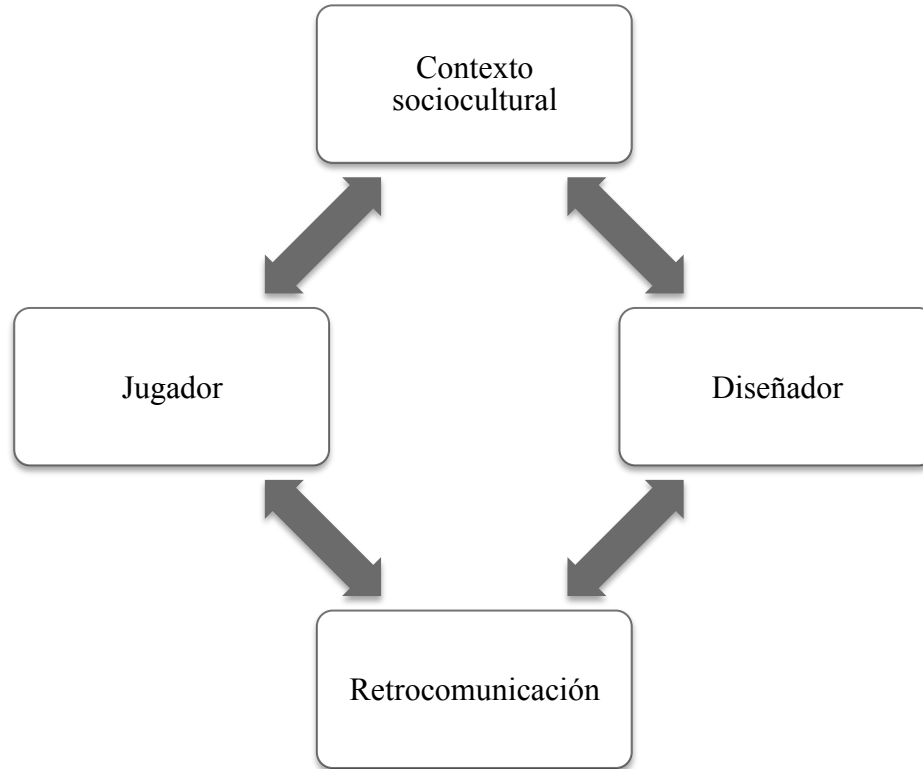


Figura 22. Esquema del Modelo de retrocomunicación. Fuente: elaboración propia

Vemos cómo el modelo se puede representar en un esquema dinámico que entiende el proceso retrocomunicativo como un recorrido multidireccional, donde una parte ejerce influencia sobre otra y viceversa:

1. El contexto sociocultural, marcado por la hipermodernidad, influye en los medios de producción, donde se sitúan los desarrolladores y diseñadores de videojuegos. Por otro lado, este contexto social de consumo define las características y demandas del jugador, hiperconectado a través de las redes sociales.
2. El diseñador, desde la perspectiva de los medios de producción, en la industria del videojuego, fabrica la narrativa proposicional, sentando las bases para la acción del jugador.
3. El jugador, como lecto-autor, se convierte en receptor de esa narrativa proposicional y en un excepcional ejercicio de retrocomunicación, se convierte en emisor del relato prediseñado, dando lugar a la retronarratividad. Esto a su vez condicionará el desarrollo de futuros juegos y en consecuencia, al entorno sociocultural. La retronarratividad, por

otro lado, genera un mensaje, un relato que puede ser leído por cualquier observador y que constituye la narración ergódica del videojuego. Esto también repercute a nivel sociocultural, ya que explica el fenómeno *YouTuber*, en el que un jugador a través de su desarrollo retronarrativo, atrae a espectadores ajenos al contexto de juego.

4. Asimismo, la narrativa creada por el jugador lleva implícita un proceso didáctico debido a la *paideia*. En dicho aprendizaje a través del videojuego, se incluye un entrenamiento en diversas competencias, unas enseñanzas éticas y un desarrollo en los principales aspectos psicosociales del individuo. La práctica hace que el jugador evolucione como retronarrador y retrocomunicador. Prueba de ello es que no cualquiera puede jugar *online* y despertar la curiosidad de muchos usuarios que lo ven, puesto que para ello se requiere de una práctica.

A pesar de que no aparece en el esquema la conexión directa entre algunos puntos, como aprendizaje y contexto sociocultural, este modelo contempla la dependencia de todos los eslabones de la cadena. Evidentemente, la coyuntura social influye en la forma de aprender, en los valores del jugador, e incluso en la forma de llevar a cabo la retronarratividad. Actualmente, los cambios en la manera de concebir la producción audiovisual de este discurso, están tendiendo más hacia la figura del jugador y su contexto, que hacia el propio diseño, cada vez más supeditado a una mayor retronarratividad.

Aunque el futuro es impredecible, sobre todo en el ámbito de los medios audiovisuales y de la industria cultural, la idea de “jugador en el mundo” es una realidad imposible de soslayar. Esta progresión hacia el videojuego altamente retronarrativo lleva a la octava generación a pensar en términos de multi-plataforma, como *Wii-U*, la última consola de *Nintendo*. Esta apuesta por la *Tablet* como instrumento complementario de juego, que al mismo combina las funciones de mando de consola, y de utensilio interactivo con la pantalla. Por ejemplo, en *ZombieU* (*Ubisoft Montpellier*, 2012), esta *Tablet* sirve a veces como mira telescópica cuando el personaje utiliza un rifle francotirador. En otras secuencias del juego, la función cambia: si el protagonista necesita forzar una cerradura, el jugador tiene que hacerlo en primera persona con la pantalla táctil de la *Tablet*, mientras observa lo que ocurre en el monitor principal.

Del mismo modo, esta herramienta se convierte en un dispositivo de red social para la interacción entre jugadores. Tampoco es casual la proliferación de investigaciones en torno a

realidad aumentada y mejora de la experiencia virtual. Esto se consigue mediante accesorios como *Oculus Rift*, así como diversas aplicaciones móviles. Un ejemplo de videojuego de realidad aumentada es *Pokémon Go* (*Niantic y Pokémon Company*, 2016), un videojuego para iOS y Android en el que los jugadores pueden atrapar *pokémons* por la calle con su dispositivo *smartphone*. Los accesorios de realidad virtual no ha sido comercializada aún al gran público consumidor de videojuegos, pero existen prototipos y ya las nuevas consolas de cara a 2017 contemplan la introducción de estos aparatos.

En conclusión, el camino hacia la retronarratividad más elevada se da por dos cauces: un aumento de la sensación de libertad e inmersión del jugador en el relato; y un diseño más orientado a hacer del videojuego una actividad social y de intercambio de experiencias. La estética videolúdica se vuelve progresivamente inseparable de estos requerimientos, a causa de un jugador que quiere, cada vez más, hacer del discurso “su discurso”. En conclusión a todo lo analizado en este marco teórico, podemos decir que si la retronarratividad es el alma del videojuego, es porque el jugador es el auténtico protagonista creador de su discurso. Sin jugador no hay juego.

BLOQUE 2

Marco empírico

CAPÍTULO 5: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Durante la segunda mitad del siglo XIX, momento de ebullición de la Segunda Revolución Industrial, las investigaciones en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales se dividen en dos grandes enfoques científicos: el positivista y el fenomenológico. El primero de estos dos paradigmas teóricos, de carácter empírico, se imbuye en los tratados, leyes y principios de las longevas ciencias experimentales. Por otro lado, el fenomenológico se basa en la interpretación de los sujetos, sus vivencias y comportamientos, un enfoque que hace posible el nacimiento de la sociología. Así pues, gracias a estas dos vertientes de la investigación, actualmente disponemos tanto de métodos de investigación cuantitativa, de corte más positivista, como métodos de investigación cualitativa, de carácter más interpretativa.

No obstante, aunque algunos investigadores puedan valorar más positivamente la corriente cuantitativa que la cualitativa, son más los autores que abogan por una conciliación entre las dos perspectivas, como afirma Ruiz (2012), la metodología cualitativa puede ser tan válida como la cuantitativa. Su utilidad y capacidad interpretativa son diferentes, por lo que es recomendable para casos y situaciones distintas y además su valor no es intrínseco sino que depende de su adaptación al caso específico. Por otro lado, este mismo autor afirma que no es incompatible con la cuantitativa, siendo oportuna una reconciliación entre ambas, donde se pueden combinar aquellos casos y aspectos metodológicos que sean necesarios.

Las características de esta dualidad de planteamientos pueden apreciarse en el contraste realizado por Reichardt y Cook (1979), en el cual destacan los distintos puntos de vista, los procedimientos y técnicas de investigación y el tipo de datos que persiguen.

Tabla 5

Rasgos de los paradigmas cualitativos y cuantitativos (Reichardt y Cook, 1979)

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
– Aboga por el uso de métodos cualitativos	– Aboga por el uso de métodos cuantitativos
– Fenomenología y <i>verstehen</i> : “preocupado por la comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia del agente”	– Lógico-positivista: “busca los hechos o causas de la vida social fenómenos con poca consideración por los estados subjetivos de los individuos”
– Observación naturalista y sin control	– Medición intrusa y controlada
– Subjetivo	– Objetivo
– Cerca de los datos; perspectiva de <i>insider</i>	– Al margen de los datos; perspectiva de <i>outsider</i>
– Conectado con el contexto, orientado al descubrimiento, exploratorio	– Sin conexión con el contexto, orientado a la verificación, confirmatorio, reduccionista
– Expansionista, descriptivo e inductivo	– Inferencial e hipotético-deductivo
– Orientado a los procesos	– Orientado a los resultados
– Válido; real, “rico”, profundidad de los datos	– Confiable; “duro”, con datos replicables
– No generalizable; estudios de casos individuales	– Generalizable; varios estudios de casos
– Holístico	– Particularista
– Asume una realidad dinámica	– Asume una realidad estable

Otros autores no comparten la existencia de una dicotomía, entendiendo que los paradigmas cualitativo y cuantitativo no deben ser comprendidos como excluyentes, sino como complementarios, una filosofía que puede observarse en la siguiente cita de las investigadoras Goetz y LeCompte (1988):

Por investigación cuantitativa se entiende un estudio deductivo, verificativo, enumerativo y objetivo; la investigación cualitativa denotaría procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos. Nuestra postura, que ha decantado la experiencia, consiste en afirmar que la distinción cualitativo–cuantitativa peca de inexacta y artificial. (p. 32)

En consonancia con este punto de vista, hemos estimado oportuno enriquecer el presente estudio con las características de las dos metodologías descritas: la metodología selectiva de encuesta (cuantitativa) y el análisis de contenido cualitativo de carácter fenomenológico.

5.1 El marco de los métodos mixtos

La decisión de combinar ambos métodos, utilizando desde la recopilación de datos, hasta las técnicas de inferencia, parte de este objetivo de ampliar la mirada científica, aunando el factor “comprensión” otorgado por la perspectiva cualitativa, con el factor “corroboración” propio de la cuantitativa. Según Grotjahn (1987) dicha fusión posibilita abarcar desde un método mixto puro, hasta un método cuya dominante es más cuantitativa o cualitativa.

En el caso del presente estudio, optamos por hacer prevalecer lo cuantitativo, donde lo cualitativo sirve de refuerzo y complemento al análisis estadístico. Consideramos que para validar el Modelo teórico de análisis videolúdico resulta más riguroso partir de la realización de una serie de cuestionarios y una vez hallados los resultados, ahondar en ellos a través de las entrevistas en grupos de discusión. De este modo, las vivencias, opiniones y experiencias recogidas mediante los grupos de discusión, funcionan como un apoyo para afinar las conclusiones de los datos obtenidos. En definitiva, esta investigación sigue el procedimiento de una metodología mixta cuya dominante es cuantitativa, ofreciendo solidez al corpus teórico.

5.2 Objetivos de la investigación

En este capítulo describiremos el diseño de la investigación realizada en esta tesis, señalando los objetivos generales, los objetivos específicos, la hipótesis, el método, el procedimiento y los análisis estadísticos que llevamos a cabo para cumplir con dichas objetivos.

5.2.1 Objetivos generales

Teniendo en cuenta el recorrido trazado por el marco teórico, asumimos como principal objetivo constatar la presencia del fenómeno de la retronarratividad en la estética del discurso videolúdico, midiendo su influencia en la experiencia de juego de los distintos perfiles de usuario.

En consonancia con el objetivo anterior, también queremos ratificar el Modelo de análisis videolúdico, que contempla la doble narración formada por la retronarratividad y la narrativa proposicional del videojuego.

Por último, queremos analizar en qué medida la retronarratividad es un estímulo a la hora de elegir un determinado videojuego.

5.2.2 Objetivos específicos

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo 1: construir una escala para evaluar el consumo cultural de los jugadores de videojuegos.
- Objetivo 2: diseñar una escala para medir los perfiles psicológicos del jugador.
- Objetivo 3: crear una escala para identificar los distintos componentes discursivos de la narrativa videolúdica.
- Objetivo 4: extraer la estructura factorial de las tres escalas, así como sus coeficientes de fiabilidad.
- Objetivo 5: comprobar la validez concurrente de dichas escalas con variables significativas relacionadas con aspectos sociodemográficos del jugador adolescente y con su experiencia en el uso del videojuego.
- Objetivo 6: determinar a través de análisis de regresión el conjunto de variables que predicen la retronarratividad, la narrativa proposicional y la dimensión social del videojuego.

5.2.3 Hipótesis de la investigación

El planteamiento de los objetivos mencionados está fundamentado en las hipótesis de esta investigación, las cuales son el motor y el impulso de este proyecto de tesis doctoral. A fin de ser confirmadas en los resultados del siguiente capítulo, estas son las hipótesis:

- Hipótesis 1: La retronarratividad es un factor clave del Modelo de análisis videolúdico.

- Hipótesis 2: La dimensión social interviene en el discurso videolúdico, influyendo de forma determinante en la estética del mismo.
- Hipótesis 3: La narrativa proposicional es una realidad valorada por el jugador, que engloba todos aquellos aspectos del diseño del videojuego.
- Hipótesis 4: Los factores retronarratividad y narrativa proposicional, conforman un espacio interdependiente, habiendo una relación directamente proporcional en la valoración de los tres aspectos.
- Hipótesis 5: Los jugadores más experimentados valoran más la retronarratividad y la narrativa proposicional.
- Hipótesis 6: Hay una relación directamente proporcional entre el usuario que invierte mucho tiempo a los videojuegos y una mayor valoración a los aspectos descritos en el Modelo de análisis videolúdico.
- Hipótesis 7: Los jugadores que más años llevan jugando a videojuegos sienten mayor predilección por los videojuegos retronarrativos.
- Hipótesis 8: La retronarratividad es un fenómeno más valorado por las chicas que por los chicos.
- Hipótesis 9: La edad o el curso de los chicos y chicas no son variables influyente en la evaluación que hacen los jugadores de la narrativa proposicional y la retronarratividad.
- Hipótesis 10: Los videojuegos de *gameplay* social tienden a ser mejor considerados por aquellos jugadores afines a la retronarratividad.
- Hipótesis 11: Los jóvenes con más tendencia a utilizar Internet y redes sociales, son más proclives a valorar positivamente la retronarratividad.
- Hipótesis 12: El videojuego fomenta una mayor valoración de las actividades creativas.
- Hipótesis 13: La actividad deportiva no es excluyente del consumo de videojuegos, siendo posible que un jugador habitual también practique y valore el deporte.
- Hipótesis 14: Las chicas son menos dadas a jugar que los chicos, por tanto, prefieren aquellos videojuegos enfocados a la experiencia social y de grupo.
- Hipótesis 15: Las personas que menos juegan a videojuegos valoran más el videojuego social.

- Hipótesis 16: El videojuego, como actividad potencialmente didáctica, no supone un perjuicio para el desarrollo personal del individuo, sino todo lo contrario: una herramienta de aprendizaje y apoyo.
- Hipótesis 17: Los chicos que dedican más tiempo al videojuego tienden a tener más conductas de agresividad y de impulsividad que las chicas.
- Hipótesis 18: Pasar mucho tiempo jugando a videojuegos no genera problemas de extraversión en el jugador.

5.3 Método cuantitativo

5.3.1 Participantes

La muestra se compone de un total de 707 sujetos, chicos y chicas de diferentes institutos y colegios de la isla de Gran Canaria. De los participantes, el 47,7% son chicos y el 52,3% chicas. Del total de adolescentes, el 31,4% tiene 17 años de edad y el 70,2% pertenece a bachillerato, siendo el mismo número de alumnos por cada curso de este ciclo (248 alumnos de primero y 248 de segundo). Los chicos y chicas llevan entre 7 y 10 años jugando a videojuegos: 7 años un 10%, 8 años un 11,2%, 9 años un 9,6% y 10 años un 15%. El 99,4% poseen algún tipo de videoconsola o dispositivo que permita jugar a algún videojuego, incluyendo *tablets* o teléfonos móviles de última generación. El 77,5% de los jugadores tienen ordenador, bien sea de mesa o portátil.

Respecto a los sistemas dedicados principalmente al uso de videojuegos, el 57,5% reconoce tener una de las consolas no portátiles de *PlayStation* (*PSOne*, *PS2* o *PS3*). El 57,2% posee la consola *Wii* de *Nintendo*, (el 5% tiene la *WiiU*, la edición posterior, muy reciente en el mercado) y el 15,4% *Xbox*, englobando también sus diferentes versiones. Por otro lado, el 44,4% afirma tener una consola portátil siendo indiferente la marca del fabricante. Dado que muchos chicos y chicas han asegurado poseer más de una consola, se les ha preguntado por la frecuencia de uso de las mismas. El 36,3% escoge *PlayStation* como primera opción para jugar. El 26,6% prefiere el ordenador, el 20,3% juega más con las consolas portátiles, el 11,8% con *Wii* y el 4,5% con *Xbox*. A la hora de abordar un videojuego, el 51,3% los suele finalizar cuando se tratan de

juegos con una continuidad narrativa (17,9% regularmente, 26,6% casi siempre y 16,8% siempre) frente a un 48,7% que tiende a dejarlos a medias (21,1% a veces termina, 11,2% casi nunca los acaba y el 5,5% nunca).

En cuanto a la frecuencia con la que los chicos y chicas juegan a la semana, el 57,7% lo hace solo los fines de semana y días festivos. El número de horas que los adolescentes dedican a jugar durante un día con interrupciones es de una a tres horas (60,1%). El 51,6% afirma que sus padres nunca hacen uso de los videojuegos y el 64,3% que sus madres tampoco jugaban nunca. El 70,2% de los chicos y chicas consideran que su nivel o competencia como jugadores es entre regular y muy buena (19,3% regular, 37,2% buena y 27,3% muy buena). El 11,7% opinan que su destreza es baja o muy baja (5,3% baja, 6,4% muy baja) y el 8,1% se definen como jugadores expertos.

Tabla 6

Características sociodemográficas de los adolescentes participantes en la investigación cuantitativa.

Variab les		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Chico	336	47,7%
	Chica	368	52,3%
Edad	14	77	11,1%
	15	78	11,2%
	16	209	30,1%
	17	222	32%
	18	85	12,2%
	19-25	23	3,2
Estudios	3° E.S.O	164	23,2%
	4° E.S.O	45	6,4%
	1° Bachillerato	248	35,1%
	2° Bachillerato	248	35,1%
Años jugando a videojuegos	1-6 años	212	31,6%
	7-10 años	306	45,8%
	11-13 años	124	18,6%
	14-17 años	11	3,7%
Tenencia de videoconsola	No	4	0,6%
	Sí	702	99,4%

Tenencia de PlayStation	No	299	42,5%
	Si	404	57,5%
Tenencia de Xbox	No	595	84,6%
	Si	108	15,4%
Tenencia de Wii	No	301	42,8%
	Si	402	57,2%
Tenencia de WiiU	No	668	95%
	Si	35	5%
Tenencia de ordenador	No	158	22,5%
	Si	545	77,5%
Tenencia de consola portátil	No	391	55,6%
	Si	312	44,4%
Consola preferida	<i>PlayStation</i>	243	36,3%
	<i>Xbox</i>	30	4,5%
	<i>Wii-WiiU</i>	81	12,2%
	<i>PC</i>	178	26,6%
	Consola	136	20,3%
	portátil		
Frecuencia con la que finaliza los juegos	Nunca	39	5,7%
	Casi nunca	79	11,5%
	A veces	149	21,6%
	Regularmente	123	17,9%
	Casi siempre	183	26,6%
	Siempre	116	16,8%
Frecuencia de juego a la semana	A diario	89	13%
	Algunos días	200	29,3%
	Solo fines de semana o festivos	394	57,7%
Número de horas de juego al día	Menos de 1 hora	53	8,1%
	1 hora	134	20,3%
	2 horas	200	30,3%
	3 horas	134	20,3%
	4 horas	69	10,5%
	Más de 4 horas	71	10,7%
Frecuencia con la que juega el padre	Nunca	364	51,6%

	Casi nunca	160	22,7%
	A veces	119	16,9%
	Regularmente	37	5,2%
	Casi siempre	15	2,1%
	Siempre	11	1,6%
Frecuencia con la que juega la madre	Nunca	454	64,3%
	Casi nunca	138	19,5%
	A veces	71	10,1%
	Regularmente	30	4,2%
	Casi siempre	8	1,1%
	Siempre	5	0,7%
Consideración como jugador	Muy bajo	43	6,4%
	Bajo	36	5,3%
	Regular	130	19,3%
	Bueno	251	37,2%
	Muy bueno	160	23,7%
	Experto	55	8,1%

Finalmente, cuando se les preguntó a los participantes por su videojuego preferido, 696 contestaron, obteniéndose hasta 101 respuestas diferentes. El 13.4% afirmaron que *Call of Duty: Black Ops II* (Treyarch, 2012) era su juego favorito, siendo la opción más repetida (hasta 95 veces) por delante de *Los Sims* (2000), con un 12% y *Super Mario Bros* (Miyamoto, 1985), con el 8.1%.

5.3.2 Instrumentos

Para esta tesis doctoral hemos elaborado un cuestionario con el objetivo de evaluar la influencia de la retronarratividad en la experiencia videolúdica de los jugadores. Asimismo, se ha pretendido corroborar el Modelo de análisis videolúdico de Martín (2015), la existencia de una narrativa dividida en dos ámbitos y la fuerte incidencia del entorno social *online* y *offline* en la construcción del discurso videolúdico. Sabiendo de la importancia que tiene el jugador en el constructo de la narrativa del videojuego, también se han abordado escalas para evaluar la personalidad y el consumo cultural de los jugadores. Para ello se ha diseñado un cuestionario que incorpora tres escalas, además de una serie de variables sociodemográficas, todo ello en el

mismo cuadernillo en pos de facilitar su lectura, realización y recogida de información (Ver Anexo 1). En su elaboración se pretendió utilizar un lenguaje sencillo, claro y conciso, evitando en la medida de lo posible expresiones y palabras fuera del alcance de la formación de los adolescentes. Después de una extensa revisión bibliográfica se eligió para cada una de las escalas un conjunto de ítems asociados a las mismas. Estos fueron elegidos en base a la experiencia de los investigadores en el uso y visionado de videojuegos, más la relevancia y representatividad encontrada en los textos académicos.

Por tanto, las escalas diseñadas son las siguientes: la primera, la Escala de consumo cultural, cuyos ítems se relacionan con el ámbito de la cultura musical, cinematográfica, literaria, etc.; la segunda, la Escala de personalidad del jugador, compuesta por ítems sobre agresividad, extraversión, impulsividad, introversión, neuroticismo, etc.; la tercera, la Escala de valoración de componentes videolúdicos, en la cual se incluyen ítems acerca de la retronarratividad y la narrativa proposicional y la cuarta, la Escala de tipologías del *gameplay*, relacionada con los géneros videolúdicos preferidos por los adolescentes. De esta manera se posibilita el hacer un perfil que diga en qué medida la visión del cine o de la música influye en la valoración de los aspectos concernientes al videojuego.

Los ítems de cada una de cuatro tres escalas fueron evaluados utilizando una escala tipo Likert de 6 puntos (nunca, casi nunca, pocas veces, bastantes veces, muchas veces y siempre) determinando con qué frecuencia se cumplen las afirmaciones planteadas. Se eligió un formato de respuesta de seis alternativas, dada las evidencias empíricas que señalan que el número óptimo de alternativas que están asociadas a una mejora de la fiabilidad y la validez de las pruebas se sitúan entre 4 y 7 (Lozano, García-Cueto y Muñiz, 2008).

Cada cuadernillo fue identificado mediante un código que el alumnado tuvo que completar con una inicial correspondiente al colegio o instituto de pertenencia, seguido del número del curso y la letra de su sección. El último número del código se añadió posteriormente en el volcado de datos, dada la irrelevancia en la distinción entre un alumno y otro de la misma clase. Al tratarse de un cuestionario anónimo y desvinculado de otra prueba u otro conjunto de cuestionarios, esta forma de catalogar a los participantes era factible. Más importante era el hecho de recabar información sobre el sexo, la edad o el curso, lo cual se preguntaba al inicio del

test. A continuación, se colocaron las variables concernientes a la frecuencia de juego, tenencia de consolas y hábitos asociados al videojuego. Para este tipo de preguntas se indicó una serie de opciones a elegir mediante el tachado en la casilla correspondiente. A cada opción se le asignó un número con el objetivo de agrupar las respuestas de forma numérica.

Dado que el diseño del cuadernillo dejaba al final la escala de mayor importancia y que el alumnado, después de una hora de realización del cuestionario acusaba una baja atención, decidimos comenzar por esta escala tras rellenar el código y contestar a las preguntas de corte sociodemográfico. Esto fue detectado al realizar una prueba piloto, tras la cual descubrimos cómo la última escala tenía más valores perdidos. Asimismo se corrigieron algunas ambigüedades para optimizar el entendimiento del cuadernillo.

5.3.3 Procedimiento

Con la mediación del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y el apoyo de Universidad de Sevilla, se redactó un permiso para poder llevar a cabo la investigación en los centros de Educación Secundaria de Gran Canaria. Tras concertar varias citas con distintos colegios e institutos, finalmente aceptaron cumplimentar los cuestionarios cuatro centros de distintas zonas de la isla: el colegio San Ignacio de Loyola y el IES Politécnico de Canarias, pertenecientes a la ciudad capital de Las Palmas de Gran Canaria; el IES José Arencibia Gil, del municipio de Telde y el IES Teror, procedente de la localidad homónima.

Las visitas a los centros se realizaron entre los meses de febrero y mayo en horarios de tutoría en la mayoría de las ocasiones para no entorpecer la dinámica lectiva, por lo que se acordó con cada tutor el horario más adecuado. En la mayoría de las ocasiones, dicho horario coincidió con la hora anterior al recreo del alumnado, puesto que podía utilizarse parte de este espacio. Asimismo, el pase de cuestionarios fue precedido de una aclaración de diez minutos aproximadamente. En dicha explicación se dieron pautas sobre aspectos formales de la realización de la prueba, como la forma de tachar, corregir errores, introducir el código, etc. También se despejaron otras dudas sobre terminología videolúdica, géneros de videojuego y en general, sobre todo lo conflictivo en el entendimiento de la escala central del cuestionario.

Después de realizar una prueba piloto en el primer centro, el colegio San Ignacio de Loyola, decidimos corregir algunos aspectos que podían perjudicar el muestreo. Entre estas decisiones, la más importante fue la de empezar el cuestionario por la escala principal, dejando para el final los datos sociodemográficos. La razón se debe a que los chicos y chicas, después de tres cuartos de hora de prueba cometían errores al marcar las casillas, fruto del cansancio. La corrección de este procedimiento evitó un posible número elevado de valores perdidos.

5.3.4 Análisis de datos

El análisis de datos llevado a cabo para cada escala siguió un mismo proceso de tres etapas. En primer lugar, se llevó a cabo la determinación de la estructura factorial. En segundo lugar, se calculó los índices de consistencia interna; y, en tercer lugar, se determinó la validez concurrente de cada escala en función de diversos variables criterios de relevancia dentro del ámbito del videojuego: ANOVA (Análisis de Varianza con un Factor) y prueba χ^2 (Chi Cuadrado). Por último, para validar el modelo teórico que sustenta la construcción de las escalas se llevó a cabo una serie de análisis de regresión múltiple para determinar el valor predictivo de algunas variables utilizadas en la investigación con respecto a los factores derivados de la Escala de valoración de componentes videolúdicos.

5.3.4.1 Estructura factorial

Las estructuras factoriales de las escalas utilizadas fueron obtenidas a través de la técnica multivariada, modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE), elaborado por Asparouhov y Muthen (2009). Esta técnica permite combinar el análisis factorial exploratorio (AFE) con el análisis factorial confirmatorio (AFC), además no requiere que el peso factorial de los ítems en los demás factores sea cero, por lo que el cálculo de los índices de ajuste y de las correlaciones entre variables latentes son más precisos (Asparouhov y Muthen, 2009; Marsh, Muthén, Asparouhou, Lüdtke, Robitzsch, Morin y Trautwein, 2009).

Respecto al método de rotación utilizado, aunque Marsh et al. (2009) señalan que es una cuestión todavía abierta, decidimos utilizar una rotación *geomin* ya que Asparouhov y Muthén

(2009) observaron que ésta se comporta adecuadamente cuando se conoce poco de la estructura factorial que se deben estudiar. Más específicamente, utilizamos el *geomin* ortogonal.

En cuanto al método de estimación utilizado, al ser la escala tipo *Likert*, las variables observables son categóricas ordinales (Flora y Curran, 2004) y, por lo tanto, para estimar el valor de los parámetros y los índices de ajuste es más preciso utilizar un método de estimación que no requiere normalidad multivariada (Schmitt, 2011). El rango de asimetría de los ítems de las distintas escalas se presenta en la Tabla 7 en valores absolutos:

Tabla 7
Rango de asimetría de los ítems de las distintas escalas

Escala	Valor menor de asimetría	Valor mayor de asimetría
Escala de consumo cultural	-3.89	2.05
Escala de personalidad del jugador	-0.749	1.26
Escala de valoración de componentes videolúdicos	-1.31	1.87

Para analizar el ajuste del modelo al patrón de los datos utilizamos la prueba de χ^2 , el índice RMSEA, el índice de Tucker-Lewis (TLI), el índice de ajuste comparativo (CFI) y el residuo ponderado cuadrático medio (WRMR).

Para decidir el número de factores seguimos varios criterios. En primer lugar, el sentido teórico de los mismos; en segundo lugar, como indicador de discriminación de los factores se prestó atención al número de factores con al menos tres ítems significativos en el factor esperado y que fueran significativos (NC = 95%) únicamente en uno o dos factores; y, por último, se atendió a los índices de ajuste, teniendo en cuenta que seguir este criterio puede llevar a aceptar más factores de los necesarios (Hayashi, Bentler y Yuan, 2007). Una vez determinado el número de factores, se descartaron los ítems con pesos inferiores a .30 y aquellos cuya diferencia de pesos entre dos factores era menor a .15.

5.3.4.2 Cálculo de la fiabilidad de las escalas

A continuación se analizaron las evidencias de fiabilidad, para ello utilizamos el alfa ordinal en lugar del habitual alfa de Cronbach, ya que este último requiere que el peso factorial sea igual para todos los ítems (Yang y Green, 2010) y que los datos sean continuos (Elosua y

Zumbo, 2008). Los valores perdidos se estimaron utilizando el método WLSMV (Asparouhov y Muthén, 2010). Para realizar los estadísticos descriptivos se utilizó el *software* SPSS; para el MESE, el Mplus 6.11 (Muthén y Muthén, 1998-2011) y, por último, para estimar el alfa ordinal se utilizó el *Microsoft Excel*.

El índice CFI y TLI varía entre 0 y 1, con 0 indicando ausencia de ajuste y 1 ajuste óptimo. Valores de 0.95 o superiores son considerados excelentes, y valores superiores a 0.90 sugieren un ajuste aceptable del modelo a los datos. El índice RMSEA es considerado óptimo cuando sus valores son de 0.05 o inferiores y aceptables en el rango 0.08-0.05 (Hu y Bentler, 1995; Byrne, 2010). El índice WRMR se considera adecuado si se sitúa entre .95 y 1 (Yu, 2002). En este estudio se consideró que el modelo tendría un buen ajuste si $RMSEA \leq .05$; CFI y $TLI \geq .95$ y $WRMR \leq 1$

5.3.4.3 Validez concurrente

Para determinar la validez concurrente de las escalas se llevaron a cabo ANOVA de cada una de las dimensiones obtenidas en cada escala con una serie de variables criterio. Se decidió incluir hasta dieciocho variables criterio que representan aspectos significativos de la caracterización de los adolescentes. Por un lado, variables sociodemográficas como el sexo, la edad, o el curso al que pertenecen. Por otra parte, variables vinculadas directamente a la relación entre los adolescentes y el uso de los videojuegos: si poseen alguna consola, cuál es la que utilizan con mayor frecuencia, cuánto tiempo dedican a jugar a la semana y al día, si terminan los videojuegos que empiezan, cuál es el autoconcepto que tienen como jugadores o si sus padres también juegan a videojuegos y en qué medida.

5.3.4.4 Análisis de regresión

Para hacer una adecuada interpretación de los modelos de regresión comprobamos si se cumplían los supuestos estadísticos que están a la base de dicho tipo de análisis para evitar los errores tipo I y errores tipo II. Entre estos supuestos destacan la linealidad, la normalidad, la homocedasticidad, la independencia y la no-colinealidad (Chatterjee y Hadi, 2006; Tabachnick y

Fidell, 2007; Osborne y Waters, 2002; Rawlings, Pantula y Dickey, 1998). Los supuestos de normalidad, linealidad y homocedasticidad entre las variables dependientes y los errores de predicción pueden probarse a través del examen de los gráficos y diagramas de dispersión de los residuos. Por otro lado, el supuesto de no-colinealidad se evalúa a través del Factor de Inflación de la Varianza (VIF) y el Índice de Condición; y la independencia de los residuos se evalúa con el estadístico de Durbin-Watson (Tabachnick y Fidell, 2007; Chatterjee y Hadi, 2006).

La independencia de los residuos (diferencia entre valor observado y valor predicho por el modelo) implica que los residuos no deben tener ningún patrón sistemático de comportarse respecto a la secuencia de observación. Si el estadístico de Durbin-Watson toma un valor cercano a 2 (entre 1,5 y 2,5) se entiende que los residuos son independientes.

En cuanto a la comprobación de la no-colinealidad, si el Factor de Inflación de la Varianza es mayor de 10 se suele aceptar la existencia de multicolinealidad (Alin, 2010; Alauddin y Nghiem, 2010; O'Brien, 2007; Chatterjee y Hadi, 2006; Ott y Longnecker, 2001). Sin embargo, algunos autores consideran que el factor de inflación de la varianza no suministra información que pueda utilizarse para corregir el problema. Para mejorar el diagnóstico de la colinealidad, Belsley, Kuh y Welsch (1980) propusieron el Índice de Condición. Estos autores consideran que un índice de condición aproximado a 10 señalan una débil colinealidad y a partir de 30 se considera que existe una colinealidad de moderada a fuerte. Una vez determinado el índice de condición se puede conocer qué variables presentan multicolinealidad analizando la proporción de varianza de los estimadores de los coeficientes de regresión en los componentes con un índice de condición alto. Variables, cuya proporción de varianza en dichos componentes, sea superior a 0.5 son indicativos de colinealidad. Es decir, el criterio de multicolinealidad es la existencia de un índice de condición mayor de 30 para una dimensión acompañado de una proporción de varianza mayor de .50 en al menos dos variables diferentes (Belsley et al., 1980; Tabachnick y Fidell, 2007; Alin, 2010; Woolston, 2012).

A modo de resumen presentamos en la Tabla 8 la relación de los distintos tipos de análisis de datos llevados a cabo a lo largo del proceso de construcción y validación de las escalas.

Tabla 8

Relación de tipos de análisis de datos utilizados en la presente investigación.

Análisis de datos	
Estructura Factorial	Ecuaciones estructurales exploratorio (MESE)
Fiabilidad	Índice de fiabilidad ordinal
Validez Concurrente	ANOVA
Validación del Modelo de análisis videolúdico	Análisis de regresión múltiple

5.4 Método cualitativo

5.4.1 Participantes

Con el objetivo de recoger un número adecuado de evidencias de cara al análisis cualitativo, se contó con un total de 23 participantes, todos ellos alumnos y alumnas de Bachillerato de edades comprendidas entre 16 y 19 años. El alumnado fue distribuido en cinco grupo de discusión, tres de ellos formados por cinco entrevistados y los dos grupos restantes, por cuatro.

Aunque se procuró contar con la mayor paridad posible, el 65,2% de los asistentes a los grupos de discusión fueron chicos y el 34,8% fueron chicas. En cuanto a los estudios cursados por parte del alumnado, el 43,5% procedieron de 1º de Bachillerato y el 56,5% de 2º de Bachillerato. Al preguntar a qué edad empezaron a jugar a videojuegos, el 69,6% lo había hecho desde hacía nueve o más años, mientras que el 30,4% afirmaba haberse incorporado más tarde, con menos de nueve años de antelación. Con respecto a la frecuencia de juego a la semana, el 69,6% aseguraba jugar solo los fines de semana; el 2% varios a lo largo de la semana y el 5% reconoció que jugaba diariamente. Finalmente, sobre las cuestiones relativas al hábito de juego, el 91,3% indicó que en una sesión de juego podían estar dos o más horas, lo contrario que el 8,7% restante, que expresaba no dedicar ni dos horas a jugar a la consola.

Tabla 9
Características sociodemográficas de los adolescentes participantes en la investigación cualitativa.

Variables		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Chico	15	65,2%
	Chica	8	34,8%
Estudios	1° Bachillerato	10	43,5%
	2° Bachillerato	13	56,5%
Años jugando a videojuegos	9 o más años	16	69,6%
	Menos de 9 años	7	30,4%
Frecuencia de juego a la semana	Fines de semana	16	69,6%
	Varios días en semana	2	8,7%
	Diariamente	5	21,7%
Horas empleadas por sesión de juego	Dos o más horas	21	91,3%
	Menos de dos horas	2	8,7%

5.4.2 Diseño de las preguntas para las entrevistas

Un grupo de discusión se define como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés en un ambiente permisivo, no directivo” (Krueger, 1991: 24). Partiendo de esta premisa, las entrevistas que hemos elaborado tienen como objetivo indagar en las inquietudes, preferencias, opiniones y vivencias de los participantes a colación del videojuego. Puesto que esta fase de investigación se ha dado con posterioridad al análisis cuantitativo, las preguntas no han sido planificadas desde cero, sino de un conocimiento previo. Esto conduce a su vez a un diseño de las entrevistas menos abierto, donde las cuestiones no dan lugar a una dispersión excesiva, siendo muy importante la labor del entrevistador como moderador activo.

Por tanto, de los tres tipos de diseño de grupos de discusión posible, hemos optado por el de la entrevista semiestructurada. Esta se compone de preguntas más concretas que las ofrecidas por el diseño abierto, aunque son menos restrictivas que las del modelo cerrado, permitiendo a los participantes relacionar temas. Por otro lado, atendiendo al momento de la realización de estas sesiones en el marco de la investigación, se trata de una entrevista final, más de carácter complementario que exploratorio o de seguimiento.

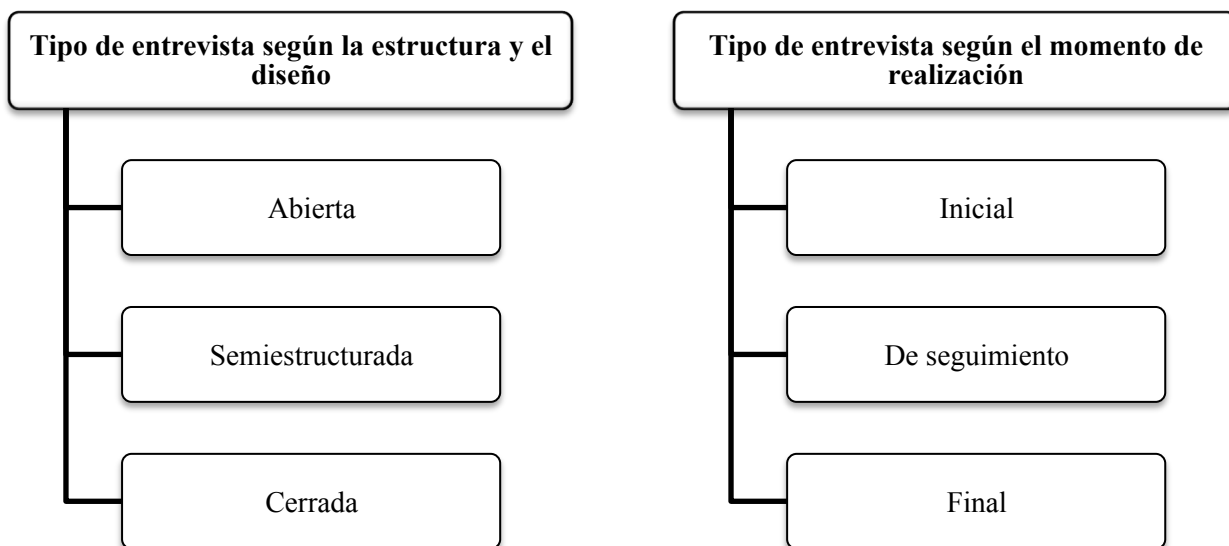


Figura 23. Modelos de entrevista según estructura y momento de realización durante la investigación

Las sesiones han sido divididas en tres bloques, encabezados por una introducción de índole explicativa sobre el transcurso de la entrevista y clausurados por una despedida y agradecimiento por la colaboración. El primer bloque de preguntas corresponde a los hábitos de juego: número de horas dedicadas en una sesión, frecuencia de juego a la semana, edad a la que empezaron a jugar y consola utilizada habitualmente. El segundo bloque explora las preferencias de los usuarios, ahondando en qué factores les llevan a continuar o abandonar un videojuego. El tercer bloque indaga sobre su concepción de la retronarratividad, a través de cuestiones como la libertad de decisión, la edición de los personajes, la identificación, o la capacidad de diseñar dentro del propio juego. El cuarto bloque pregunta acerca de la experiencia de jugar con otros jugadores y cómo cambia dicha circunstancia a la concepción del videojuego. Por último, el quinto bloque se concentra en preguntar sobre sus géneros videolúdicos preferidos y en las razones que justifican dichos gustos.

Tabla 10
Preguntas diseñadas para los grupos de discusión

Bloque	Preguntas
Inicio	Explicación de la sesión, introducción del tema y de las normas de participación en la conversación
Bloque 1	¿Cuántos años llevan jugando a videojuegos? ¿A qué edad empezaron a jugar a videojuegos? ¿Cuántas horas de media pueden jugar al día? ¿Cuántos días a la semana suelen jugar? ¿Qué consolas tienen? ¿Hay alguna con la que suelen jugar con más frecuencia? ¿Cuál?
Bloque 2	Cuando empiezan un juego nuevo, ¿qué factores les anima a continuarlo? Por el contrario, ¿qué les lleva a abandonar un videojuego? ¿Qué es lo que más les divierte hacer en un videojuego? ¿Qué les aburre tener que hacer en un videojuego?
Bloque 3	En los videojuegos en los que se puede editar al personaje, ¿cuánto tiempo dedican a personalizarlo? ¿Les parece importante? Si se le puede poner un nombre al personaje del juego, ¿cuál le pondrían?
Bloque 4	Cuando juegan con otros jugadores, ¿qué diferencias perciben a cuando juegan solos?
Bloque 5	De los tipos de videojuego que conocen, ¿cuál les gusta más y por qué?
Despedida	Agradecimiento por la colaboración y cierre de la entrevista

5.4.3 Procedimiento

Para gestionar el proceso de selección y reclutamiento de los participantes, se ha contado con la colaboración del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Reconociendo la labor investigadora a través de la matrícula en el Programa de Doctorado, se redactó un permiso para poder realizar la prueba en un centro de Educación Secundaria.

Dicho centro, el Instituto Politécnico de Las Palmas, acogió la iniciativa después de hacerles entrega del permiso y de las preguntas elaboradas para los grupos de discusión. Tras constar en el registro del centro, se procedió a establecer un horario de entrevistas que no perjudicase la rutina académica del profesorado y el alumnado. Después de decidir que las horas propicias eran las de tutoría y Alternativa a la Religión, se finalizó el proceso enviando una circular a las familias de los alumnos y alumnas menores de edad. Con el consentimiento

recibido se pudieron llevar a cabo las sesiones, procurando en todo momento moderar sin dirigir las respuestas de los estudiantes, haciéndoles partícipes del proceso de investigación. El hecho de no haber contado con un alumnado de los cursos 3º y 4º de la ESO, como sí se hizo en el área cuantitativa del estudio, se debió a las características del Instituto colaborador. Este no poseía más cursos que el de 1º y 2º Bachillerato, junto a Ciclos Formativos, los cuales tampoco han sido seleccionados por el carácter demasiado ecléctico de su alumnado.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

En este capítulo vamos a mostrar los resultados obtenidos a través de la metodología cuantitativa, encabezando la investigación empírica desarrollada en este segundo bloque. A modo de síntesis, conoceremos los factores derivados de las escalas diseñadas en los cuestionarios, luego comprobaremos la validez concurrente de dichos factores y finalmente veremos los modelos de verificación resultantes de los análisis de regresión lineal. Tras este apartado, observaremos las evidencias extraídas de las entrevistas y así podremos llevar a cabo una discusión enriquecida con matices e interpretaciones.

6.1 Escala de consumo cultural

La Escala inicial de consumo cultural consta de 24 ítems que evalúan las actividades culturales de los adolescentes, bien desde la recepción o el consumo de productos culturales, bien desde la participación mediante diferentes cauces. Así pues, se compone de una serie de afirmaciones acerca del teatro, los medios audiovisuales, la literatura o el deporte, todo ello mediante una escala tipo Likert de seis puntos (desde 1 nada, 2 casi nada, 3 algo, 4 regular, 5 bastante y 6 mucho). En el Anexo 1 se incluye la Escala.

6.1.1 Estructura factorial de la Escala de consumo cultural

Como ya se adelantó en el capítulo sobre metodología, el análisis factorial se llevó a cabo a través de la técnica multivariada, modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE) que permite combinar el análisis factorial exploratorio con el análisis factorial confirmatorio

(Asparouhov y Muthen, 2009). Se realizaron varios análisis con soluciones de 1 a 10 factores. La estructura factorial que resultó idónea, es decir, aquella en la que coincidieron el número de factores con al menos tres ítems significativos, siendo significativos solo en uno o dos factores y que, además, tenía índices de ajustes adecuados fue la estructura de cuatro factores. La solución factorial obtenida, por tanto, estuvo formada por cuatro factores (24 ítems), donde los pesos factoriales en sus respectivos factores oscilaron entre .373 y .968 (ver Tabla 11). El primer factor, *Asistencia a Eventos musicales y teatrales*, determinado por 6 ítems; el segundo factor, *Actividad deportiva*, formado por 5 ítems; el tercer factor, *Internet y redes sociales*, estaba compuesto por 8 ítems. Por último, el cuarto factor, *Actividad creativa*, formado por 5 ítems.

Tabla 11
Estructura factorial de la Escala de consumo cultural

Ítems	1	2	3	4
F1: Asistencia a eventos musicales y teatrales				
Me gusta ir al teatro o a la danza	699	.026	.003	229
He intervenido en una obra teatral o de danza	645	.014	.010	165
He acudido a festivales musicales (como el <i>Campus Rock</i> o el <i>Womad</i>)	604	218	008	.072
He ido al teatro a ver musicales	582	027	126	162
Acudo a conciertos	531	139	182	.011
Me gusta aprender coreografías musicales	507	.108	262	097
F2: Actividad deportiva				
Leo prensa deportiva	.399	833	048	084
Me gusta ver deporte en televisión	.348	802	033	.039
He formado parte alguna vez de un equipo de algún deporte	009	712	.087	040
Realizo alguna actividad deportiva	136	705	.174	002
Me siento mal si llevo tiempo sin hacer ejercicio	192	562	.009	.072
F3: Internet y redes sociales				
Sigo en las redes sociales a mis artistas y grupos de música preferidos	.046	016	781	026
Sigo la carrera artística de mis actores y actrices preferidos por las redes sociales	040	010	727	073
Me gusta ver videoclips en Internet o televisión	088	017	664	.033
Me gusta ver películas en el ordenador o portátil	114	048	565	.043
Sigo una serie ya sea por Internet o por la misma televisión	010	004	506	.104
Comparto canciones con mis amigos, intercambiando discos o pasando carpetas de música	235	045	485	.022
Me entretengo fácilmente leyendo curiosidades por Internet	002	.029	430	143
Tengo activo algún blog en Internet	.044	.066	373	221
F4: Actividad creativa				
Me gusta escribir poesía	.069	067	.088	968
Me gusta leer poesía	052	.013	021	789
Me gusta escribir relatos en mi tiempo libre	077	.112	176	614
Hago cortometrajes o pequeños montajes audiovisuales	144	019	020	423
Dibujo en mi tiempo libre	.058	155	696	035

Los índices de ajustes de esta estructura factorial fueron todos adecuados: RMSEA: .029; CFI: .969; TLI: .960 y WRMR: .943.

La consistencia interna de la versión final de la Escala de consumo cultural fue calculada mediante el coeficiente alfa ordinal. Los resultados mostraron una fiabilidad adecuada tanto de la escala global ($\alpha=.94$) como de las cuatro dimensiones: asistencia a eventos musicales y teatrales, ($\alpha=.77$); actividad deportiva, ($\alpha=.84$); Internet y redes sociales, ($\alpha=.79$) y actividad creativa, ($\alpha=.78$).

6.1.2 Interpretación de los factores de la Escala de consumo cultural

6.1.2.1 Factor I: Asistencia a eventos musicales y teatrales

Este primer factor está relacionado con el mundo del espectáculo realizado en directo, mayoritariamente ligado a la música y al teatro. Los ítems que correlacionan con este factor son: *Me gusta ir al teatro o a la danza; He intervenido en una obra teatral o de danza; He acudido a festivales musicales (como el Campus rock o el Womad); He ido al teatro a ver musicales; Acudo a conciertos; Me gusta aprender coreografías musicales.*

Una puntuación alta en este factor supone que el adolescente tiene una alta vinculación a la cultura de los conciertos, festivales y actos multitudinarios de ámbito tanto público como privado. Asimismo, muestran un elevado interés por las coreografías musicales y en algunos casos, por la imitación de las mismas. Una baja puntuación en este factor significa un rechazo hacia los eventos masivos y las obras de teatro y/o de danza, prefiriendo el consumo individual o de otro tipo de productos culturales no ligados a la música y el teatro.

6.1.2.2 Factor II: Actividad deportiva

Este segundo factor se asocia tanto a la práctica del deporte como al consumo de productos derivados del mismo, como prensa, *blogs*, programas televisivos o *magazines* radiofónicos de contenido deportivo. Con este factor correlacionan los siguientes ítems: *Leo prensa deportiva; Me gusta ver deporte en televisión; He formado parte alguna vez de un equipo de algún deporte; Realizo alguna actividad deportiva; Me siento mal si llevo tiempo sin hacer ejercicio.*

Puntuar muy alto en este factor significa que el adolescente valora de una manera muy positiva el mundo del deporte, en la práctica y a la hora de apreciarlo como espectador, lector u oyente. Por el contrario, la baja puntuación es indicio de un desapego por el ejercicio, la actividad física y el contexto mediático que lo rodea.

6.1.2.3 Factor III: Internet y redes sociales

El P2P (*Peer to peer* o “red entre iguales”) y el desarrollo de las TIC a lo largo de la primera década del siglo XXI han propiciado nuevas formas de consumo cultural. Es por ello que convenimos la introducción de este factor, que evalúa la gestión del tiempo de ocio y cultura en la red. Aunque Internet se postula como un medio más de exhibición mediante la televisión bajo demanda, el *podcast* o las películas *online*, hay todo un universo de consumo cultural que le es propio al medio. Los ítems que componen este factor son: *Sigo en las redes sociales a mis artistas y grupos de música preferidos; Sigo la carrera artística de mis actores y actrices preferidos por las redes sociales; Me gusta ver videoclips en Internet o televisión; Me gusta ver películas en el ordenador o portátil; Sigo una serie ya sea por Internet o por la misma televisión; Sigo una serie ya sea por Internet o por la misma televisión; Comparto canciones con mis amigos, intercambiando discos o pasando carpetas de música; Me entretengo fácilmente leyendo curiosidades por Internet y Tengo activo algún blog en Internet.*

Las puntuaciones altas indican apego al mundo de Internet y las redes sociales, seguimiento de blogs y cuentas de *Twitter* o *Tumblr*, o publicación de contenido en estos espacios u otros. También implica que el adolescente acude a Internet como fuente de información y conocimiento en ámbitos como el cine o la música. Una puntuación baja significa que los chicos y las chicas son más partidarios de utilizar otras vías para consumir productos culturales, de corte más convencional como la radio, las salas de cine, etc.

6.1.2.4 Factor IV: Actividad creativa

Por último, este cuarto factor está relacionado con la capacidad de los adolescentes para desarrollar su imaginación y participar de forma proactiva en distintas actividades culturales. Los ítems que conforman este factor son: *Me gusta escribir poesía; Me gusta leer poesía; Me gusta*

escribir relatos en mi tiempo libre; Hago cortometrajes o pequeños montajes audiovisuales y Dibujo en mi tiempo libre.

Las puntuaciones altas señalan una predisposición muy buena a realizar actividades que implican creatividad. En este factor, una puntuación baja, por el contrario muestra un bajo interés hacia todas aquellas aficiones de corte creativo.

6.1.3 Análisis descriptivos de la Escala de consumo cultural

Una vez conocida la estructura factorial de la escala, nos proponemos conocer los valores medios de los factores resultantes (Ver Tabla 12):

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de consumo cultural

Factores	N	M	DT
Asistencia a eventos musicales y teatrales	707	2.89	1.23
Actividad deportiva	707	4	1.28
Internet y redes sociales	707	3.8	.99
Actividad creativa	707	2.1	1.05

En la representación gráfica que presentamos a continuación, vemos cómo los adolescentes informan de hacer actividades deportivas con una frecuencia media-alta, de conectarse a Internet y redes sociales con una frecuencia media, de asistir a eventos musicales y teatrales con una asiduidad media-baja y de hacer actividades creativas con una frecuencia baja.

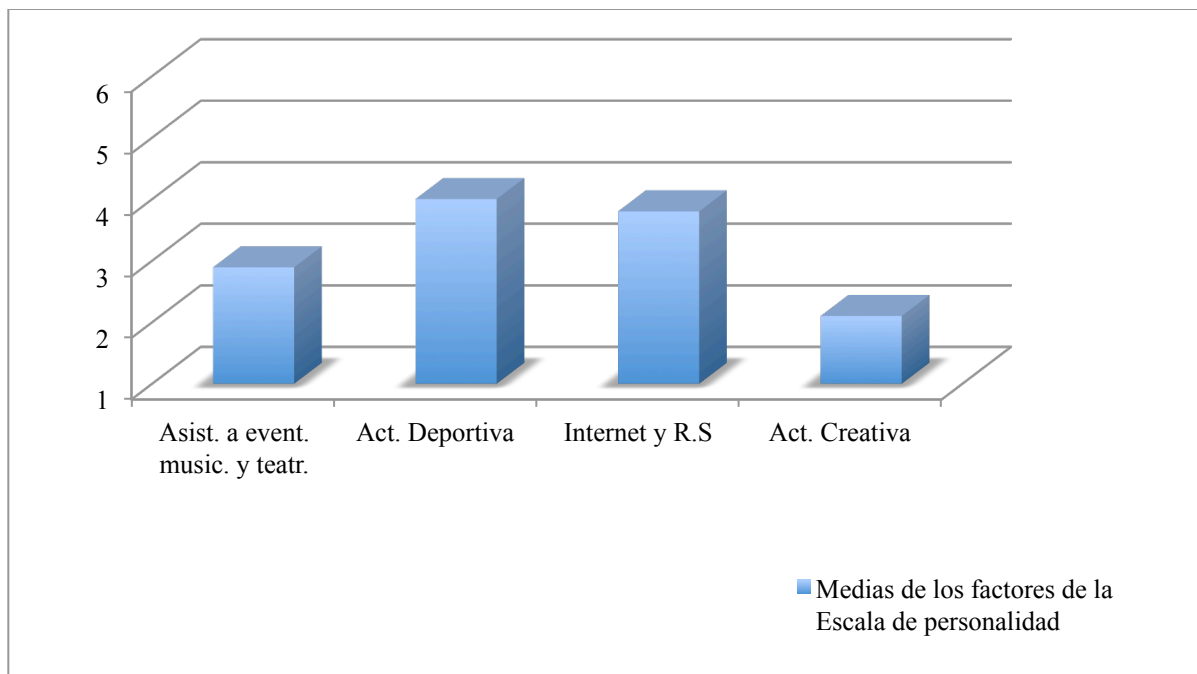


Figura 24. Representación gráfica de los estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de consumo cultural. Fuente: elaboración propia

6.1.4 Validez concurrente de la Escala de consumo cultural

Para comprobar la validez de esta escala es necesario que se puedan establecer diferencias significativas en los factores de consumo cultural según diferentes variables criterio escogidas.

Se han analizado variables sociodemográficas como el sexo, la edad, el curso, la frecuencia de juego a la semana, las horas de juego al día, los años que lleva el usuario jugando a videojuegos y su autoconocimiento como jugador y en todas se han encontrado diferencias significativas con respecto a la Escala de consumo cultural.

Por lo que se refiere al sexo de los adolescentes, se aprecian diferencias significativas en todos los factores de la escala, tal y como se observa en la Tabla 13.

Tabla 13

Comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según el sexo de los adolescentes

Variables	Chicos N=336	Chicas N=368	F	P valor
	M (Dt)	M (Dt)		
Asistencia a eventos musicales y teatrales	2.3 (.98)	3.42 (1.2)	182.40	.000
Actividad deportiva	4.52 (1.27)	3.52 (1.10)	125.70	.000
Participación en Internet y redes sociales	3.58 (.94)	4 (.99)	35.01	.000
Actividad creativa	1.98 (1.02)	2.21 (1.09)	8.63	.003

Como podemos observar en la tabla anterior, los chicos a diferencia de las chicas, informan de una menor asistencia a eventos musicales y teatrales ($F_{(1, 703)} = 182.4$; $p = .000$), a una mayor actividad deportiva ($F_{(1, 703)} = 125.7$; $p = .000$); a una menor participación en Internet y redes sociales ($F_{(1, 703)} = 35.01$; $p = .000$) y a una menor actividad creativa ($F_{(1, 703)} = 8.63$; $p = .003$). En el siguiente gráfico, vemos claramente estas diferencias.

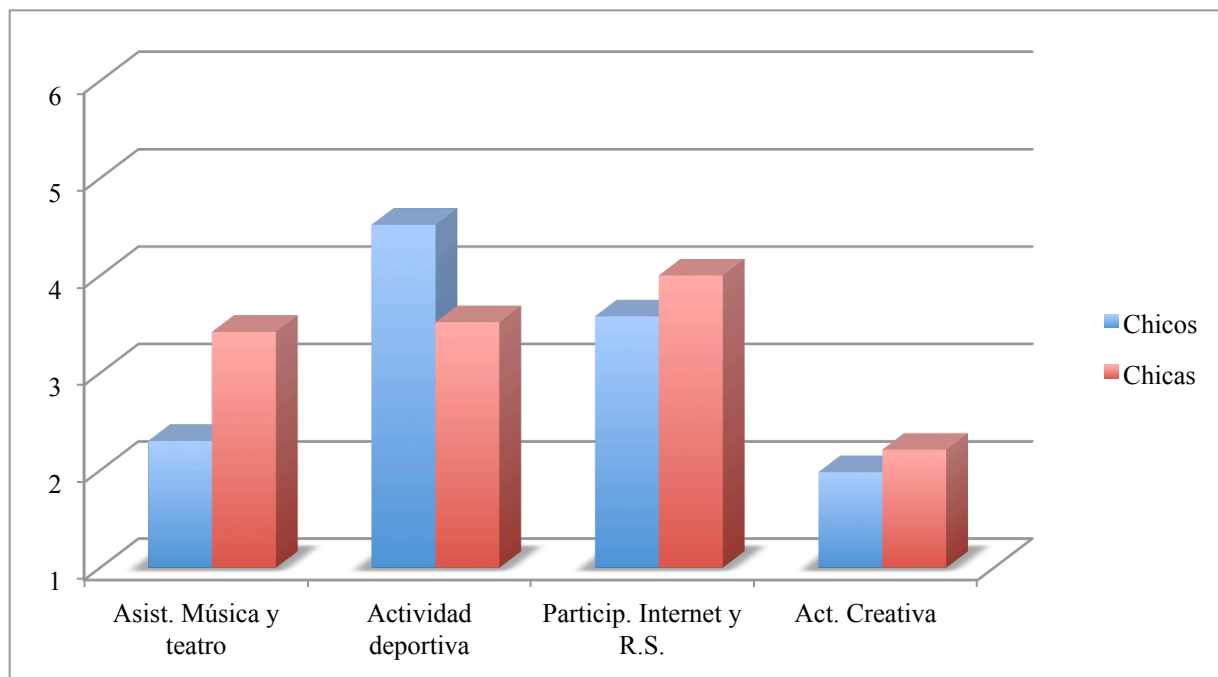


Figura 25. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según el sexo. Fuente: elaboración propia

La edad es otra de las variables criterio que hemos utilizado para ver si hay diferencias significativas en esta escala que estamos analizando. En este sentido, solo encontramos diferencias significativas con respecto a la asistencia a eventos musicales y teatrales ($F_{(3, 693)}=4.62$; $p=.003$). En la siguiente Tabla 14 presentamos esta diferencia significativa.

Tabla 14

Anova de los factores de la Escala de consumo cultural según la edad de los adolescentes

Variables	Menor de 16	Mayor o igual de	<i>t</i>	<i>P valor</i>
	años N=539	16 años N=155		
	<i>M (Dt)</i>	<i>M (Dt)</i>		
Asistencia a eventos musicales y teatrales	2.59 (1.1)	2.96 (1.24)	3.3	.001
Actividad deportiva	3.98 (1.24)	4 (1.28)	.11	.91
Participación en Internet y redes sociales	3.66 (1.1)	3.85 (.92)	2.13	.03
Actividad creativa	2.16 (1.01)	2.07 (1.06)	-98	.32

En esta última tabla, los adolescentes mayor o igual de 16 años que corresponden a la adolescencia tardía, informan de una mayor asistencia a eventos musicales y teatrales ($t_{(692)}=3.3$; $p=.001$) y a una mayor participación en Internet y redes sociales ($t_{(692)}=2.13$; $p=.03$).

Algo similar ocurre con la variable referida al curso que estudia el adolescente, ya que solo hay diferencias significativas en cuanto a la asistencia a eventos musicales y teatrales ($F_{(2, 703)}=5.39$; $p=.005$). Sin embargo, no existen diferencias significativas entre el curso y el resto de factores de la Escala de consumo cultural. En concreto, los análisis *post-hoc* indican que el alumnado de 1º de Bachillerato en diferencia con el alumnado de la ESO informan de acudir con más asiduidad a eventos de tipo musical o teatral ($M_{(ESO)}=2.68$; $M_{(1^\circ \text{ Bachillerato})}=3.05$; $p\leq.019$). En cuanto a la competencia para organizar el escenario educativo familiar son también las madres y los padres de 38 años o más los/las que tienen un mayor desarrollo de esta competencia que las madres y los padres de entre 20 y 33 años ($M_{(20-33)}=3.22$; $M_{(38<)}=3.99$; $p=.003$).

Otra variable criterio que nos interesaba contrastar con esta escala era la de la frecuencia con la que el adolescente juega a la semana. Hemos encontrado relación significativa entre el tiempo dedicado al videojuego durante la semana y el consumo cultural, concretamente, en la asistencia a eventos culturales de teatro y música ($F_{(2, 682)}=14.49$; $p=.000$). Es decir, a medida que aumenta la frecuencia semanal de juego, menor es el la asistencia a eventos musicales y

teatrales. En este caso, atendiendo a las pruebas *post-hoc*, los que juegan con una frecuencia diaria asisten menos veces a eventos de teatro y música que aquellos que juegan solo los días festivos ($M_{(Todos\ los\ días)} = 2.54$; $M_{(Festivos)} = 3.08$; $p=.000$). De igual manera, los que juegan varios días a la semana, acuden menos veces a eventos teatrales y musicales que los jugadores que lo hacen solo en días festivos ($M_{(Varios\ días)} = 2.6$; $M_{(Festivos)} = 3.08$; $p=.000$).

Anteriormente nos centramos en la frecuencia de juego a la semana, en esta ocasión queremos conocer qué ocurre con la cantidad de horas diarias que emplean los usuarios jugando. También encontramos diferencias significativas entre el número de horas de juego y la asistencia a eventos musicales y teatrales, así como a la realización de actividades deportivas. En la siguiente Tabla 15 mostramos estos resultados:

Tabla 15

Comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según el número de horas diarias dedicadas al juego

Variables	Menos de dos	Dos o más de dos	F	P valor
	horas N=384	horas N=276		
	M (Dt)	M (Dt)		
Asistencia a eventos musicales y teatrales	3.07 (1.2)	2.61 (1.21)	23.81	.000
Actividad deportiva	3.93 (1.29)	4.13 (1.27)	3.99	.046
Participación en Internet y redes sociales	3.73 (.97)	3.86 (.98)	2.84	.09
Actividad creativa	2.03 (1.02)	2.15 (1.06)	1.97	.16

Como se muestra en la Tabla 15, las personas que juegan menos de dos horas al día, asisten más a eventos musicales y teatrales que aquellas que juegan dos horas o más al día ($F_{(1, 659)} = 23.81$; $p=.000$). Sin embargo, resulta paradójico que las que juegan dos horas o más, a diferencia de las que juegan menos de dos horas, realizan más actividades deportivas ($F_{(1, 659)} = 3.99$; $p=.046$).

A continuación, representamos gráficamente estas diferencias:

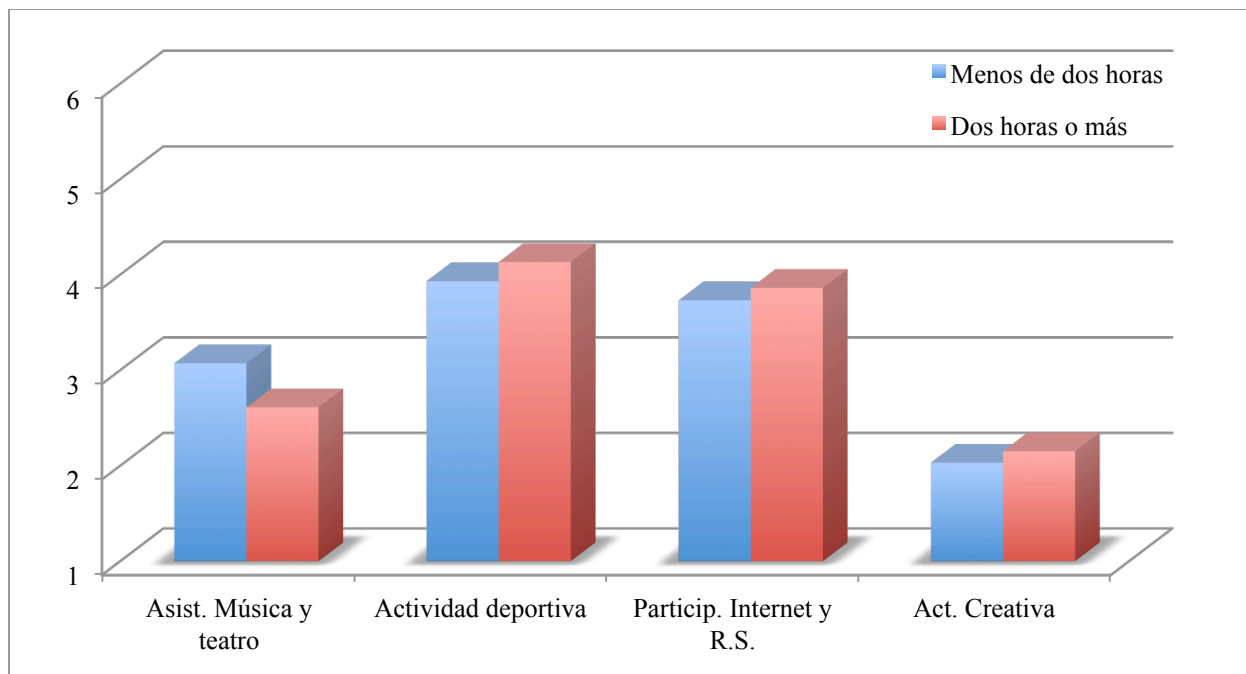


Figura 26. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según el número de horas dedicadas al juego diario. Fuente: elaboración propia

¿Es posible que existan diferencias significativas entre los años que un jugador lleva dedicándose a los videojuegos y el consumo cultural que realiza? En este caso podemos responder que existen diferencias significativas entre los años que un usuario lleva jugando a videojuegos y la asistencia a eventos musicales y teatrales, así como a la realización de actividades deportivas. La variable años jugando la hemos dividido en dos categorías: menos de nueve años dedicados a los videojuegos y nueve o más años jugando. En la siguiente Tabla X mostramos estos resultados:

Tabla 16

Comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural con respecto a años que el usuario lleva jugando a los videojuegos

Variables	Menos de nueve años N=384 <i>M (Dt)</i>	Nueve o más años N=276 <i>M (Dt)</i>	<i>F</i>	<i>P valor</i>
Asistencia a eventos musicales y teatrales	3.04 (1.22)	2.72 (1.21)	11.64	.001
Actividad deportiva	3.87 (1.22)	4.20 (1.30)	11.39	.001
Participación en Internet y redes sociales	3.80 (.97)	3.84 (.96)	.34	.56
Actividad creativa	2.07 (1)	2.12 (1.12)	.39	.53

Como se muestra en la Tabla 16, las personas que llevan menos de nueve años jugando, asisten más a eventos musicales y teatrales que aquellas que llevan nueve años o más jugando a videojuegos ($F_{(1, 666)} = 11.64$; $p = .001$). No obstante, los adolescentes que llevan nueve años o más, a diferencia de las que llevan menos de nueve años, realizan más actividades deportivas ($F_{(1, 666)} = 11.39$; $p = .001$).

A continuación, representamos gráficamente estas diferencias:

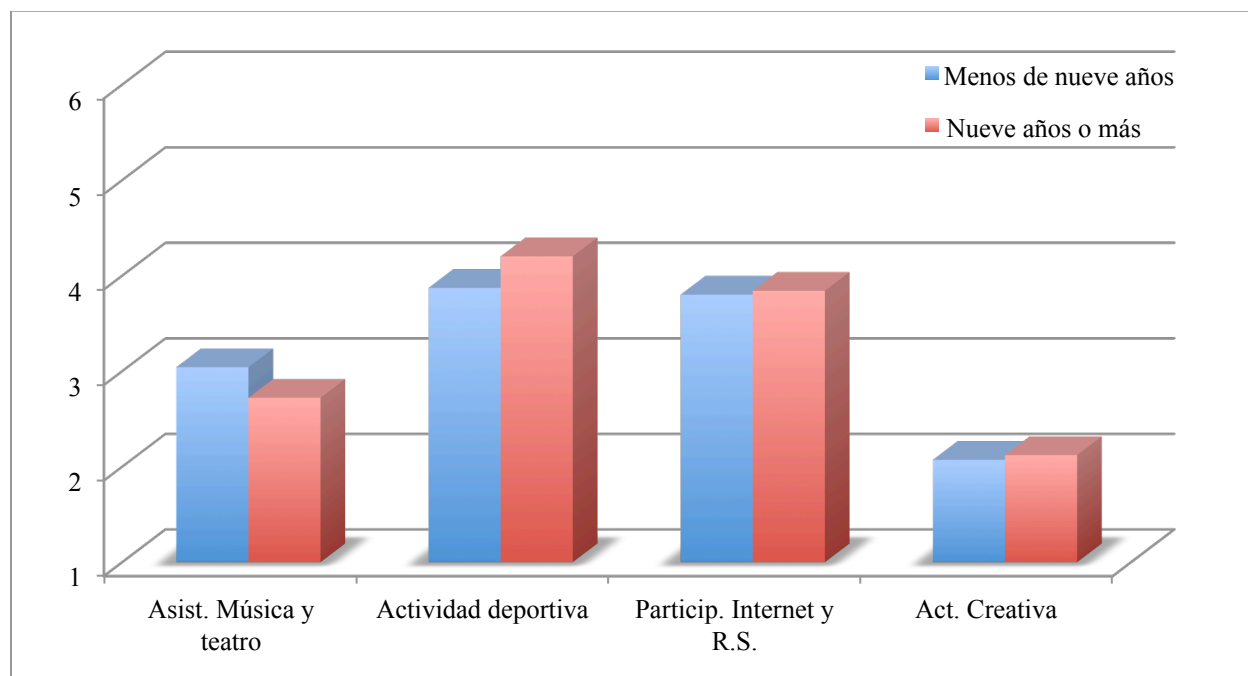


Figura 27. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según los años que el usuario lleva jugando a videojuegos. Fuente: elaboración propia

La última variable criterio que vamos a analizar en relación con esta escala, se corresponde a la percepción que tiene el adolescente del nivel que posee como jugador. Al igual que en las dos variables criterio vistas anteriormente, existen diferencias significativas entre el nivel que se otorga al jugador y la asistencia a eventos musicales y teatrales, al igual que a la realización de actividades deportivas. La variable nivel del jugador la hemos dividido en dos categorías: nivel bajo-medio y nivel alto-experto. En la siguiente Tabla 17 mostramos estos resultados:

Tabla 17

Comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural con respecto al nivel que se otorga al jugador.

VARIABLES	Nivel bajo-medio N=209 M (Dt)	Nivel alto-experto N=466 M (Dt)	F	P valor
Asistencia a eventos musicales y teatrales	3.19 (1.27)	2.77 (1.19)	16.82	.000
Actividad deportiva	3.60 (1.21)	4.19 (1.25)	32.54	.000
Participación en Internet y redes sociales	3.78 (1.03)	3.82 (.95)	.34	.56
Actividad creativa	1.98 (.96)	2.14 (1.09)	3.42	.06

Como se muestra en la Tabla 17, las personas que tienen un peor concepto de jugador, asisten más a eventos musicales y teatrales que aquellas que se consideran mejores jugadores ($F_{(1, 674)} = 16.82$; $p = .000$). Por el contrario, los adolescentes que se perciben como mejores jugadores, al contrario de los que se perciben peores jugadores, realizan más actividades deportivas ($F_{(1, 674)} = 32.54$; $p = .000$).

A continuación, representamos gráficamente estas diferencias:

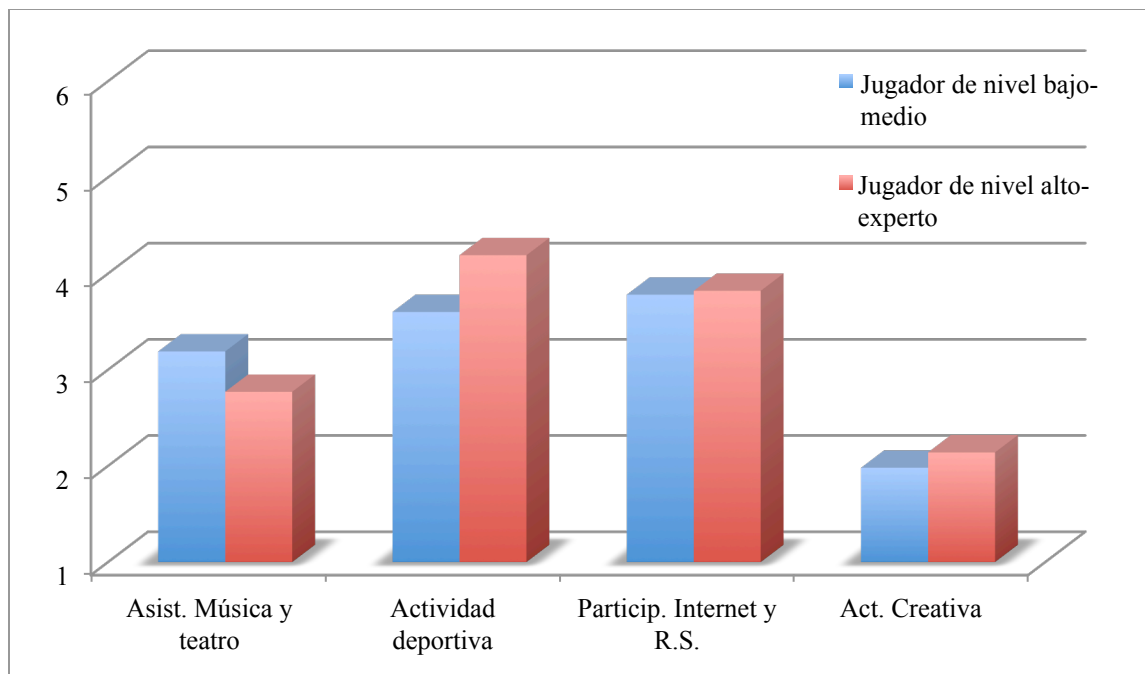


Figura 28. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según la percepción que tiene el adolescente como buen o mal jugador. Elaboración propia

6.2 Escala de personalidad

La segunda Escala, a la que hemos llamado Escala de personalidad, consta de 24 ítems que evalúan algunos rasgos de la personalidad del adolescente que están estrechamente relacionados con la práctica de jugar a videojuegos. Por ende, la Escala parte de afirmaciones que indagan básicamente en la existencia o ausencia de conductas agresivas, impulsivas, sociables y ascetas en el adolescente. Estas características son traducidas en factores que se miden con base a una escala tipo *Likert* de seis puntos (desde 1 nada, 2 casi nada, 3 algo, 4 regular, 5 bastante y 6 mucho). En el Anexo 1 aparece la Escala.

6.2.1 Estructura factorial de la Escala de personalidad

Usando el mismo método que en la escala anterior, se realizaron varios análisis con soluciones de 1 a 10 factores. En este caso, la estructura factorial en la que coincidió el número de factores con al menos tres ítems significativos en un factor y que sólo fuesen significativos en

uno o dos factores, teniendo además índices de ajustes adecuados fue la estructura de tres factores. De estos tres, que agrupan un total de 24 ítems, el peso factorial más bajo en su respectivo factor fue .359 y el más alto .752, como se puede observar en la Tabla 18. El primer factor denominado *extraversión*, está formado por 9 ítems; el segundo, *agresividad-impulsividad*, por 10 ítems. Finalmente, el tercer factor, llamado *ascetismo*, se compone de 4 ítems.

Tabla 18*Resultados del análisis factorial de la Escala de personalidad*

Ítems	F1	F2	F3
F1: Extraversión			
Tiendo a empezar conversaciones en las fiestas	.752		
Me gusta meterme en nuevas situaciones en las que no pueda predecir cómo van a salir las cosas	.736		
Soy una persona muy sociable	.706		
Suelo ser el alma de la fiesta	.674		
Me gustan las fiestas salvajes y desinhibidas	.571		
Tengo más amigos que la mayoría de las personas	.548		
Paso todo el tiempo que puedo con mis amigos	.464		
Quiero tener una vida en la que esté continuamente viajando, con muchos cambios y emociones	.425		
Paso más tiempo del que debiera con mis amigos	.359		
F2: Agresividad-impulsividad			
La gente suele decirme que me calme		.701	
Cuando me enfado digo cosas desagradables		.697	
Soy una persona impulsiva		.679	
Hago cosas por impulsos		.624	
Cuando me enfado siento deseos de dar un puñetazo o bofetada a alguien		.606	
Cuando alguien me grita yo también lo hago		.593	
Se me hace inevitable ser grosero con la gente que no me gusta		.591	
Suelo enfadarme con otras personas		.579	
Cuando alguien no está de acuerdo conmigo empiezo a discutir con esa persona		.539	
Tengo un temperamento muy fuerte		.522	
F3: Ascetismo			
Normalmente prefiero hacer las cosas solo			.749
Me gusta estar solo de forma que pueda trabajar sin distracciones sociales			.636
Me gusta la idea de ir varios días a un sitio solo sin contacto de ningún tipo con la gente			.502
Me gusta salir solo y lo prefiero a salir con un grupo grande			.423

Los índices de ajustes de esta estructura factorial fueron todos adecuados: RMSEA: .008; CFI: .9; TLI: .9 y WRMR: 1

El análisis de la consistencia interna, a través del alfa ordinal, mostró una buena fiabilidad tanto de la escala global ($\alpha=.93$) como de las tres dimensiones: extraversión ($\alpha=.82$); agresividad-impulsividad ($\alpha=.86$) y ascetismo ($\alpha=.66$).

6.2.2 Interpretación de los factores de la Escala de personalidad del jugador

6.2.2.1 Factor I: Extraversión

Este primer factor define claramente la extraversión, es decir, la capacidad del adolescente para hacer amigos, relacionarse y no tener problemas a la hora de iniciar conversaciones en grupo o hablar con gente desconocida. Correlacionan con este factor los siguientes ítems: *Tiendo a empezar conversaciones en las fiestas; Me gusta meterme en nuevas situaciones en las que no pueda predecir cómo van a salir las cosas; Soy una persona muy sociable; Suelo ser el alma de la fiesta; Me gustan las fiestas salvajes y desinhibidas; Acudo a conciertos; Tengo más amigos que la mayoría de las personas; Paso todo el tiempo que puedo con mis amigos; Quiero tener una vida en la que esté continuamente viajando, con muchos cambios y emociones y Paso más tiempo del que debiera con mis amigos.*

Una puntuación elevada significa que el chico o la chica en cuestión tiene facilidades para relacionarse con otras personas, tener iniciativa en las conversaciones e incluso llevar la voz cantante en los grupos, amenizando una fiesta u organizando eventos y actividades. Por el contrario, la baja puntuación indica retraimiento e introversión por parte del adolescente, dificultades para hacer amigos y sobre todo para estar cómodo o cómoda dentro de un grupo o evento que concite un gran número de personas.

6.2.2.2 Factor II: Agresividad-impulsividad

Este segundo factor está relacionado con las tendencias impulsivas y hostiles o agresivas del jugador fuera del contexto videolúdico, lo cual determina su posible actitud ante el juego.

Los ítems que correlacionan con este factor son: *La gente suele decirme que me calme; Cuando me enfado digo cosas desagradables; Soy una persona impulsiva; Hago cosas por impulsos; Cuando me enfado siento deseos de dar un puñetazo o bofetada a alguien; Cuando alguien me grita yo también lo hago; Cuando alguien no está de acuerdo conmigo empiezo a discutir con esa persona y Tengo un temperamento muy fuerte.*

Una puntuación alta indica que el adolescente se deja llevar fácilmente por sus impulsos, actuando de forma airada cuando se siente atacado, frustrado o molesto. Se trataría pues, de una tendencia agresiva que procede de un mal control de las emociones. Sin embargo, una puntuación baja denota una personalidad calmada y que gestiona hábilmente la frustración, los impulsos o el enfado.

6.2.2.3 Factor III: Ascetismo

El último factor tiene relación con la necesidad de aislamiento y soledad que tiene el adolescente. No ha de confundirse con la introversión, pues no se trata de que la persona tenga carencias en lo que a habilidades sociales se refiere. Este factor habla de una elección personal que se inclina hacia el desapego social y la búsqueda de la soledad como forma tranquila de vida, un rasgo bastante común en los adolescentes. Este concepto se ve claramente definido en el libro *Los adolescentes y sus retos: la aventura de hacerse mayor* (Castillo, 1999): “La búsqueda de la soledad por parte del adolescente no es, en principio (como suelen creer erróneamente los mayores), una conducta de rechazo del mundo adulto ni un síntoma de inadaptación. El adolescente necesita aislarse para poder concentrarse en sí mismo” (p.83).

Los ítems que correlacionan con este factor son: *Normalmente me gusta hacer las cosas solo; Me gusta estar solo de forma que pueda trabajar sin distracciones sociales; Me gusta la idea de ir varios días a un sitio solo sin contacto de ningún tipo con la gente y Me gusta salir solo y lo prefiero a salir con un grupo grande.*

Puntuar alto en este factor implica que el chico o la chica opta por vivir de manera aislada y huraña, dedicando su tiempo libre a trabajar en proyectos personales, leer o cualquier otra actividad que no implica la socialización. Una puntuación baja expone la soledad como experiencia negativa para el adolescente, que prefiere hacer cualquier cosa en grupo o

acompañado de otras personas. No obstante, es necesario hacer una aclaración: que dichas personas “ascetas” prefieran la soledad al contacto con la gente, no excluye el hecho de que les guste tener relación con otras personas por Internet. Esto se debe a que la socialización en la red no inhibe el disfrute de la soledad, la intimidad o la actividad individual y asilada.

6.2.3 Análisis descriptivos de la Escala de personalidad

Una vez conocida la estructura factorial de la escala, nos proponemos conocer los valores medios de los factores resultantes (Ver Tabla 19):

Tabla 19
Estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de personalidad

Factores	N	M	DT
Extraversión	707	3.64	3.64
Impulsividad-agresividad	707	3.2	3.2
Ascetismo	707	2.76	2.76

En la representación gráfica que presentamos a continuación, podemos observar cómo los adolescentes informan de ser poco ascéticos, medianamente tanto impulsivo-agresivos como extravertidos.

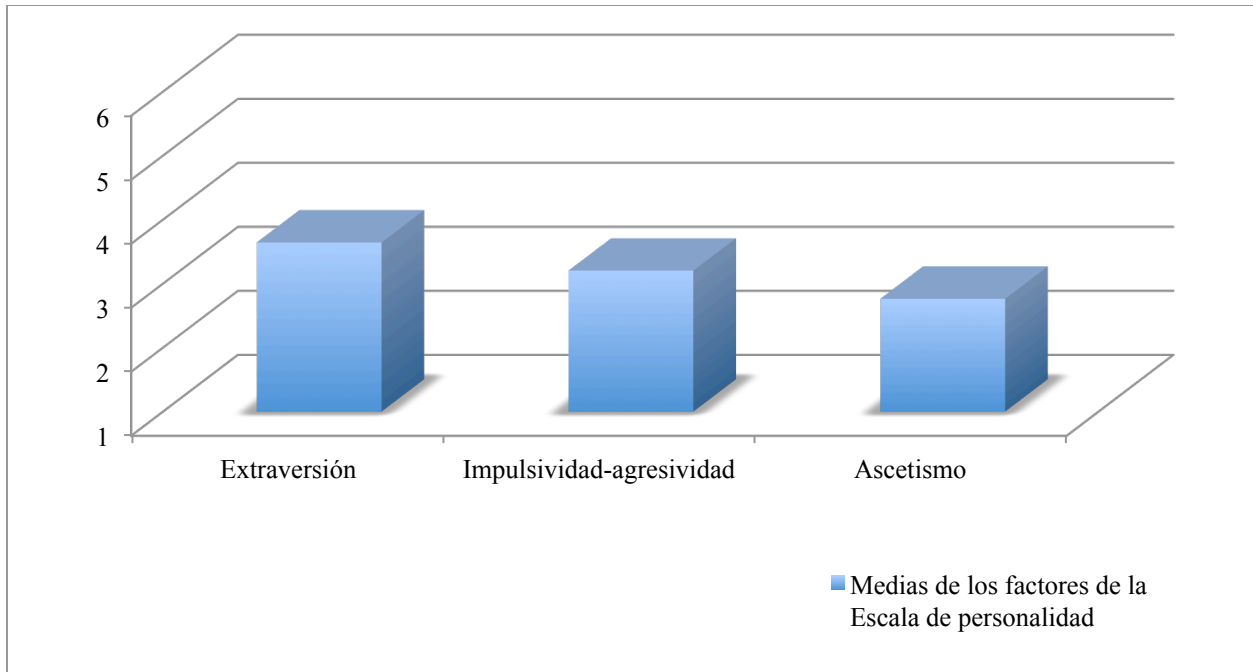


Figura 29. Representación gráfica de los estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de personalidad.
Fuente: elaboración propia

6.2.4 Validez concurrente de la Escala de personalidad

Para comprobar la validez de esta escala es necesario que se puedan establecer diferencias significativas en los factores de personalidad según diferentes variables criterio elegidas.

Se han analizado variables sociodemográficas como el sexo, la edad, el curso, la frecuencia de juego a la semana, las horas de juego al día, los años que lleva el usuario jugando a videojuegos y su autoconcepto como jugador. Curiosamente, solo se han encontrado diferencias significativas con respecto a la Escala de personalidad en dos variables criterio: la edad del adolescente y los años que este lleva jugando a videojuegos.

Con respecto a la primera de estas variables, la edad del jugador, se aprecian diferencias significativas en un factor determinado, que corresponde al ascetismo, como se observa en la Tabla 20.

Tabla 20

Comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según la edad de los adolescentes

Variables	Menos de 16 años	16 años o más	<i>t</i>	<i>P valor</i>
	N=155	N=539		
	<i>M (Dt)</i>	<i>M (Dt)</i>		
Extraversión	3.63 (.87)	3.65 (.94)	-.32	.75
Impulsividad-agresividad	3.15 (1.03)	3.20 (.98)	.52	.60
Ascetismo	2.59 (1.14)	2.81 (1.01)	2.37	.018

Como podemos observar en la tabla anterior, los adolescentes de 16 o más años, a diferencia de los de menos de 16 años, informan de un mayor nivel de ascetismo ($t_{(692)}= 2.37$; $p=.018$).

La otra variable donde encontramos diferencias significativas con base a la Escala de personalidad es la de años jugando a videojuegos. En este sentido, en la Tabla 21 mostramos los resultados que indican que los adolescentes que llevan nueve años o más dedicándose a jugar a videojuegos, a diferencia de los que llevan menos de nueve años, informan de tener actitudes más agresivo-impulsivas ($F_{(1, 666)}= 6.26$; $p=.013$).

Tabla 21

Comparación de medias de los factores de la Escala de consumo cultural según los años que el adolescente lleva jugando a videojuegos

Variables	Menos de 9 años	9 años o más	<i>F</i>	<i>P valor</i>
	N=354	N=313		
	<i>M (Dt)</i>	<i>M (Dt)</i>		
Extraversión	3.61 (.88)	3.67 (.89)	.60	.43
Impulsividad-agresividad	3.11 (.96)	3.30 (1.01)	6.26	.013
Ascetismo	2.75 (1.01)	2.80 (1.04)	.34	.55

6.3 Escala de valoración de componentes videolúdicos

Esta Escala, que cierra el cuestionario, ha sido titulada como Escala de valoración de componentes videolúdicos y consta de 22 ítems que profundizan en los aspectos básicos del Modelo de análisis videolúdico, objeto principal de esta investigación. La Escala, por tanto, se compone de una batería de preguntas acerca de aspectos del videojuego como la calidad gráfica, la jugabilidad, el argumento, los personajes, la comunidad de jugadores y la retronarratividad. Las afirmaciones en cuestión se dividen en factores que como en las escalas anteriores, se evalúan mediante una escala tipo *Likert* de seis puntos (desde 1 nada, 2 casi nada, 3 algo, 4 regular, 5 bastante y 6 mucho). En el Anexo 1 se puede ver la Escala.

6.3.1 Estructura factorial de la Escala de Valoración de componentes videolúdicos

El método vuelve a ser el mismo, efectuando varios análisis con soluciones de 1 a 10 factores. Con tres factores se cumplió la coincidencia del número de factores con al menos tres ítems significativos en un factor, no existiendo tal significancia en dos o más factores y teniendo además índices de ajustes adecuados. De estos tres, que aglutinan un total de 22 ítems, el peso factorial más bajo en su correspondiente factor fue .33 y el más alto .95, como se puede ver en la Tabla 22. El primer factor denominado *Narrativa proposicional*, está formado por 12 ítems; el segundo, *Dimensión social del videojuego*, por 7 ítems. Finalmente, el tercer factor, *Retronarratividad*, se compone de 3 ítems.

Tabla 22

Pesos factoriales de la Escala de Valoración de Componentes del Videojuego

Ítems	F1	F2	F3
F1: Narrativa proposicional			
El inicio de la historia me parece llamativo y me motiva a seguir jugando	.843	-.102	.054
Me gusta el papel que los personajes tienen en la historia y cómo cambian las relaciones entre ellos	.733	-.092	-.009
Valoro la temática sobre la que trata el videojuego	.638	.119	-.008
Valoro el carisma del enemigo principal del juego	.626	.113	-.034

Una de las razones por las cuales juego es descubrir lo que pasa al final	.598	.055	-.068
Me gusta que el personaje hable durante el juego	.577	-.005	.194
Me fijo en los detalles del escenario del juego	.574	.21	-.063
Cuando aparecen mensajes o notas explicativas sobre la historia las leo	.563	-.001	-.055
Valoro que la dificultad en el juego aumente a la vez que nuestro personaje mejora	.489	.3	.025
Si el juego me ofrece libertad para explorarlo lo hago independientemente de los objetivos del juego	.437	.222	.044
Recuerdo la melodía principal del videojuego	.435	-.041	.154
Me gusta que los puntos de guardado sean frecuentes en el juego	.33	.267	.076
F2: Dimensión social del videojuego			
Valoro que el juego tenga un modo <i>online</i>	-.002	.721	.032
Considero una motivación importante poder obtener más puntos, nivel, trofeos y éxitos que los demás amigos o usuarios de Internet	.043	.553	.099
Me gusta que el juego tenga diferentes niveles de dificultad a elegir	.188	.491	-.138
Me gusta hablar del juego y compartir las experiencias con mis amigos	.274	.48	-.012
El juego se disfruta más dentro de una comunidad que juegue a este videojuego (foro en Internet, Facebook, etc.)	-.047	.439	.174
Cuando termino el videojuego se lo paso a un amigo a cambio de otro	.032	.354	.03
En el modo multijugador prefiero jugar en cooperación en vez de hacerlo en modo duelo o enfrentamiento	.025	.343	.016
F3: Retronarratividad			
Dedico tiempo a crear el aspecto físico de mi personaje	.001	-.207	.95
Disfruto eligiendo al tipo de personaje que voy a utilizar (la profesión, el estilo de juego, los atributos personales, las armas, las herramientas que utiliza, etc.)	.286	.03	.56
Le pongo mi nombre o mi nick al personaje principal del juego	-.053	.124	.462

Los índices de ajustes de esta estructura factorial fueron todos adecuados: RMSEA: .043; CFI: .97; TLI: .96 y WRMR: .82

El análisis de la consistencia interna, a través del alfa ordinal, mostró una buena fiabilidad tanto de la escala global ($\alpha=.91$) como de las tres dimensiones: narrativa proposicional ($\alpha=.85$); dimensión social del videojuego ($\alpha=.68$) y retronarratividad ($\alpha=.68$).

6.3.2 Interpretación de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos

6.3.2.1 Factor I: Narrativa proposicional

La narrativa proposicional corresponde a la parte del Modelo de análisis videolúdico que engloba a todos los aspectos diseñados por parte de los creadores del videojuego: argumento, *gameplay*, personajes, dificultad, entorno, calidad gráfica, música, estética, etc. Con este factor correlacionan los siguientes ítems: *El inicio de la historia me parece llamativo y me motiva a seguir jugando; Me gusta el papel que los personajes tienen en la historia y cómo cambian las relaciones entre ellos; Valoro la temática sobre que trata el videojuego; Valoro el carisma del enemigo principal del juego; Una de las razones por las cuales juego es descubrir lo que pasa al final; Me gusta que el personaje hable durante el juego; Me fijo en los detalles del escenario del juego; Cuando aparecen mensajes o notas explicativas sobre la historia las leo; Valoro que la dificultad en el juego aumente a la vez que nuestro personaje mejora; Si el juego me ofrece libertad para explorarlo lo hago independientemente de los objetivos del juego; Recuerdo la melodía principal del videojuego; Me gusta que los puntos de guardado sean frecuentes en el juego.*

Una puntuación alta implica que el adolescente valora muy positivamente la propuesta de juego de sus desarrolladores. Por ejemplo, que un tráiler del videojuego puede ser suficiente para captar la atención del jugador, sin necesidad de jugarlo en una demostración. El *star system* videolúdico cobra una especial importancia, ya que puede significar la adquisición de un videojuego simplemente por ser perteneciente a una famosa franquicia. También puede implicar una dedicación más pormenorizada, queriendo terminar el videojuego, descubrir su desenlace o desbloquear ciertos logros que den pie a nuevas posibilidades, como jugar con personajes adicionales o armas ocultas.

Por otro lado, la baja puntuación se interpreta como indiferencia ante el planteamiento creativo del juego, dando una mayor importancia a la experiencia aislada de jugar e interactuar. Este tipo de jugadores enfocan la actividad videolúdica como un pasatiempo o entretenimiento esporádico.

6.3.2.2 Factor II: Dimensión social del videojuego

El segundo factor está relacionado con el aspecto cultural de los videojuegos y las vivencias que generan entre la comunidad de usuarios. Los videojuegos, sobre todo en la actualidad, implican socialización tanto *online* como *offline*, lo cual influye directamente en la valoración que se hace de ellos. Los ítems que correlacionan con este factor son: *Valoro que el juego tenga un modo online; Considero una motivación importante poder obtener más puntos, nivel, trofeos y éxitos que los demás amigos o usuarios de Internet; Me gusta que el juego tenga diferentes niveles de dificultad a elegir; Me gusta hablar del juego y compartir las experiencias con mis amigos; El juego se disfruta más dentro de una comunidad que juegue a este videojuego (foro en Internet, Facebook, etc.); y cuando termino el videojuego se lo paso a un amigo a cambio de otro; En el modo multijugador prefiero jugar en cooperación en vez de hacerlo en modo duelo o enfrentamiento.*

Puntuar alto indica que el adolescente valora la interacción con otros usuarios como una de las bazas principales para hacerse con un videojuego. Sienten preferencia por aquellos que permiten modalidades de juego cooperativo, *deathmatch*, o simplemente multijugador. Para este tipo de usuarios es muy importante crear lazos con la comunidad de jugadores, llegando incluso a formar pequeños *fandoms* (grupos de fans) o amistades que giran en torno al videojuego en cuestión. Suelen ser asiduos a comprar productos derivados del videojuego como posters, camisetas y otros accesorios que crean un vínculo emocional importante entre el jugador y el juego.

Por el contrario, aquellos adolescentes que puntúen bajo no se identificarán tanto con el videojuego, quedándose únicamente en la experiencia placentera de jugar. Asimismo, preferirán vivir una experiencia de juego más individual y aislada, sin sentir la necesidad de interactuar con otros usuarios para lograr un mayor entretenimiento.

6.3.2.3 Factor III: Retronarratividad

El último factor tiene que ver con la segunda parte del modelo, la cual evalúa el nivel de personalización que hace el usuario del juego y su personalidad a la hora de afrontarlo. En definitiva, es el factor que determina la narrativa que hace el jugador a través de los elementos de los que dispone. Los ítems que se corresponden con este factor son tres: *Dedico tiempo a crear el aspecto físico de mi personaje*; *Dedico tiempo a crear el aspecto físico de mi personaje*; y *le pongo mi nombre o mi nick al personaje principal del juego*.

Una alta puntuación en este factor señala que el adolescente le da un gran valor a la libertad que tiene de manipular el juego y hacerlo suyo. Prefiere los videojuegos donde la edición tiene pocos límites, pudiendo realizar una narración personalizada de la historia, los personajes y la forma de interactuar con los elementos.

La baja puntuación indica que el adolescente no siente interés por videojuegos donde es necesaria la customización, la toma de decisiones y la edición del personaje y el entorno. En lugar de ello, prefieren un juego mucho más esquematizado, donde el margen de maniobra es menor y se pone a prueba otra serie de habilidades, como pueden ser los reflejos o la destreza viso-espacial.

6.3.3 Análisis descriptivos

Una vez conocida la estructura factorial de las distintas escalas, como podemos observar en la Tabla 23, mostramos los valores medios de cada uno de los factores de esta escala.

Tabla 23

Estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de Valoración de componentes videolúdicos

Factores	N	M	DT
Narrativa proposicional	707	4.11	1.03
Dimensión social del videojuego	707	3.82	1
Retronarratividad	705	4.01	1.36

Los resultados reflejan cómo estos tres componentes del videojuego son valorados de

manera equitativa, otorgándoles puntuaciones medias-altas. En el siguiente gráfico vemos claramente esta igualdad entre factores.

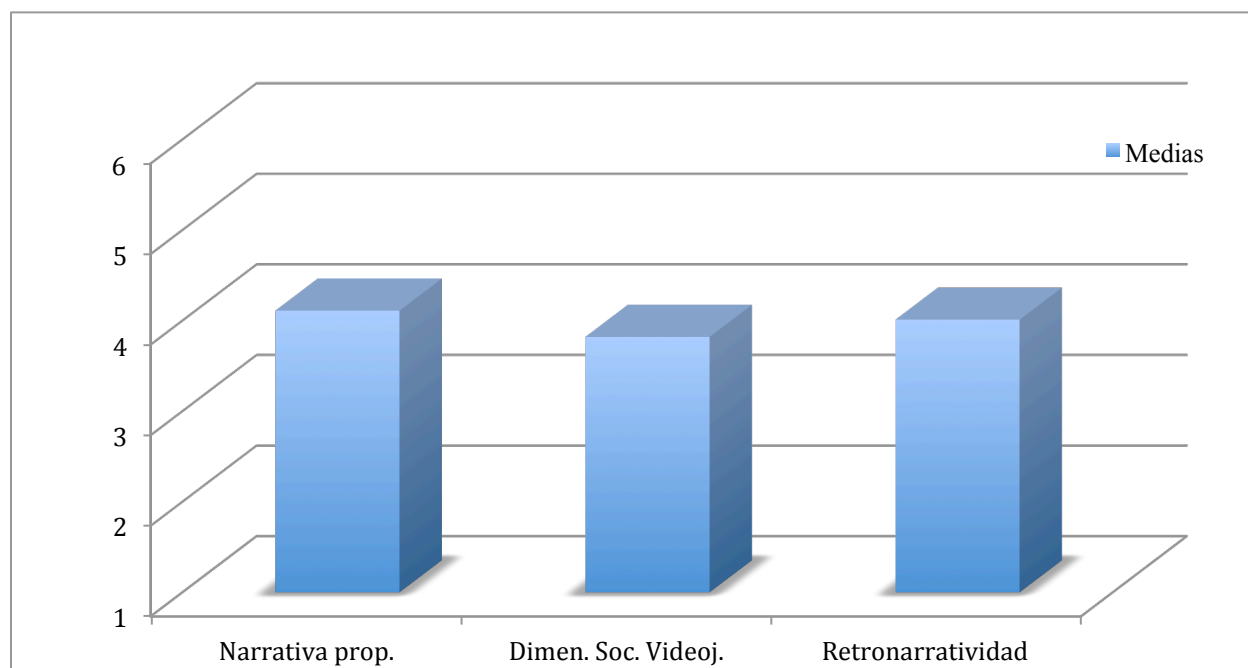


Figura 30. Representación gráfica de los estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos. Fuente: elaboración propia

6.3.4 Validez concurrente de la Escala de valoración de componentes videolúdicos

Para comprobar la validez de esta escala es necesario que se puedan establecer diferencias significativas en los factores que la componen, según diferentes variables criterio seleccionadas.

Como en las escalas anteriores, se han analizado las mismas variables sociodemográficas. Con respecto a la variable sexo, se aprecian diferencias significativas en dos factores: narrativa proposicional y dimensión social del videojuego, tal y como se puede observar en la Tabla 24.

Tabla 24

Comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según el sexo.

Variables	Chicos N=336 M (Dt)	Chicas N=368 M (Dt)	F	P valor
Narrativa proposicional	4.44 (.95)	3.81 (1.01)	72.70	.000
Dimensión social del videojuego	4.24 (.86)	3.44 (.96)	133.22	.000
Retronarratividad	3.99 (1.25)	4.02 (1.45)	.091	.76

Como podemos observar en la tabla, los chicos a diferencia de las chicas, informan de un mayor valoración de la narrativa proposicional ($F_{(1, 703)} = 72.70$; $p = .000$) y de la dimensión social del videojuego ($F_{(1, 703)} = 133.2$; $p = .000$).

En la gráfica que presentamos a continuación, se pueden ver estas diferencias de media. Resulta interesante destacar cómo no hay diferencias significativas entre chicos y chicas en la valoración del componente del videojuego retronarratividad, mientras que en los dos restantes, la narrativa proposicional y la dimensión social del videojuego, los chicos hacen una mayor valoración.

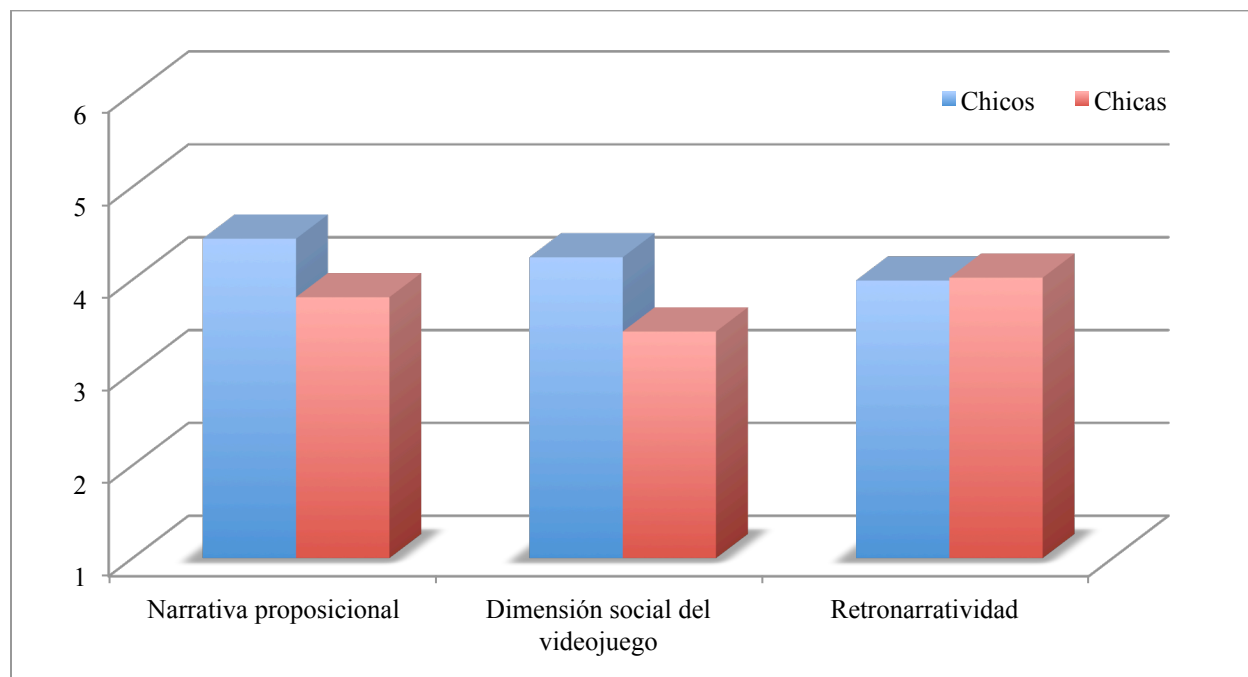


Figura 31. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según el sexo. Fuente: elaboración propia

Con respecto a la edad y el curso que estudian los adolescentes, no encontramos diferencias significativas en ninguno de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos. Sin embargo, en cuanto a la variable frecuencia de juego a la semana, hallamos diferencias significativas en los tres factores. Estas las podemos encontrar en el siguiente cuadro.

Tabla 25

Comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según la frecuencia de juego a la semana.

Variables	Todos los días N=89 <i>M (Dt)</i>	Varios días N=200 <i>M (Dt)</i>	Solo festivos N=394 <i>M (Dt)</i>	<i>F</i>	<i>P valor</i>
Narrativa proposicional	4.33 (1.08)	4.35 (1)	3.99 (.99)	10.59	.000
Dimensión social del videojuego	4.24 (.88)	4 (1.01)	3.67 (.96)	15.96	.000
Retronarratividad	4.25 (1.24)	4.16 (1.35)	3.92 (1.35)	3.28	.038

Como podemos observar en la tabla, existe diferencias significativas entre la narrativa proposicional y la frecuencia con la que juegan los adolescentes a lo largo de la semana ($F_{(1, 682)} = 10.59$; $p = .000$); con la dimensión social del videojuego ($F_{(1, 682)} = 15.96$; $p = .000$) y con la retronarratividad ($F_{(1, 680)} = 3.28$; $p = .038$).

Según las pruebas post-hoc los adolescentes que juegan todos los días, a diferencia de aquellos que juegan solo festivos, informan de dar una mayor valoración a la narrativa proposicional ($M_{(Todos\ los\ días)} = 4.33$; $M_{(Festivos)} = 3.99$; $p = .01$). De la misma forma, aquellos que juegan varios días a la semana, a diferencia de los que juegan solo los festivos, informan también de una mayor valoración de la narrativa proposicional ($M_{(Varios\ días)} = 4.35$; $M_{(Festivos)} = 3.99$; $p = .01$). Por lo que respecta a la dimensión social del videojuego, los adolescentes que juegan todos los días, a diferencia de los que juegan solo en días festivos, informan de dar una mayor valoración a la dimensión social del videojuego ($M_{(Todos\ los\ días)} = 4.24$; $M_{(Festivos)} = 3.67$; $p = .000$). Igualmente, aquellos que juegan varios días a la semana, a diferencia de los que juegan solo los festivos, informan también de una mayor valoración de la dimensión social del videojuego ($M_{(Varios\ días)} = 4$; $M_{(Festivos)} = 3.67$; $p = .000$). Por último, no existen diferencias significativas entre las diferentes categorías que hemos analizado referidas a la frecuencia de juego a la semana y la retronarratividad.

Para observar mejor estas diferencias de media entre los distintos factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos, en relación a la frecuencia de juego a la semana, presentamos el siguiente gráfico:

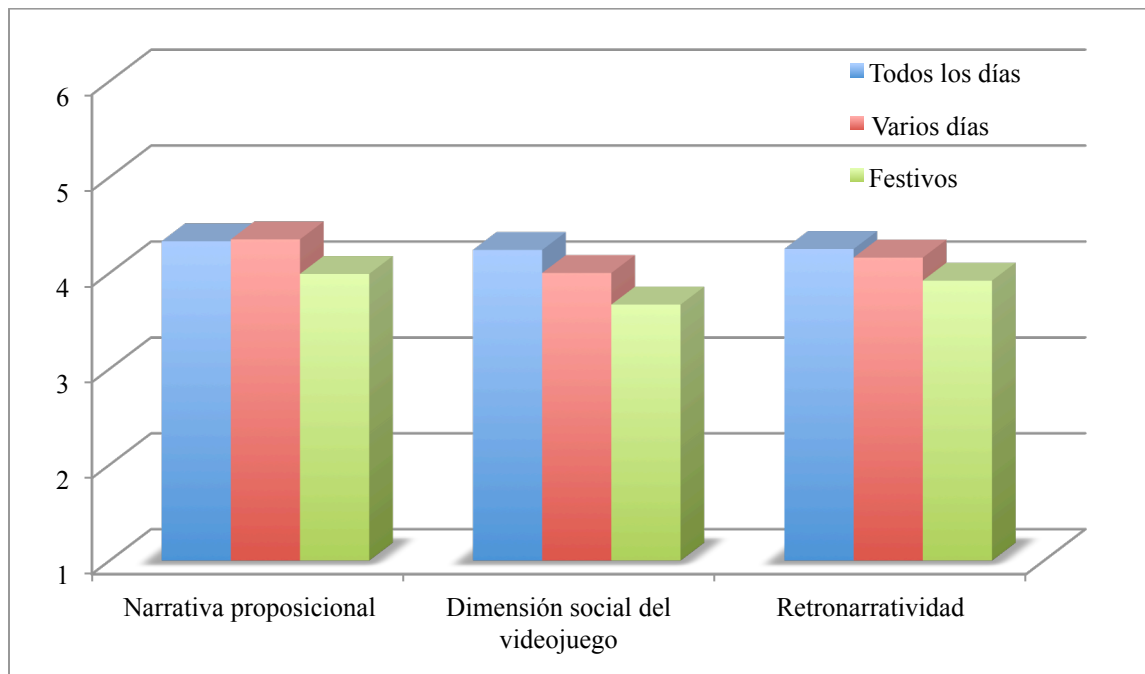


Figura 32. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según la frecuencia de juego a la semana. Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en la variable criterio horas de juego al día, vemos que existen diferencias significativas en dos de los tres factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos: la narrativa proposicional y la dimensión social del videojuego. Los adolescentes que juegan a videojuegos dos o más horas al día, a diferencia de los que juegan menos de dos horas, informan de hacer una mejor valoración de la narrativa proposicional ($F_{(1, 659)} = 60.303$; $p = .000$) y de la dimensión social del videojuego ($F_{(1, 659)} = 40.44$; $p = .000$). No obstante, no se observan diferencias significativas entre los adolescentes que juegan dos o más horas al día y los que juegan menos de dos horas al día, en cuanto a la valoración de la retronarratividad. Estos resultados quedan reflejados en la siguiente Tabla 26:

Tabla 26

Comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según el número de horas dedicadas al videojuego en un día

Variables	Menos de dos horas N=384 M (Dt)	Dos horas o más N=276 M (Dt)	F	P valor
Narrativa proposicional	3.89 (1.01)	4.49 (.95)	60.303	.000
Dimensión social del videojuego	3.65 (1)	4.13 (0.91)	40.44	.000
Retronarratividad	3.95 (1.4)	4.14 (1.29)	3.313	.069

Otra de las variables criterio que estamos analizando en este estudio es la correspondiente a años jugando a videojuegos. Encontramos que en todas las dimensiones de la Escala, los adolescentes que llevan nueve o más años jugando a videojuegos, en comparación con aquellos que llevan menos de nueve años jugando a videojuegos, valoran más la narrativa proposicional ($F_{(1, 666)} = 43.52$; $p = .000$), la dimensión social del videojuego ($F_{(1, 666)} = 38.76$; $p = .000$) y la retronarratividad ($F_{(1, 664)} = 19.91$; $p = .000$). Estas diferencias de media quedan reflejadas en la siguiente Tabla 27:

Tabla 27

Comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según los años que el adolescente lleva jugando a videojuegos

Variables	Menos de nueve años N=354 M (Dt)	Nueve o más años N=313 M (Dt)	F	P valor
Narrativa proposicional	3.92 (1.04)	4.42 (.90)	43.52	.000
Dimensión social del videojuego	3.64 (1.01)	4.1 (.89)	38.76	.000
Retronarratividad	3.84 (1.4)	4.30 (1.23)	19.91	.000

Para visualizar mejor estas comparaciones de media, ofrecemos a continuación el siguiente gráfico:

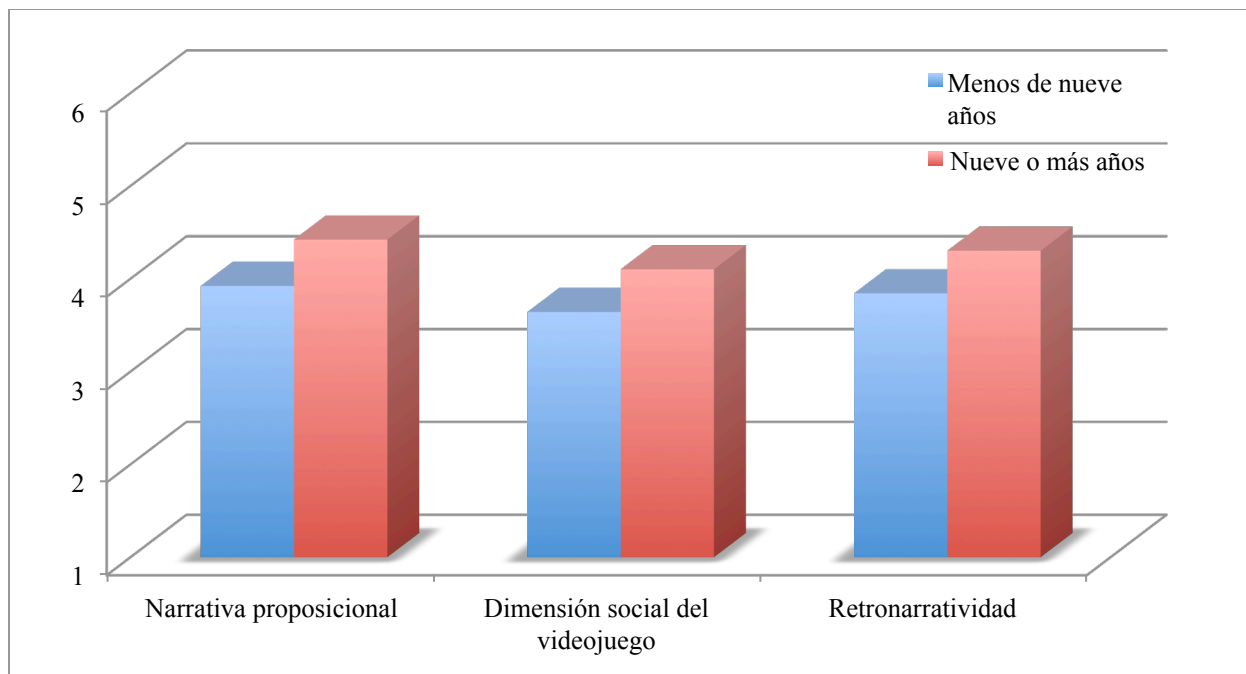


Figura 33. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según los años que el adolescente lleva jugando a videojuegos. Fuente: elaboración propia

La última de las variables criterio que estamos analizando en este estudio es la correspondiente al nivel que se otorga el usuario como jugador. Al igual que en la variable criterio anteriormente analizada, en todas las dimensiones de la Escala, los adolescentes que se perciben como jugadores con un nivel alto-experto, en comparación con aquellos que se consideran con un nivel bajo-medio, valoran más la narrativa proposicional ($F_{(1, 674)}= 108.06$; $p=.000$), la dimensión social del videojuego ($F_{(1, 674)}= 128.36$; $p=.000$) y la retronarratividad ($F_{(1, 672)}= 4.67$; $p=.031$). Estas diferencias de media quedan reflejadas en la siguiente Tabla 28:

Tabla 28

Comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según el nivel que el adolescente considera que tiene como jugador

Variables	Nivel bajo-medio N=209 M (Dt)	Nivel alto-experto N=466 M (Dt)	F	P valor
Narrativa proposicional	3.55 (1.03)	4.38 (.93)	108.06	.000
Dimensión social del videojuego	3.22 (.97)	4.09 (.89)	128.36	.000
Retronarratividad	3.86 (1.53)	4.1 (1.27)	4.67	.031

Para observar mejor estas comparaciones de media, mostramos a continuación el siguiente gráfico:

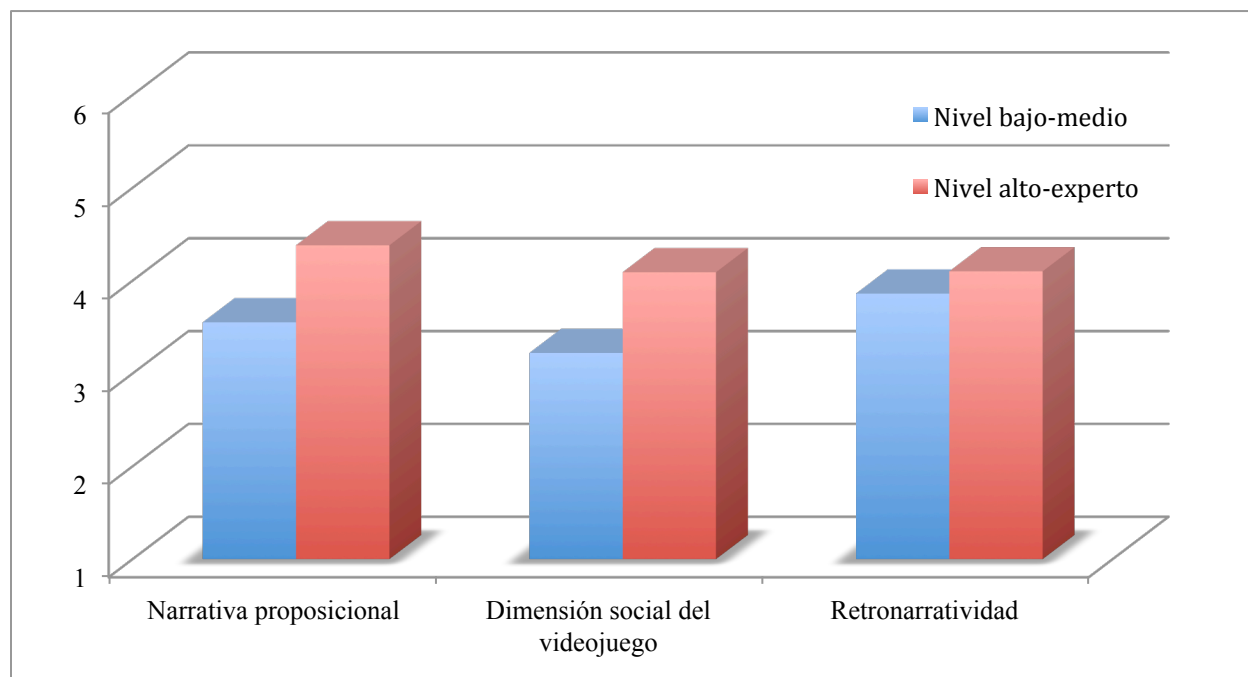


Figura 34. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de valoración de componentes videolúdicos según la percepción que el usuario tiene de sí mismo como jugador. Fuente: elaboración propia

6.4 Escala de tipologías de *gameplay*

Esta dimensión del videojuego pertenece al ámbito del Modelo de análisis videolúdico de la narrativa proposicional y al ser un apartado de vital importancia, merece ser contrastado aparte con las variables criterio utilizadas en esta investigación.

La Escala de tipologías de *gameplay* consta de 10 ítems que evalúan las preferencias de los adolescentes a la hora de elegir un determinado videojuego. Así pues, esta se compone de una serie de géneros videolúdicos en una escala *Likert* de seis puntos (desde 1 nada, 2 casi nada, 3 algo, 4 regular, 5 bastante y 6 mucho). En el Anexo 1 se encuentra dicha Escala.

6.4.1 Estructura factorial de la Escala de tipologías de *gameplay*

El análisis factorial se llevó a cabo a través de la técnica multivariada, modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE) que permite combinar el análisis factorial exploratorio con el análisis factorial confirmatorio (Asparouhov y Muthen, 2009). Se realizaron varios análisis con soluciones de 1 a 10 factores. La estructura factorial que resultó idónea, es decir, aquella en la que coincidieron el número de factores con al menos tres ítems significativos, siendo significativos solo en uno o dos factores y que, además, tenía índices de ajustes adecuados fue la estructura de tres factores. La solución factorial obtenida, por tanto, estuvo formada por tres factores (10 ítems), donde los pesos factoriales en sus respectivos factores oscilaron entre .46 y .763 (ver Tabla 29). El primer factor, *juego reflexivo*, determinado por 5 ítems; el segundo factor, *juego de reacción*, formado por 3 ítems y el tercer factor, *juego social*, estaba compuesto por 2 ítems

Tabla 29
Estructura factorial de la Escala de tipologías de gameplay

Ítems	1	2	3
F1: Juego reflexivo			
Acción	.587	.027	-.051
RPG	.579	.016	-.136
Aventura gráfica	.678	-.059	-.004
Estrategia	.591	-.007	-.107
Puzle	.46	-.494	.074
F2: Juego de reacción			
Juego deportivo	-.006	.601	.048
<i>Shooter</i>	.317	.723	-.001
Juego de lucha	.344	.545	.07
F3: Juego social			
Juego tipo fiesta	.025	-.001	.763
Juego musical	-.003	-.245	.718

Los índices de ajustes de esta estructura factorial fueron todos adecuados: RMSEA: .047; CFI: .989; TLI: .972 y WRMR: .449.

La consistencia interna de la versión final de la Escala de consumo cultural fue calculada mediante el coeficiente alfa ordinal. Los resultados mostraron una fiabilidad adecuada tanto de la escala global ($\alpha=.86$) como de las tres dimensiones: juego reflexivo, ($\alpha=.71$); juego de reacción, ($\alpha=.65$) y juego social, ($\alpha=.71$).

6.4.2 Interpretación de los factores de la Escala de tipologías de *gameplay*

6.4.2.1 Factor I: juego reflexivo

Este primer factor está asociado con aquellos videojuegos que implican una dinámica pausada, en la que hay que pensar, leer, llevar a cabo razonamientos lógicos, idear estrategias, etc. Además, la mayoría suele llevar consigo una importante carga narrativa. Los ítems que correlacionan con este factor son: *acción, RPG, aventura gráfica, estrategia y puzzle*.

Una puntuación alta en este factor supone que el adolescente siente predilección por los juegos reflexivos, con una trama argumental y que ponen a prueba la lógica. Una baja puntuación en este factor significa un rechazo hacia este tipo de videojuegos donde se requiere paciencia, lectura y estrategia.

6.4.2.2 Factor II: juego de reacción

Este segundo factor tiene que ver con aquellos juegos vertiginosos, donde lo esencial es el juego rápido y habilidoso. Con este factor correlacionan los siguientes ítems: *juego deportivo, shooter y juego de lucha*.

Puntuar muy alto en este factor significa que el adolescente prefiere los juegos rápidos, que implican reflejos, puntería, velocidad y destreza. Por el contrario, la baja puntuación indica que al usuario no le gusta jugar a videojuegos donde la capacidad de reacción esté por encima de la capacidad para reflexionar y decidir pausadamente.

6.4.2.3 Factor III: juego social

Este último factor se corresponde a los videojuegos sociales, que recuerdan a algunas máquinas recreativas o a diversos juegos de mesa. Los ítems que componen este factor son: *juego tipo fiesta y juego musical*.

Las puntuaciones altas señalan que al adolescente le gustan mucho los videojuegos que tienen una vertiente social importante y que prácticamente solo se juegan en grupo o con amigos. Una puntuación baja significa que por el contrario, se rechaza este tipo de *gameplay* en el que se canta, se baila, o se realizan juegos de corte social.

6.4.3 Análisis descriptivos de la Escala de tipologías de *gameplay*

Una vez conocida la estructura factorial de la escala, nos proponemos conocer los valores medios de los factores resultantes (Ver Tabla 30):

Tabla 30

*Estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de tipologías de *gameplay**

Factores	N	M	DT
Juego reflexivo	703	3.55	1.06
Juego de reacción	705	3.79	1.38
Juego social	703	3.73	1.62

En la representación gráfica que presentamos a continuación, vemos cómo los adolescentes informan de preferir videojuegos de tipo reflexivo con una frecuencia media, de tener predilección por videojuegos de reacción con una frecuencia media también y de valorar el juego social con una frecuencia media igualmente.

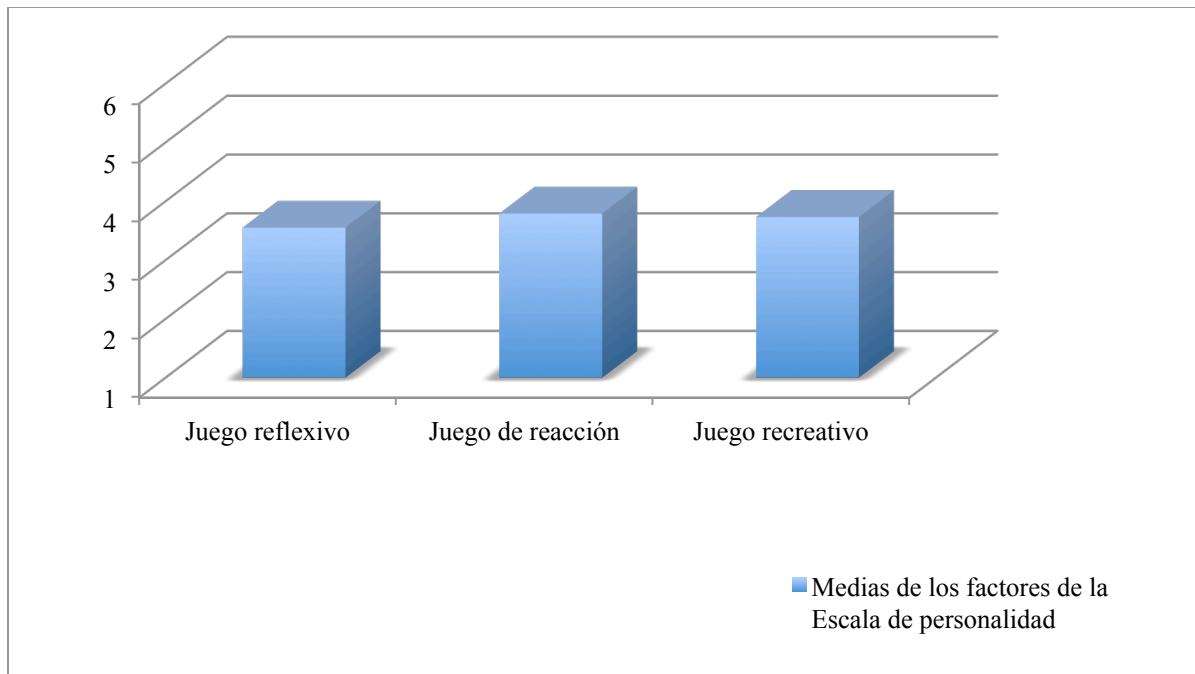


Figura 35. Representación gráfica de los estadísticos descriptivos de los factores de la Escala de tipologías de *gameplay*. Fuente: elaboración propia

6.4.4 Validez concurrente de la Escala de tipologías de *gameplay*

Para comprobar la validez de esta escala es necesario que se puedan establecer diferencias significativas en los factores que la componen, según las diferentes variables criterio que hemos seleccionado para estudio.

Con respecto a la variable sexo, se aprecian diferencias significativas en los tres factores de la escala tal y como se puede observar en la Tabla 31.

Tabla 31

*Comparación de medias de los factores de la Escala de tipologías de *gameplay* según el sexo*

Variables	Chicos N=334 M (Dt)	Chicas N=368 M (Dt)	F	P valor
Juego reflexivo	3.74 (.98)	3.38 (.09)	20.81	.000
Juego de reacción	4.60 (1.01)	3.04 (1.26)	319	.000
Juego social	2.67 (1.23)	4.69 (1.29)	446	.000

Como podemos observar en la tabla, los chicos a diferencia de las chicas, informan de una mayor predilección por el juego reflexivo ($F_{(1, 700)} = 20.81; p = .000$) y por el juego de reacción ($F_{(1, 702)} = 319; p = .000$). Sin embargo las chicas, a diferencia de los chicos, prefieren el juego social ($F_{(1, 700)} = 446; p = .000$).

En la gráfica que presentamos a continuación, se pueden ver estas diferencias de media. Resulta interesante ver cómo hay una gran disparidad en las preferencias entre chicos y chicas en torno al juego social y el de reacción, lo cual se corresponde al estereotipo de jugador según el sexo.

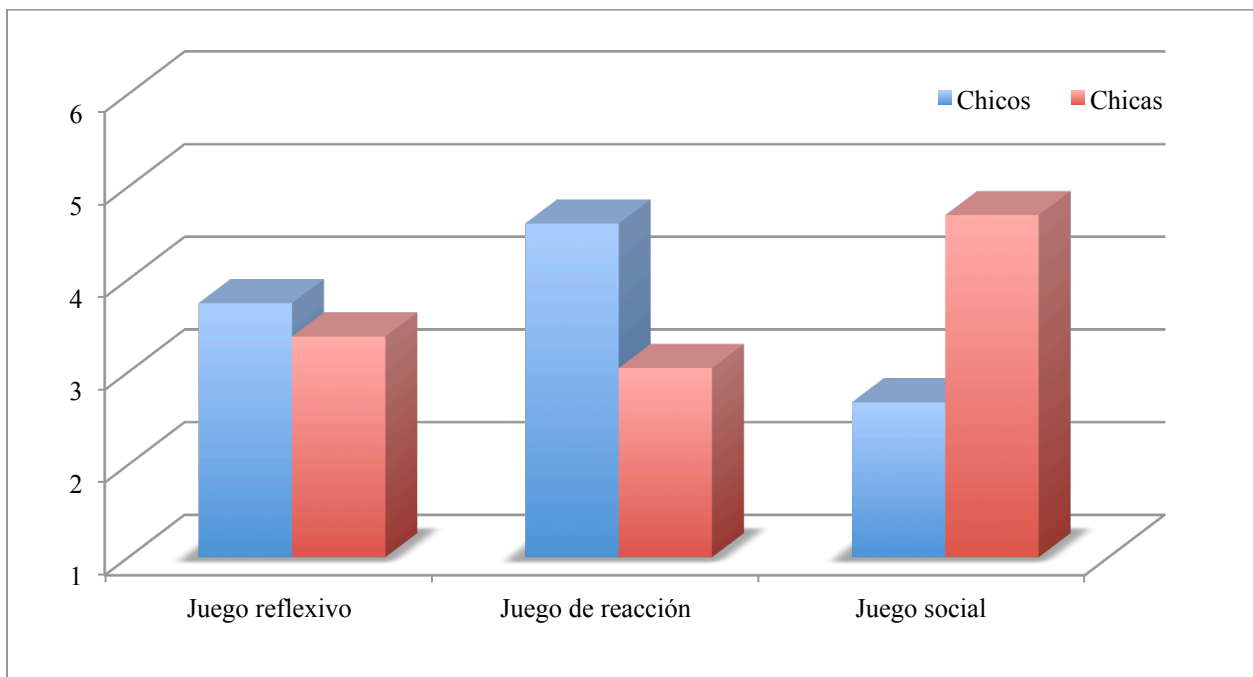


Figura 36. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de tipologías de *gameplay* según el sexo. Fuente: elaboración propia

Con respecto a la variable frecuencia de juego a la semana, también se observan diferencias significativas en los tres factores de la escala, que mostramos en la siguiente Tabla 32.

Tabla 32

Comparación de medias de los factores de la Escala de tipologías de *gameplay* según la frecuencia de juego a la semana

Variables	Todos los días N=89 M (Dt)	Varios días N=200 M (Dt)	Solo festivos N=394 M (Dt)	F	P valor
Juego reflexivo	3.86 (1.04)	3.72 (1.03)	3.42 (1.02)	9.75	.000
Juego de reacción	4.17 (1.33)	4.05 (1.38)	3.59 (1.34)	11.12	.000
Juego social	3.20 (1.55)	3.37 (1.60)	4.03 (1.57)	17.16	.000

Observamos en la tabla que existen diferencias significativas entre la frecuencia de juego a la semana y preferir un juego reflexivo ($F_{(2, 680)} = 9.75; p = .000$), un juego de reacción ($F_{(2, 682)} = 11.12; p = .000$) y un juego social ($F_{(2, 680)} = 17.16; p = .000$).

Según las pruebas post-hoc los adolescentes que juegan todos los días, a diferencia de aquellos que juegan solo festivos, informan de preferir en mayor medida el juego reflexivo ($M_{(Todos los días)} = 3.86; M_{(Festivos)} = 3.42; p = .001$). De la misma forma, aquellos que juegan varios días a la semana, a diferencia de los que juegan solo los festivos, informan también de una predilección mayor por el juego reflexivo ($M_{(Varios días)} = 3.72; M_{(Festivos)} = 3.42; p = .003$). Por lo que respecta al juego de reacción, los adolescentes que juegan todos los días, a diferencia de los que juegan solo en días festivos, informan de preferir más este tipo de juego ($M_{(Todos los días)} = 4.17; M_{(Festivos)} = 3.59; p = .001$). Igualmente, aquellos que juegan varios días a la semana, a diferencia de los que juegan solo los festivos, informan también de una mayor preferencia por el juego de reacción ($M_{(Varios días)} = 4.05; M_{(Festivos)} = 3.59; p = .000$). Los que juegan todos los días, a diferencia de los que juegan solo en días festivos, informan de preferir más el juego social ($M_{(Todos los días)} = 3.20; M_{(Festivos)} = 4.03; p = .001$). Por último, aquellos que juegan varios días a la semana, a diferencia de los que juegan solo los festivos, informan también de una mayor preferencia por el juego social ($M_{(Varios días)} = 3.37; M_{(Festivos)} = 4.03; p = .000$).

Para observar mejor estas diferencias de media entre los distintos factores de la Escala de tipologías de *gameplay*, en relación a la frecuencia de juego a la semana, presentamos el siguiente gráfico:

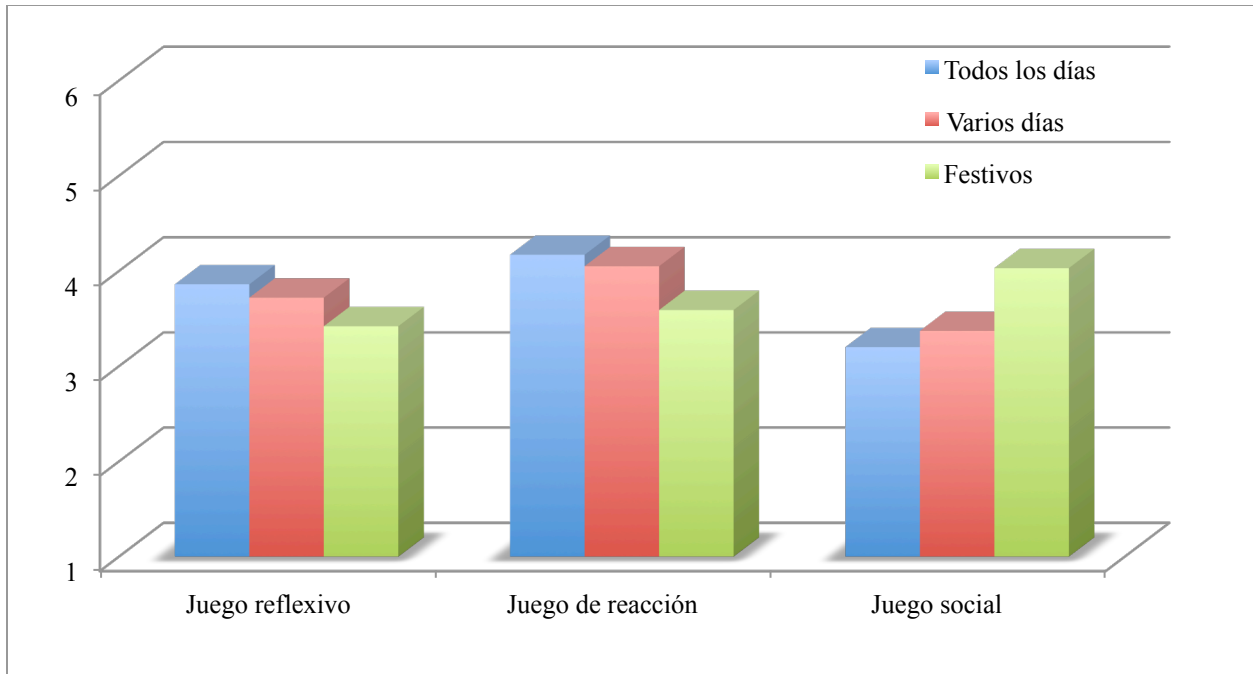


Figura 37. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de tipologías de *gameplay* según la frecuencia de juego a la semana

Por otro lado, en la variable criterio horas de juego al día, vemos que existen diferencias significativas en los tres factores de la Escala de tipologías de *gameplay*: juego reflexivo, juego de reacción y juego social. Los adolescentes que juegan a videojuegos dos o más horas al día, a diferencia de los que juegan menos de dos horas, informan de preferir el juego reflexivo ($F_{(1, 658)} = 21.65; p = .000$) y el juego de reacción ($F_{(1, 658)} = 56.33; p = .000$). No obstante, los que juegan pocas horas, es decir, menos de dos horas, a diferencia de los que juegan dos o más horas, prefieren el juego social ($F_{(1, 657)} = 37.38; p = .000$). Estos resultados quedan reflejados en la siguiente Tabla 33:

Tabla 33

Comparación de medias de los factores de la Escala de tipologías de gameplay según el número de horas dedicadas al videojuego en un día

Variables	Menos de dos horas N=384 M (Dt)	Dos horas o más N=276 M (Dt)	F	P valor
Narrativa proposicional	3.42 (1.04)	3.80 (.99)	21.65	.000
Dimensión social del videojuego	3.48 (1.38)	4.26 (1.20)	56.33	.000
Retronarratividad	4.06 (1.53)	3.30 (1.61)	37.38	.069

A continuación presentamos la representación gráfica de estos resultados:

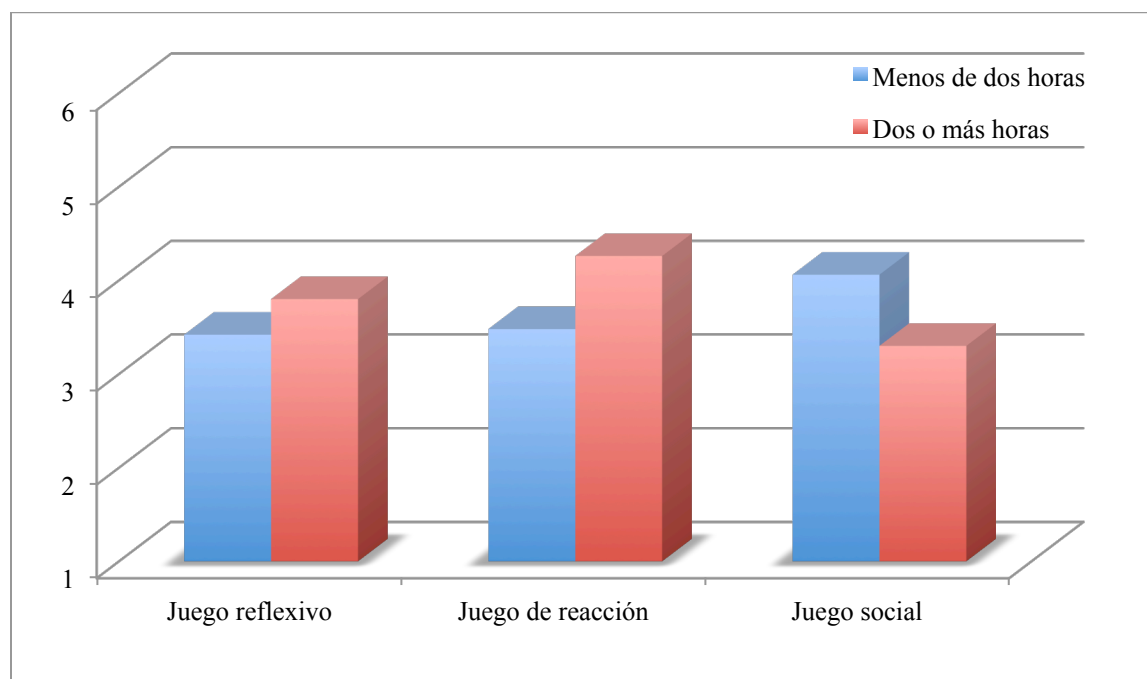


Figura 38. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de tipologías de gameplay según el número de horas de juego al día. Fuente: elaboración propia

La última de las variables criterio que estamos analizando en este estudio es la correspondiente al nivel que se otorga el usuario como jugador. Al igual que en la variable criterio anteriormente analizada, en todas las dimensiones de la Escala excepto en el juego social, los adolescentes que se perciben como jugadores con un nivel alto-experto, en comparación con aquellos que se consideran con un nivel bajo-medio, valoran más el juego reflexivo ($F_{(1, 670)}=73.59$; $p=.000$) y el juego de reacción ($F_{(1, 673)}=121.95$; $p=.000$). Sin embargo, los que se

consideran que tienen un nivel bajo-medio, a diferencia de los que se perciben con un nivel alto-experto, prefieren el juego social ($F_{(1, 671)} = 29.16; p = .000$). Estas diferencias de media quedan reflejadas en la siguiente Tabla 34:

Tabla 34

Comparación de medias de los factores de la Escala tipologías de gameplay según el nivel que el adolescente considera que tiene como jugador

Variables	Nivel bajo-medio N=209 M (Dt)	Nivel alto-experto N=466 M (Dt)	F	P valor
Juego reflexivo	3.07 (1.03)	3.78 (.97)	73.59	.000
Juego de reacción	2.97 (1.23)	4.15 (1.29)	121.95	.000
Juego social	4.23 (1.54)	3.52 (1.58)	29.16	.031

Para observar mejor estas comparaciones de media, mostramos a continuación el siguiente gráfico:

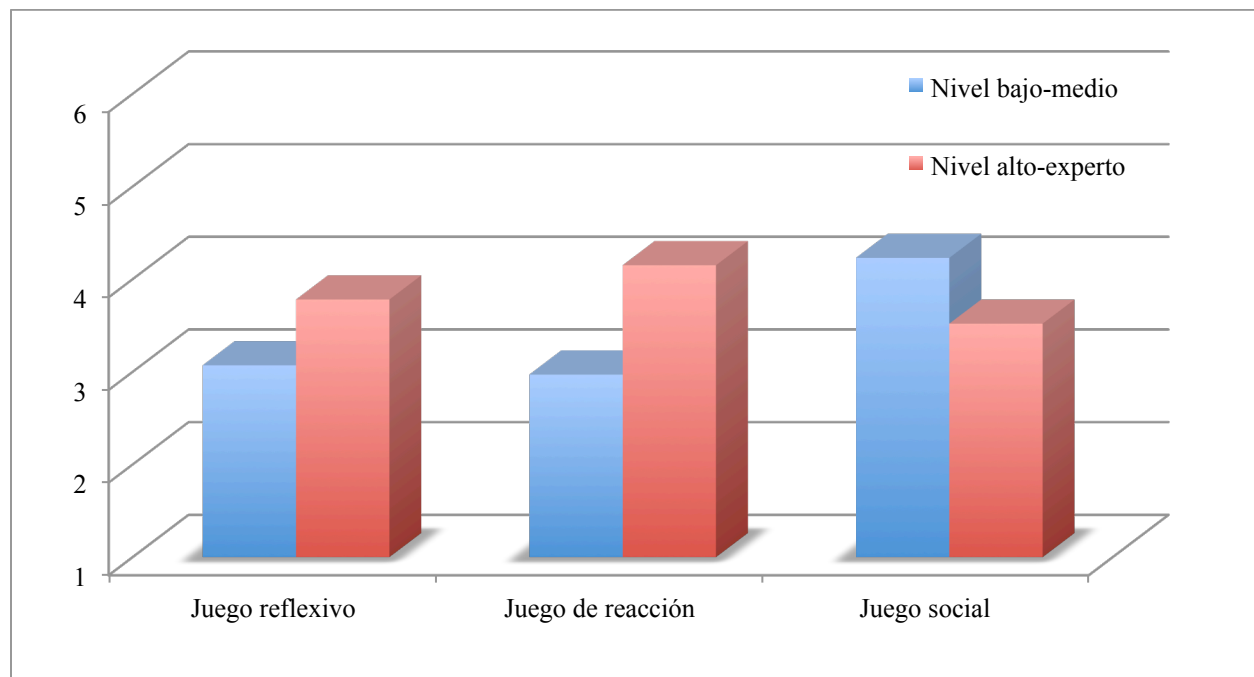


Figura 39. Representación gráfica de la comparación de medias de los factores de la Escala de tipologías de gameplay según la percepción que el usuario tiene de sí mismo como jugador

6.5 Verificación del Modelo de análisis videolúdico: análisis de regresión

Hasta ahora hemos presentado el desarrollo de varias escalas, entre las cuales se encuentra la principal, correspondiente a la Escala de valoración de componentes videolúdicos, que evalúa la retronarratividad, la narratividad proposicional y la dimensión social del videojuego. Una vez desarrollada, se trata de valorar su utilidad para realizar predicciones a través de modelos formados por las variables criterio analizadas anteriormente. En definitiva, se trata de conocer qué factores predicen la retronarratividad, la narrativa proposicional y la dimensión social del videojuego, respectivamente.

Para ello, se llevaron a cabo análisis de regresión múltiple jerárquica lineal usando el método paso a paso (*stepwise*), con cada uno de los componentes del modelo de análisis videolúdico (retronarratividad, narrativa proposicional y dimensión social del videojuego). Como variables predictoras se utilizaron los siguientes grupos de variables: a) en el primer paso, variables sociodemográficas (sexo, edad, horas seguidas de juego, años jugando a videojuegos, frecuencia de juego a la semana y nivel de destreza del jugador); b) en el segundo paso, las variables sobre personalidad (impulsividad-agresividad, extraversión y ascetismo); c) como tercer paso, las pertenecientes a la escala de consumo cultural (asistencia a eventos musicales y teatrales, uso de Internet y redes sociales, actividad creativa y actividad deportiva); d) por último, en el cuarto paso, las variables que versan sobre las tipologías de *gameplay* (juego de reacción, juego de reflexión y juego social).

6.5.1 Retronarratividad

Uno de los puntos de la Escala de valoración de componentes del videojuego y eje central del Modelo de análisis videolúdico es la retronarratividad. Nos interesa saber qué variables predicen este concepto. Para hacer estas predicciones realizamos un análisis de regresión jerárquica lineal en cuatro pasos, descritos en el anterior apartado. En la Tabla 35 describimos el último modelo significativo de predicción para la retronarratividad:

Tabla 35

Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la retronarratividad.

	Pesos β	rs^2	Cambio en R^2
Modelo 6			.10
Años jugando a videojuegos	.152***	.02	
Sexo	.036	.001	
Nivel de jugador	.078	.004	
Uso de Internet y redes sociales	.09*	.006	
Juego reflexivo	.115***	.018	
Juego social	.144**	.011	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$;

N= 586. Varianza explicada por el Modelo 6= 11% ($R^2=.11$)

Como podemos observar, los resultados obtenidos en el análisis de regresión jerárquica para la retronarratividad nos indica que el modelo es significativo a nivel estadístico ($F_{(6, 586)}=11.42$; $p= .000$) explicando un 11% de la varianza ($R^2: .11$). Según este modelo, la retronarratividad se predice a través de variables sociodemográficas y de tipologías de *gameplay*.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que las siguientes variables son las que contribuyen de manera significativa al modelo: Años jugando a videojuegos ($\beta= .152$), juego social ($\beta= .144$), juego reflexivo ($\beta= .115$) y juego social ($\beta= .09$).

Puesto que el número de chicos y chicas adolescentes no es muy dispar, hemos querido investigar si este modelo puede cambiar cuando el análisis de regresión se realiza utilizando como variable de selección solo a chicos, o solo a chicas. Por este motivo, al abordar cada uno de los análisis de regresión jerárquica lineal, llevaremos a cabo también dos sub-análisis enfocados a chicos y a chicas, en pos de enriquecer las conclusiones obtenidas de los modelos.

6.5.1.1 Retronarratividad desde el punto de vista de los chicos

Comúnmente se piensa que los chicos interactúan y perciben los videojuegos de manera diferente a como lo hacen las chicas. En consecuencia a esta creencia, vamos a comprobar si efectivamente hay diferencias significativas en la concepción de la retronarratividad en función del sexo. Para hacer estas predicciones realizamos un análisis de regresión jerárquica lineal en cuatro pasos, siguiendo la misma línea que se ha establecido en todos las demás análisis. En la Tabla 36 describimos el último modelo significativo para la retronarratividad desde el punto de vista de los chicos.

Tabla 36

Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la retronarratividad desde el punto de vista de los chicos.

	Pesos β	rs^2	Cambio en R^2
Modelo 6			.19
Nivel de jugador	.127*	.013	
Años jugando a videojuegos	.128*	.015	
Frecuencia de juego a la semana	-.12*	.012	
Uso de Internet y redes sociales	.138*	.016	
Juego social	.146*	.019	
Juego reflexivo	.145*	.018	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$;

N= 287. Varianza explicada por el Modelo 6= 19% ($R^2=.19$)

Vemos en la Tabla 36, los resultados obtenidos en el análisis de regresión jerárquica para la retronarratividad desde el punto de vista de los chicos, el cual nos indica que el modelo es significativo a nivel estadístico ($F_{(6, 287)}=10.68$; $p= .000$) explicando un 19% de la varianza ($R^2: .19$). Según este modelo, la retronarratividad desde el punto de vista de los chicos se predice a través de variables sociodemográficas, de Consumo cultural y de tipologías de *gameplay*.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que las siguientes variables son las que contribuyen de manera significativa al modelo: nivel del jugador ($\beta= .127$), años jugando a

videojuegos ($\beta = .128$), frecuencia de juego a la semana ($\beta = -.12$), uso de Internet y redes sociales ($\beta = .138$), juego social ($\beta = .146$) y juego reflexivo ($\beta = .143$).

6.5.1.2 Retronarratividad desde el punto de vista de las chicas

Una vez comprobado que el modelo que explica la retronarratividad cambia ligeramente cuando la variable criterio sexo corresponde a chicas adolescentes, queremos conocer si también hay alteraciones cuando atendemos a la valoración por parte de las chicas. Para hacer estas predicciones realizamos un análisis de regresión jerárquica lineal en cuatro pasos. En la Tabla 37 describimos el último modelo de predicción significativo para la retronarratividad desde el punto de vista de las chicas.

Tabla 37

Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la retronarratividad desde el punto de vista de las chicas

	Pesos β	rs^2	Cambio en R^2
Modelo 3			.08
Años jugando a videojuegos	.159**	.02	
Ascetismo	.107	.011	
Juego reflexivo	.140*	.018	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$;

N= 298. Varianza explicada por el Modelo 3= 8% ($R^2=.08$)

Vemos en la Tabla 37, los resultados obtenidos en el análisis de regresión jerárquica para la retronarratividad desde el punto de vista de las chicas, el cual nos indica que el modelo es significativo a nivel estadístico ($F_{(3, 298)}=7.94$; $p = .000$) explicando un 8% de la varianza ($R^2: .08$). Según este modelo, la retronarratividad desde el punto de vista de las chicas se predice a través de variables sociodemográficas y de tipologías de *gameplay*.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que las siguientes variables son las que contribuyen de manera significativa al modelo: años jugando a videojuegos ($\beta = .159$) y juego reflexivo ($\beta = .140$).

6.5.2 Narrativa proposicional

Otro de los puntos de la Escala de valoración de componentes videolúdicos es la narrativa proposicional. En este caso, nuestra inquietud es conocer qué determina la importancia que los adolescentes le atribuyen a lo prediseñado en un videojuego, es decir, a lo que constituye la narrativa proposicional (argumento, diseño gráfico, *gameplay*, etc.). Para hacer esta predicción llevamos a cabo un análisis de regresión jerárquica lineal en cuatro pasos, que incluyen el mismo tipo y número de variables usados para la retronarratividad. En la Tabla 38 exponemos el último modelo de predicción significativo para la narrativa proposicional.

Tabla 38
Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la narrativa proposicional

	Pesos β	rs^2	Cambio en R^2
Modelo 7			.39
Nivel de jugador	.22***	.035	
Horas jugando a videojuegos	.116**	.01	
Años jugando a videojuegos	.096**	.007	
Ascetismo	.044	.002	
Uso de Internet y redes sociales	.164***	.02	
Juego reflexivo	.353***	.10	
Juego social	-.076*	.004	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$;

N= 588. Varianza explicada por el Modelo 7= 40% ($R^2=.40$)

Como podemos observar, los resultados obtenidos en el análisis de regresión jerárquica para la narrativa proposicional, nos indica que el modelo es significativo a nivel estadístico ($F_{(7, 588)}=55.31$; $p= .000$) explicando un 40% de la varianza ($R^2: .40$). Según este modelo, la narrativa proposicional se predice a través de variables sociodemográficas, de consumo cultural y de tipologías de *gameplay*.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que las siguientes variables son las que contribuyen de manera significativa al modelo: juego reflexivo ($\beta= .353$), nivel de jugador ($\beta=$

.22), uso de Internet y redes sociales ($\beta = .164$), horas jugando a videojuegos ($\beta = .116$), años jugando a videojuegos ($\beta = .096$) y juego social ($\beta = -.076$).

6.5.2.1 Narrativa proposicional desde el punto de vista de los chicos

Como hicimos anteriormente con el análisis de regresión de la retronarratividad, queremos saber qué determina la importancia que los chicos le atribuyen a lo prediseñado en un videojuego y si hay diferencias significativas con la valoración que dan las chicas. Para hacer esta predicción llevamos a cabo un análisis de regresión jerárquica lineal en cuatro pasos, que incluyen el mismo tipo y número de variables usados para anteriormente. En la Tabla 39 exponemos el último modelo significativo de predicción para la narrativa proposicional desde el punto de vista de los chicos.

Tabla 39

Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la narrativa proposicional desde el punto de vista de los chicos.

	Pesos β	rs^2	Cambio en R^2
Modelo 7			.35
Nivel de jugador	.20***	.03	
Años jugando a videojuegos	.083	.006	
Horas de juego al día	.050	.002	
Extraversión	-.15**	.02	
Uso de Internet y redes sociales	.23***	.04	
Actividades creativas	.05	.002	
Juego reflexivo	.35***	.01	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$;

N= 288. Varianza explicada por el Modelo 7= 37% ($R^2=.37$)

Como podemos observar, los resultados obtenidos en el análisis de regresión jerárquica para la narrativa proposicional desde el punto de vista de los chicos, nos indica que el modelo es significativo a nivel estadístico ($F_{(7, 288)}=23.04$; $p = .000$) explicando un 37% de la varianza ($R^2: .37$). Según este modelo, la narrativa proposicional desde el punto de vista de los chicos se

predice a través de variables sociodemográficas, personalidad, de consumo cultural y de tipologías de *gameplay*.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que las siguientes variables son las que contribuyen de manera significativa al modelo: juego reflexivo ($\beta = .35$), uso de Internet y redes sociales ($\beta = .23$), nivel de jugador ($\beta = .20$) y extraversión ($\beta = -.15$).

6.5.2.2 Narrativa proposicional desde el punto de vista de las chicas

Una vez comprobado que el análisis de regresión de la narrativa proposicional desde el punto de vista de los chicos ha producido un modelo diferente al general, queremos saber cómo cambia desde el punto de vista de las chicas. Para hacer esta predicción llevamos a cabo un análisis de regresión jerárquica lineal en cuatro pasos, que incluyen el mismo tipo y número de variables usados hasta ahora. En la Tabla 40 exponemos el último modelo de predicción significativo para la narrativa proposicional desde el punto de vista de las chicas.

Tabla 40

Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la narrativa proposicional desde el punto de vista de las chicas.

	Pesos β	rs^2	Cambio en R^2
Modelo 6			.35
Horas de juego al día	.200***	.003	
Nivel de jugador	.160**	.002	
Años jugando a videojuegos	.062	.003	
Ascetismo	.069	.004	
Uso de Internet y redes sociales	.137**	.017	
Juego reflexivo	.344***	.01	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$;

N= 299. Varianza explicada por el Modelo 6= 36% ($R^2=.36$)

Como podemos observar, los resultados obtenidos en el análisis de regresión jerárquica para la narrativa proposicional desde el punto de vista de las chicas, nos indica que el modelo es

significativo a nivel estadístico ($F_{(6, 299)}=27.906$; $p= .000$) explicando un 36% de la varianza ($R^2: .36$). Según este modelo, la narrativa proposicional desde el punto de vista de las chicas se predice a través de variables sociodemográficas, de consumo cultural y de tipologías de *gameplay*.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que las siguientes variables son las que contribuyen de manera significativa al modelo: juego reflexivo ($\beta= .344$), horas jugando a videojuegos ($\beta= .200$), nivel de jugador ($\beta= .160$) y uso de Internet y redes sociales ($\beta= .137$).

6.5.3 Dimensión social del videojuego

El último de los puntos de la Escala de valoración de componentes videolúdicos es la dimensión social del videojuego. Queremos definir qué influye en el hecho de que los chicos y chicas valoren las experiencias externas al videojuego: foros en Internet, coleccionismo, intercambio de experiencias con otros usuarios, etc. Para hacer esta predicción llevamos a cabo un análisis de regresión jerárquica lineal en cuatro pasos, que incluyen el mismo tipo y número de variables usados para la retronarratividad y la narrativa proposicional. En la Tabla 41 exponemos el último modelo significativo de predicción para la dimensión social del videojuego.

Tabla 41

Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la dimensión social del videojuego

	Pesos β	rs^2	Cambio en R^2
Modelo 8			.35
Nivel de jugador	.219***	.03	
Sexo	-.177**	.016	
Horas de juego diarias	.030	.001	
Extraversión	.014	.0001	
Uso de Internet y redes sociales	.186***	.028	
Actividad deportiva	.063	.002	
Juego reflexivo	.162***	.02	
Juego de reacción	.150**	.01	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$;

N= 588. Varianza explicada por el Modelo 8= 36% ($R^2=.36$)

Como podemos observar, los resultados obtenidos en el análisis de regresión jerárquica para la dimensión social del videojuego nos indica que el modelo es significativo a nivel estadístico ($F_{(8, 588)}=41.09$; $p= .000$) explicando un 36% de la varianza ($R^2: .36$). Según este modelo, la dimensión social del videojuego se predice a través de variables sociodemográficas, de personalidad, de consumo cultural y de tipologías de *gameplay*.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que las siguientes variables son las que contribuyen de manera significativa al modelo: nivel de jugador ($\beta= .219$), uso de Internet y redes sociales ($\beta= .186$), ser chico ($\beta= -.177$), juego reflexivo ($\beta= .162$) y juego de reacción ($\beta= .150$).

6.5.3.1 Dimensión social del videojuego desde el punto de vista de los chicos

Para cerrar este apartado dedicado a los análisis de regresión jerárquica lineal, vamos a repetir el proceso de análisis por separado en chicos y chicas adolescentes, esta vez en la dimensión social del videojuego. Dado que en los anteriores puntos del Modelo de análisis videolúdico (retronarratividad y narrativa proposicional) se han obtenido diferencias significativas en los modelos resultantes según el sexo, prevemos un resultado similar para la dimensión social del videojuego. Como en las anteriores ocasiones, seguiremos el orden de análisis establecido (primero desde el punto de vista de los chicos y luego desde el punto de vista de las chicas). Esta predicción será llevada a cabo mediante un análisis de regresión jerárquica lineal en cuatro pasos, con el mismo tipo y número de variables criterio. En la Tabla 42 exponemos el último modelo significativo de predicción para la dimensión social del videojuego desde el punto de vista de los chicos.

Tabla 42

Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la dimensión social del videojuego desde la perspectiva de los chicos

	Pesos β	rs^2	Cambio en R^2
Modelo 6			.25
Nivel de jugador	.24***	.04	
Horas de juego diarias	.1	.008	
Uso de Internet y redes sociales	.176***	.03	
Actividad deportiva	.069	.006	
Juego reflexivo	.15**	.02	
Juego de reacción	.134*	.01	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$;

N= 288. Varianza explicada por el Modelo 8= 27% ($R^2=.27$)

Como podemos observar, los resultados obtenidos en el análisis de regresión jerárquica para la dimensión social del videojuego desde el punto de vista de los chicos, nos indica que el modelo es significativo a nivel estadístico ($F_{(6, 288)}=17.20$; $p= .000$) explicando un 27% de la varianza ($R^2: .27$). Según este modelo, la dimensión social del videojuego desde el punto de vista de los chicos, se predice a través de variables sociodemográficas, de consumo cultural y de tipologías de *gameplay*.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que las siguientes variables son las que contribuyen de manera significativa al modelo: nivel de jugador ($\beta = .24$), uso de Internet y redes sociales ($\beta = .176$), juego reflexivo ($\beta = .15$) y juego de reacción ($\beta = .134$).

6.5.3.2 Dimensión social del videojuego desde el punto de vista de las chicas

Por último, vamos a comprobar cómo las chicas adolescentes conciben la dimensión social del videojuego y qué explica el hecho de que ellas valoren este punto del Modelo de análisis videolúdico. Esta predicción será llevada a cabo mediante un análisis de regresión jerárquica lineal en cuatro pasos, con el mismo tipo y número de variables de las cuales hemos partido desde el principio. En la Tabla 43 exponemos el último modelo significativo de predicción para la dimensión social del videojuego desde el punto de vista de las chicas.

Tabla 43

Último modelo de predicción significativo realizado con regresión jerárquica para la dimensión social del videojuego desde la perspectiva de las chicas

	Pesos β	rs^2	Cambio en R^2
Modelo 5			.22
Nivel de jugador	.18***	.03	
Extraversión	.047	.001	
Uso de Internet y redes sociales	.213***	.04	
Juego reflexivo	.2***	.03	
Juego de reacción	.14*	.016	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$;

N= 299. Varianza explicada por el Modelo 5= 24% ($R^2=.24$)

Como podemos observar, los resultados obtenidos en el análisis de regresión jerárquica para la dimensión social del videojuego desde el punto de vista de las chicas, nos indica que el modelo es significativo a nivel estadístico ($F_{(5, 299)}=18.25$; $p = .000$) explicando un 24% de la varianza ($R^2: .24$). Según este modelo, la dimensión social del videojuego desde el punto de vista de las chicas se predice a través de variables sociodemográficas, de consumo cultural y de tipologías de *gameplay*.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que las siguientes variables son las que contribuyen de manera significativa al modelo: uso de Internet y redes sociales ($\beta = .213$), juego reflexivo ($\beta = .2$), nivel de jugador ($\beta = .18$) y juego de reacción ($\beta = .14$).

CAPÍTULO 7: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Tendiendo puentes con el capítulo anterior, el séptimo capítulo de este trabajo de Tesis Doctoral nos permite conocer las “voces” que hay detrás de los datos. Por este motivo, a pesar de que calificáramos este apartado como complementario al anterior, no cabe duda de su singular interés, merecedor de un espacio propio en esta investigación.

Vamos a conocer, en primer lugar, las categorías y subcategorías resultantes del proceso de interpretación de los grupos de discusión, explicándolas y ejemplificándolas mediante evidencias. En segundo lugar, detallaremos la frecuencia de intervención de cada uno de los entrevistados, señalando aquellos temas en los que han ejercido una mayor participación. Y en tercer lugar, mostraremos cuántas veces se ha hecho referencia a las distintas categorías, viendo cuál o cuáles resultan más relevantes.

En cuanto a la estrategia empleada para etiquetar las evidencias, hemos utilizado un prefijo de dos letras para la categoría, por ejemplo, “RE” si la intervención es sobre la categoría “Retronarratividad”; más un código de dos números y una cifra. El primer número, colocado tras el prefijo, indica con el “1” si los jugadores dedican solo los fines de semana a jugar a videojuegos; con un “2” a los que desempeñan a esta actividad varios días a la semana; y con un “3” a aquellos que juegan diariamente un chico el que habla. La letra puede ser “A” o “B”: en el primer caso, refleja si se trata de un jugador que lleva más de nueve años jugando a videojuegos y en el segundo caso, que lleva menos tiempo. Si la letra es mayúscula, significa además que el usuario en cuestión dedica más de dos horas a una sesión de juego y si es minúscula, que no alcanza dicha duración. Por último, el número puesto al final del código distingue con un “1” si es un chico y “2” si es una chica. Para aclarar cómo funciona este sistema de nomenclaturas, veamos por ejemplo el código “RE.A3.1”. Este nos estaría señalando que la evidencia versa

Tabla 44*Listado de categorías y subcategorías*

Categorías	Subcategorías
1. Objetivos del videojuego	1.1 Conseguir logros 1.2 Avanzar niveles 1.3 Completar misiones 1.4 Límites en los objetivos 1.5 Variedad en las misiones 1.6 Demanda excesiva de objetivos
2. Trama del videojuego	2.1 Aversión a las historias de terror 2.2 Intriga 2.3 Historia con trasfondo 2.4 Pérdida de interés en la historia 2.5 Enganche en la historia 2.6 Cinemáticas
3. Frenetismo	
4. Apartado gráfico	4.1 Diseño del juego 4.2 Calidad de la imagen 4.3 Música
5. Monotonía	5.1 Falta de variedad en las misiones:
6. Entretenimiento	
7. Jugabilidad	7.1 Dificultad del videojuego 7.2 Mecanismo del <i>gameover</i> 7.3 Controles del mando 7.4 <i>Bugs</i> o errores de programación Conexión a Internet
8. <i>Gameplay</i>	8.1 Juego de rol (RPG) 8.2 Juego de disparos (<i>shooter</i>) 8.3 Juego de deportes 8.4 Juegos de acción 8.5 Juegos tipo fiesta 8.6 Juegos de conducción 8.7 Juegos <i>arcade</i> 8.8 Juegos <i>sandbox</i> 8.9 Juegos de puzle 8.10 Juegos de aventura gráfica 8.11 Juegos de lucha

	8.12 Juegos de estrategia
	8.13 Juegos de plataforma
	8.14 Película interactiva
	8.15 Aventura
	8.16 MMO
	8.17 Misterio
	8.18 Infiltración
9. Dimensión social del videojuego	9.1 Cooperación
	9.2 Competición
	9.3 Competir en grupo
	9.4 Jugar <i>online</i>
	9.5 Experiencia fuera del juego
	9.6 Jugar solo
10. Retronarratividad	10.1 Libertad para elegir personajes
	10.2 Personalizar a los personajes
	10.3 Proyección
	10.4 Inventar un nombre
	10.5 Conservar nombre por defecto
	10.6 Inventar personaje
	10.7 Personalizar configuración
	10.8 Autonomía
	10.9 Narración ergódica
	10.10 No personalizar
	10.11 Elegir rol
	10.12 Valoración de la personalización
	10.13 Múltiples opciones de personalización

Como podemos ver en la tabla, se han recogido hasta diez categorías diferentes, compuestas por subcategorías a excepción de “Frenetismo” y “Entretenimiento”. Tras hacer un recuento de las evidencias correspondientes a cada categoría, hemos constituido una tabla con los porcentajes de cada una de ellas (Ver Tabla 45)

Tabla 45*Número de evidencias y porcentajes de cada categoría*

Categorías	Nº de evidencias	Porcentajes (%)
Objetivos del videojuego (OB)	16	4.58
Trama (TR)	26	7.45
Frenetismo (FR)	1	0.29
Gráficos (GR)	9	2.58
Monotonía (MO)	10	2.87
Entretenimiento (EN)	1	0.29
Jugabilidad (JU)	43	12.32
<i>Gameplay</i> (GA)	84	24.07
Dimensión social del videojuego (DS)	58	16.62
Retronarratividad (RE)	101	28.94
		TOTAL: 349

A continuación mostramos un gráfico representativo del número de evidencias por categoría:

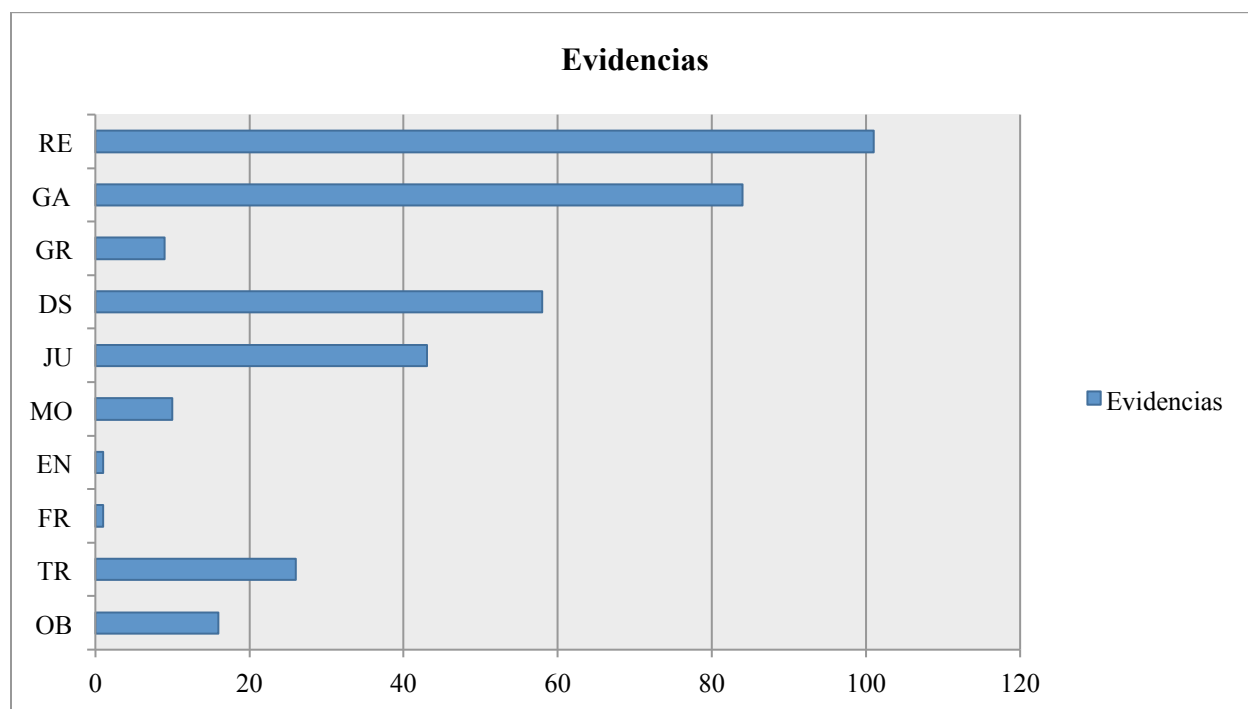


Figura 41. Frecuencias de las evidencias aportadas por categoría. Fuente: elaboración propia

Queda patente que la categoría con mayor número de evidencias es la de “Retronarratividad” con 101 menciones por parte de los entrevistados, seguida de “*Gameplay*” con 84 y “Dimensión social del videojuego” con 58. Por el contrario, las categorías carentes de subcategorías, “Frenetismo” y “Entretenimiento”, son las menos referenciadas con una sola evidencia para cada una.

No obstante, si extrapolamos los datos a lo explicado en el marco teórico, la Narrativa proposicional aglutinaría varias de las categorías resultantes, puesto que dicho concepto engloba aspectos muy diversos del diseño previo del videojuego. Por tanto, aunque la categoría “Narrativa proposicional” no aparezca como tal, estaría representada mediante otras como “Objetivos”, “Trama”, “Gráficos”, “Jugabilidad” y “*Gameplay*”. En cambio, “Frenetismo”, “Monotonía” y “Entretenimiento” no estarían bajo el paraguas de la Narrativa proposicional, tratándose de percepciones del usuario sobre la experiencia de juego al margen de su diseño. Teniendo en cuenta estos factores teóricos, el cuadro porcentual cambiaría de la siguiente manera (Ver Tabla 46)

Tabla 46
Fusión de categorías de acuerdo con el marco teórico

Categorías	Evidencias	Porcentajes (%)
Narrativa proposicional (NA)	178	51
Retronarratividad (RE)	101	28.94
Dimensión social del videojuego (DS)	58	16.62
Percepciones sobre la experiencia de juego (PE)	12	3.44

En esta segunda tabla se aprecia cómo los participantes la mayoría de las veces intervienen para hablar de los aspectos propios del videojuego, como la trama, los gráficos, el género videolúdico o la jugabilidad. Luego cobra una especial relevancia la Retronarratividad, la acción del jugador como narrador de su propia acción. La Dimensión social del videojuego completa esta terna de categorías centradas en la relación jugador-discurso videolúdico y finalmente, de un modo más testimonial, se sitúan las Percepciones sobre la experiencia de juego, las cuales hacen alusión a la psicología del jugador y su modo de entender el acto lúdico.

Sin embargo, antes de proceder a la discusión vamos a exponer esta relación de categorías y subcategorías, ejemplificándolas mediante sus evidencias y describiendo su significado.

7.2 Definición de las categorías y subcategorías

7.2.1 Objetivos del videojuego

Los objetivos hacen referencia a las misiones planteadas en el juego, tanto principales como secundarias, que al ser completadas pueden desbloquear logros, recompensas o avances de nivel. Marcan pautas que el jugador debe seguir si quiere terminar el videojuego, aunque también pueden ser ignoradas a cambio de una serie de objetivos personales y arbitrarios diseñados por el propio usuario.

P23 (OB.A1.1): He jugado a juegos en los que te dejan un montón de opciones y al final el final siempre es igual y eso me da coraje. Para eso ponme una ruta y unos objetivos que tenga que seguir.

P16 (OB.A1.1): Que haya objetivos en plan que haya un mapa y puedas hacer lo que te dé la gana. No es tanto en cierto sentido como un sandbox pero que haya objetivos.

P08 (OB.A3.1): Sí, sí, a ver yo tengo un objetivo principal, pero luego si yo quiero me voy a la otra punta del mapa.

7.2.1.1 Conseguir logros

Adquirir trofeos y reconocimientos confeccionados por el videojuego, como la obtención de nuevas armas e ítems especiales, el desbloqueo de nuevas modalidades de juego, o el recibimiento de puntos, récords, títulos y puestos específicos en rankings globales.

P06 (OB1.A3.1): Pero te motiva el hecho de “si me paso los noventa niveles tengo a Lugia para mí solo”.

P14: Ese es uno de los factores pero otro también es que aparte de llegar el objetivo siempre se pueda seguir más, por ejemplo, hay videojuegos en donde puede seguir más todavía para conseguir los logros, después más cosas. A lo mejor el objetivo es llegar a un nivel pero puedes seguir haciendo cosas. (OB1.B1.1)

7.2.1.2 Avanzar niveles

Superar una fase y pasar a la siguiente en un videojuego donde existe una estructura de avance escalonado. En dicho proceso, la satisfacción de dejar atrás unos niveles y continuar hacia otros tiene relación con el espíritu de superación y la perseverancia. Además, al estímulo de avanzar se le suma el refuerzo de conseguir unos logros concretos

P03 (OB2.A1.1): Ir avanzando, o sea, en los niveles y eso, ir consiguiendo cosas.

P01 (OB2.A1.1): Que el juego te dé incentivos para poder ir pasando de nivel, ¿sabes? Que te enganche.

7.2.1.3 Completar misiones

Cumplir y finalizar misiones designadas por el videojuego. Estas se definen como objetivos específicos o secundarios constituidos por una secuencia completa de juego dotada de principio, desarrollo y final. Al concluir las misiones, el jugador suele recibir algún tipo de recompensa.

P18 (OB3.b1.2): Sobre todo que tenga misiones. Que tengan objetivos que cumplir, sí.

7.2.1.4 Límites en los objetivos

Los videojuegos pueden ser flexibles o rígidos con respecto a los objetivos propuestos por sus desarrolladores. Cuando no hay límites, se da la posibilidad al jugador de que ignore los objetivos, diseñando los suyos con total libertad. En cambio, habiendo límites el usuario no tiene más opción que seguir las pautas del juego para continuar.

P17 (OB4.B1.1): Que no solo te limite el juego a hacer una cosa.

P16 (OB4.A1.1): Que estén claros los objetivos, que te limiten hasta cierto punto.

7.2.1.5 Variedad en las misiones

Es el equilibrio entre el exceso de libertad para decidir qué hacer en el juego y una linealidad muy restrictiva en cuanto a los objetivos impuestos. Si hay mucho terreno que explorar y una vasta cantidad de posibilidades de acción, el jugador siente una sensación de agobio, al igual que en caso contrario por la falta de variedad.

P16 (OB5.A1.1): Que ni sea un juego lineal en el que “esta misión es este mapa” ni que tampoco que yo ahora pueda ir... en cierto sentido tampoco me gusta un mapa en el que haya mil cosas que hacer, más reducido. Yo creo que juegos como el Batman Arkham está bastante bien recreado: tienes unas misiones que hacer, hay una cierta variedad, pero tampoco hay una libertad excesiva como en el GTA.

7.2.1.6 Demanda excesiva de objetivos

El videojuego impone unos requisitos para poder avanzar hacia el siguiente nivel, como la obtención de un ítem especial, la derrota de un número concreto de enemigos o el hallazgo de una clave concreta. Estos requerimientos a veces pueden resultar molestos para el jugador, bien porque son muchos, bien porque son muy complejos o bien porque demandan muchas horas de juego. El resultado es el desincentivo de continuar.

P13 (OB6.B1.2): A veces cuando para pasar de nivel tienes que conseguir muchas cosas y a lo mejor estás un mes ya dices para el siguiente nivel ya lo abandonas.

7.2.2 Trama del videojuego

Arco argumental del videojuego creado por los guionistas, incluyendo desde secuencias cinemáticas a escenas desarrolladas durante la acción del jugador. Engloba un universo ficticio donde hay personajes, conflictos y escenarios que envuelven la experiencia de juego.

P09 (TR.A3.1): Yo la trama pero sobre todo si... si el juego es como el Mario Bros y no tiene trama pues que sea entretenido, quiero decir, hay juegos que yo los juego por la trama y otros para pasar el rato así entretenido.

7.2.2.1 Aversión a las historias de terror

Rechazo por parte del usuario a jugar a videojuegos cuya temática es de terror, pudiendo contener escenas desagradables, *screamers* o “sustos” repentinos y elementos con potencial fóbico como las arañas.

P09 (TR1.A3.1): Los juegos de miedo no los soporto y cuando me veo por ejemplo en el Slenderman caminando por un bosque con la linterna todo oscuro y sintiendo que va a por mí (...) no me gusta pasar miedo.

7.2.2.2 Intriga

Sensación de incertidumbre en cuanto al devenir de la trama en el videojuego. Es un elemento fundamental de motivación para no abandonar el juego y querer seguir adelante.

P17 (TR2.B1.1): La intriga, saber qué va a pasar después de seguir jugando.

7.2.2.3 Historia con trasfondo

Historia que guarda un mensaje reivindicativo, o que invita a una determinada reflexión a causa de los temas tratados. Hace más compleja e interesante la trama para el jugador.

P16 (TR3.A1.1): Sobre todo que la historia enganche, que haya una historia de trasfondo.

7.2.2.4 Pérdida de interés en la historia

El relato deja de sorprender o interesar al jugador, afectando a la percepción de la jugabilidad y al disfrute en sí del propio videojuego.

P16 (TR4.A1.1): Llega un punto en el que el juego baje... es decir, que un juego empiece fuerte y luego vaya decayendo en cuanto a la historia y que la jugabilidad llegue a un punto en que las misiones son prácticamente todas iguales, que no hay variedad... eso te dice “¿para qué seguir?”.

7.2.2.5 Enganche en la historia

El enganche es un factor que incentiva el hecho de seguir jugando a un videojuego gracias al interés que despierta la trama. Se trata de un aspecto subjetivo, puesto que la capacidad del jugador para engancharse depende de su vinculación personal hacia la temática tratada por el juego.

P21 (TR5.A1.1): A mí me ha pasado de jugar a Final Fantasy que es un juego que tiene una jugabilidad que no me gusta, pero engancharme con la historia.

P20 (TR5.A1.1): Que te enganche la historia, sí te gusta la historia estás ahí...

P20 (TR5.A1.1): Para que no te den libertad, por ejemplo en un modo campaña tiene que estar muy logrado y muy bien para que te atrape.

7.2.2.6 Cinemáticas

Momentos cinematográficos insertos en el videojuego y que no son jugables, a diferencia de otras secuencias narrativas que cohabitan con la acción del jugador. Durante estas escenas diseñadas por los desarrolladores del juego, el usuario solo puede observar los acontecimientos

narrados como si se tratase de una película. Algunos jugadores consideran que estos episodios lastran la jugabilidad, al quitarle un espacio al apartado lúdico.

P08: Lo divertido del juego es la jugabilidad, porque es la parte en la que más tienes que concentrarte, es la parte más complicada porque es lo que tú tienes que hacer, y la trama es más cinemática, más... así y la jugabilidad es cuando tú te sientas y tienes que controlarlo tú. (TR6.A3.1)

P09: Los vídeos... los vídeos de media hora. (TR6.A3.1)

7.2.3 Frenetismo

Cualidad de algunos videojuegos que permiten perpetrar masacres y matanzas de enemigos multitudinarios. El frenetismo suele estar relacionado con determinadas tipologías de *gameplay*, cuyo objetivo principal es disfrutar de una acción desmedida, vertiginosa y en ocasiones violenta.

P06 (FR.A3.1): Entonces eso es lo que me divierte, aparte de las “matanzas”. Coger el Conan e ir por las calles con el hacha gigante y matar todo lo que se encuentre en tu camino y que se vean las vísceras por el camino.

7.2.4 Apartado gráfico

Conjunto de aspectos audiovisuales integrados en el diseño del videojuego. Aglutina elementos como la música, el aspecto gráfico, el diseño de los personajes y sus entornos, etc.

P15 (GR.a1.2): Los gráficos también me atraen, o sea... yo no soy mucho de jugar a juegos de guerra, pero sí me gusta ver cómo están hechos y me parece increíble.

7.2.4.1 Diseño del juego

Engloba una serie de características propias del apartado visual: estética pictórica, estilo del dibujo, diseño del vestuario de los personajes, modelado del entorno, fotografía, *motion graphics*, confección del menú y producción de los ítems del juego.

7.2.4.2 Calidad de la imagen

Definición y resolución de la imagen del videojuego.

P08 (GR1.A3.1): Yo pienso que más que cansar, no me suele cansar un juego por eso, sino porque o no me gustan los controles como dije antes, o porque no me gusta como se ve el diseño del juego, la calidad de imagen y la trama. Bueno las tramas no tanto porque no les doy tanta importancia, pero si juego a un juego que lo veo muy feo, me incita más a dejarlo que un juego que veo más bonito.

7.2.4.3 Música

Banda sonora y melodías del videojuego.

P09 (GR3.A3.1): Yo me agobio porque encima la música no es que ayude.

7.2.5 Monotonía

Videojuego que en su conjunto resulta reiterativo, repetitivo y lineal.

P15 (MO.a1.2): Cuando ya es muy repetitivo y llevas mucho tiempo, o por ejemplo ves que no pasas de nivel... eso te quita las ganas de seguir jugando. Pero cuando es muy... muy igual.

P06 (MO.A3.1): La monotonía, que la historia siempre sea lo mismo, como en algunas misiones del Skyrim, que son como un bucle. O sea tú hablas con una persona, te manda una misión, la cumples, vuelves a hablar con esa persona, y luego otra misión en la que el tío tiene otro nombre pero ya está. Eso es algo que a mí me incita a dejar el juego.

7.2.5.1 Falta de variedad en las misiones

Rigidez del videojuego en cuanto a permitir distintas estrategias de juego a la hora de abordar las misiones.

P12 (MO1.B1.1): En que hagas siempre las mismas cosas, no haya variedad.

7.2.6 Entretenimiento

Dinamismo y capacidad del videojuego, en líneas generales, para entretener al jugador.

P09 (EN.A3.1): Yo la trama pero sobre todo si... si el juego es como el Mario Bros y no tiene trama pues que sea entretenido, quiero decir, hay juegos que yo los juego por la trama y otros para pasar el rato así entretenido.

7.2.7 Jugabilidad

Usabilidad o manejabilidad del videojuego. Un juego presenta una mejor jugabilidad cuando resulta más intuitivo y fácil de controlar, aportando al jugador una amplia variedad de acciones para interactuar con el videojuego. La mala jugabilidad, en cambio, perjudica la experiencia de juego y coloca barreras entre el usuario y el entorno virtual.

P16 (JU.A1.1): Si es una jugabilidad mala y te dificulta pues te quita las ganas, pero si la historia es buena y la jugabilidad también, pues... acabas el juego.

7.2.7.1 Dificultad del videojuego

Gradación de la complejidad del videojuego comprendida entre fácil, normal, difícil y tipologías definidas particularmente por los videojuegos, como legendario, experto, héroe, leyenda, etc. No obstante, la dificultad también puede ser comprendida como un proceso de menor a mayor intensidad de juego, según vaya superando niveles el jugador.

P01 (JU1.A1.1): Que sea muy fácil, o sea que digas tú... que te lo pases en un día por ejemplo, eso... a lo mejor imagínate que sale un juego de los mismos creadores y dices tú, “si va a ser igual no me lo voy a comprar”.

P02 (JU1.A1.2): Estar en un nivel que te lo estés pasando mucho tiempo, o sea que estés intentándolo y que no lo consigas eso ya es como... “pues ya está, ya paso”.

7.2.7.2 Mecanismo del *gameover*

Se denomina *gameover* al fin de partida una vez que el jugador pierde o es derrotado por la inteligencia artificial del juego. Dependiendo de cómo esté diseñado, hay distintas maneras de gestionar el *gameover*: empezando de nuevo la partida, continuando desde el último punto de guardado, modificando algunos elementos tras reanudar el juego, etc. De entre estas opciones, algunas resultan tediosas, puesto que obligan al usuario a repetir un mismo proceso.

P03 (JU2.A1.1): No sé, a lo mejor que... hay juegos que tú estás jugando y a lo mejor estás en un nivel, y tienes que pasar ese nivel y pierdes y te lo tienes que pasar otra vez, y a lo mejor ya sabes lo que va a pasar, que dices “me van a disparar de ahí” o... me va a venir una flecha de allí.

7.2.7.3 Controles del mando

Botones del controlador de juego que funcionan como nexo entre el usuario y el entorno virtual. La dificultad para adaptarse a estos controles depende de cómo se hayan programado y de las necesidades de cada género videolúdico.

P08 (JU3.A3.1): Y yo al principio miro y si me gustan los controles, porque hay veces que he dejado el juego porque digo “no entiendo los controles” y los dejo.

P08 (JU3.A3.1): Pero no es lo mismo la dificultad de controlarlo a que los controles sean saltar con el triángulo y que sea todo diferente.

P09 (JU3.A3.1): No es lo mismo correr por ejemplo usando un botón, que tener que pulsar tres botones para tener que saltar un edificio.

7.2.7.4 Bugs o errores de programación

Fallos de la programación o del diseño del juego, que pueden provocar alteraciones visibles en el transcurso normal de la partida. También son capaces de causar pérdidas de datos e incluso daños en la propia consola.

P16 (JU4.A1.1): Primero de todo que no haya bugs, que no haya fallos informáticos o que no llegues a cierto punto y no puedas seguir avanzando y tengas que reiniciar todo el proceso o por un fallo informático.

7.2.7.5 Conexión a Internet

Calidad de la conectividad al utilizar Internet. Esta dificulta o ayuda a la experiencia de juego *online*.

P16 (JU5.A1.1): Porque el tema de jugar con otros jugadores si es online y no offline es el tema de la conexión, que dificulta muchas veces la jugabilidad, como estábamos hablando y a veces me sabe más jugar yo solo que con otras personas.

7.2.8 Gameplay

Reglas, normas y dinámicas de juego que en su conjunto dan lugar a tipologías videolúdicas diferenciadas. Por este motivo, el *gameplay* de un videojuego condiciona al resto de sus aspectos, como la jugabilidad o la trama, ya que predetermina muchas características. Cada jugador siente predilección por unos *gameplay* en lugar de otros, en función de sus gustos y sus experiencias.

P04 (GA.A2.1): También según cada persona, a lo mejor hay personas que les gusta los juegos de deportes, otras que les gusta más de guerra...

P10 (GA.A3.1): Pues el sistema de juego, por ejemplo en un juego de quiz la jugabilidad consiste en contestar a las preguntas, o en el Assassin's Creed hacer misiones, misiones secundarias... los controles... la jugabilidad yo creo que es eso.

P19 (GA.A1.1): Depende, si es un género que realmente me gusta, y lo han hecho bien, algo "endiablado".

P21 (GA.A1.1): Depende del género.

7.2.8.1 Juego de rol (RPG)

Imitan a los juegos de rol que se realizan con naipes, dados o tableros. Suelen utilizar un sistema de puntuaciones que puede mejorarse a través del entrenamiento, la suma de victorias y la subida de nivel proporcionada por los puntos de experiencia.

P10 (GA1.A3.1): Me puede gustar de plataformas como me puede gustar un RPG.

7.2.8.2 Juego de disparos (shooter)

La principal acción dentro del juego consiste en disparar a los enemigos. En este tipo de *gameplay* predomina la puntería y la capacidad de reacción.

P21 (GA2.A1.1): Sobre todo con los shooter, si estás jugando el modo campaña, pues mejorarla online.

7.2.8.3 Juego de deportes

El *gameplay* se adapta a las normas y dinámicas del deporte que representan.

P20 (GA3.A1.1): Los de deportes, los de NBA me encantan.

7.2.8.4 Juegos de acción

En este género lo que prima es la habilidad del jugador para sortear constantes obstáculos y amenazas. Los videojuegos de acción suelen ramificarse en muchos subtipos, resultando una de las tipologías más variadas y exitosas, ya que hay una gran diversidad dinámicas. Es el *gameplay* que más se presta a fusionarse con otros.

P04 (GA4.A2.1): Los que más suelen triunfar son los de acción y los de deportes.

7.2.8.5 Juegos tipo fiesta

En este género se incluyen varios tipos de videojuegos: por un lado, los que simulan a los tradicionales juegos de mesa, como el *Monopoly*, el *Juego de la oca* o el *Trivial Pursuit*; por otro lado, a los que funcionan como un karaoke o pista de baile; y por último, a aquellos que simulan que se toca un instrumento.

P05 (GA5.B1.2): Pues a mí me gustan los de cantar, el SingStar.

P04 (GA5.A2.1): No tiene por qué, yo he jugado al Monopoly con mis amigos en la Play a veces y nos reímos un rato.

7.2.8.6 Juegos de conducción

Simulan la conducción de un vehículo cualquiera. Pueden portar un realismo variable y consistir en distintas modalidades como carrera, contrarreloj, simulación e incluso enfrentamiento si el juego permite utilizar los vehículos para atacar.

P02 (GA6.A1.2): A mí los de carreras.

P09 (GA6.A3.1): Desde pequeño jugaba a juegos de coches, en plan también FIFA y cosas así y después un poco más grande ya me fui tirando para el rol. Un día estoy jugando a un juego RPG y al día siguiente estoy jugando al Need For Speed.

7.2.8.7 Juegos arcade

Videojuegos que emulan a las máquinas de salón recreativo.

P04 (GA7.A2.1): Los juegos arcade también me gustan.

7.2.8.8 Juegos sandbox

Son aquellos cuya principal característica reside en la gran libertad de movimiento que permiten. El jugador puede decidir qué hacer, marcarse sus propios objetivos y editar muchos aspectos del juego.

P08 (GA8.A3.1): A mí lo que más me gusta de un juego es cuando es en plan mundo abierto, que yo puedo ir a donde yo quiera, no tener que ir a un sitio en concreto, eso es lo que me gusta a mí.

7.2.8.9 Juegos de puzle

Presentan problemas y rompecabezas para los que se precisa el uso de la lógica. Normalmente este tipo de *gameplay* suele ir emparejado con otros que dan dinamismo al juego, como las plataformas.

P05 (GA9.B1.2): Sí. (Respondiendo a la pregunta “¿Y los juegos de tipo puzle o de aventuras gráficas, les parecen más aburridos que los juegos que han nombrado?”)

7.2.8.10 Juegos de aventura gráfica

Consisten en la obtención de pistas y elementos que permitan al jugador continuar. Suelen incorporar un alto contenido de lectura e interacción con personajes del juego.

P05 (GA10.B1.2): Sí. (Respondiendo a la pregunta “¿Y los juegos de tipo puzle o de aventuras gráficas, les parecen más aburridos que los juegos que han nombrado?”)

7.2.8.11 Juegos de lucha

Proceden de los primeros *arcade*. Son juegos de enfrentamiento uno contra uno dentro de un ring de batalla y que termina cuando uno de los oponentes cae abatido por el otro.

P14 (GA11.B1.1): En mi caso de acción y de aventura. Lucha, Assassin's Creed y ese tipo de juegos.

7.2.8.12 Juegos de estrategia

En estos *gameplay* lo que prima es la capacidad del jugador para elaborar estrategias y dirigir tropas o ejércitos.

P06 (GA12.A3.1): También me gustan los juegos de estrategia, porque te ayuda mucho a pensar.

7.2.8.13 Juegos de plataformas

El jugador tiene que utilizar la destreza para llegar de un punto a otro del escenario. Conseguirlo depende de su dominio del espacio, de los saltos y el equilibrio.

P10 (GA13.A3.1): Me puede gustar de plataformas como me puede gustar un RPG como me puede gustar de disparos.

7.2.8.14 Película interactiva

Se trata de un *gameplay* en el que la mayor parte del tiempo hay cinemáticas. El usuario se desplaza, toma decisiones y hace posible la continuación del relato.

P06 (GA14.A3.1): A mí, como dije antes, mi favorito es en el que puedes decidir tu propia historia, porque tienes más libertad, todo te influye, por ejemplo, en el Fable, que es al que más he jugado de ese tipo, desde que eres pequeño según empiezas ya tienes que tomar decisiones

7.2.8.15 Aventura

Género similar al de acción, donde la temática prioriza el viaje del personaje y sus peripecias, al frenetismo de las secuencias de juego. Hay menos porcentaje de combate y más dedicación a la exploración y la búsqueda de objetos y claves del juego.

P17 (GA15.B1.1): Acción y aventura, que no solo te limite el juego a hacer una cosa.

7.2.8.16 MMO

Juego de rol y estrategia *online*, normalmente jugado por equipos y en competición con otros jugadores.

P12 (GA16.B1.1): Rol, MMO y guerra.

7.2.8.17 Misterio

Más que un género videolúdico en sí, los juegos de misterio son aquellos en cuya trama se aborda una temática de misterio.

P11 (GA17.B1.1): A mí los Sandbox y los de misterio, de descubrir cosas de esas.

7.2.8.18 Infiltración

La habilidad del jugador está en poder infiltrarse sigilosamente hacia un lugar específico, utilizando el ingenio y la paciencia. En muchos juegos de infiltración también va implícita la acción o los disparos.

P17 (GA18.B1.1): Acción, como el Call of Duty o el Halo, el Splinter Cell, de infiltración.

7.2.9 Dimensión social del videojuego

Experiencia de juego compartida tanto en el propio videojuego, mediante modalidades *online* y multijugador, como fuera del mismo a través de las redes sociales.

P05 (DS.B1.2): Es más divertido jugar con otras personas.

P08 (DS.A3.1): Yo recuerdo que el Monster Hunter lo tenía cogiendo polvo ahí de la PSP y cuando me dijo un amigo que se lo había comprado no dejé de jugarlo.

7.2.9.1 Cooperación

Juego cooperativo entre dos o más jugadores.

P01 (DS1.A1.1): Yo creo que si es un juego difícil prefiero cooperar y que me sea más fácil porque estoy acompañado que... no sé, pásarmelo yo solo.

P03 (DS1.A1.1): A mí me gusta más la cooperación que la competición, porque en la competición sobre todo se suelen hacer trampas como en el FIFA.

P08 (DS1.A3.1): Además cuando vas con un compañero consigues una coordinación que no consigues con un NPC. Consigues coordinarte con tu amigo, hacer unas estrategias que en el juego no están predeterminadas.

P10 (DS1.A3.1): En el Resident Evil 5 lo que es el modo mercenario yo jugando solo por ejemplo cuesta mucho más. Jugando con un compañero, un compañero que conozcas bien, la coordinación es perfecta a veces.

7.2.9.2 Competición

Juego multijugador de enfrentamiento entre jugadores a nivel individual.

P05 (DS2.B1.2): Para mí un juego divertido es a lo mejor uno que puedas hacer en grupo, o en parejas para que puedas competir con otra persona. Por ejemplo el Just Dance es súper divertido.

P12 (DS2.B1.1): Si es un juego multijugador no cooperativo sino enfrentados pues aumenta la dificultad bastante.

P14 (DS2.B1.1): Y la competitividad, si estás luchando contra él pues te picas más.

7.2.9.3 Competir en grupo

Cooperar entre jugadores de un mismo equipo para jugar contra otros que también se constituyen como grupo.

P04 (DS3.A2.1): A mí me gusta la idea de cooperar y competir con otros.

P20 (DS3.A1.1): Me gusta mucho cooperar sobre todo cuando es contra otros equipos, tanto en juegos de estrategia como shooter.

7.2.9.4 Jugar online

Jugar con más usuarios a través de Internet.

P03 (DS4.A1.1): Que puedas jugar online con personas de otro país.

P09 (DS4.A3.1): A mí algo que me divierte en un juego es algo en plan como Minecraft, jugar online con tus amigos... te divierte un montón. Y no solo el Minecraft sino juegos como el GTA, el FIFA porque te echas unas risas porque empiezas a picarte... y juegos online sobre todo son los que más me suelen divertir.

7.2.9.5 Experiencia fuera del juego

Divertirse con otros jugadores participando en el juego o viendo a otros jugar, compartir vivencias y hazañas de un determinado videojuego y disfrutar del estímulo de la competición entre amigos.

P11 (DS5.B1.2): Si juegan mis amigos también me engancha y si el juego es entretenido.

P13 (DS5.B1.2): Sí, no solo es el videojuego sino también tu convivencia con él que pueden hablar, no sé.

P20 (DS5.A1.1): No sabes ni lo que dices, empiezas a soltar chorradas por el micrófono y te acabas riendo mucho.

P23 (DS5.A1.1): Yo jugaba al Call of Duty con un amigo y nos reíamos porque siempre nos cabreábamos, porque íbamos a lo mejor una racha más, una racha menos y nos divertíamos.

7.2.9.6 Jugar solo

Rechazo a jugar en modo multijugador o preferencia por el placer de jugar de forma solitaria.

P07 (DS6.A3.2): La verdad yo prefiero jugar sola. Es que te tienes que adaptar a los otros jugadores y todo eso entonces... hay veces que he jugado con gente online que ni conozco y es pesado.

P17 (DS6.B1.1): También es verdad que depende del juego, porque no es lo mismo jugar a uno que con dos personas se hace más entretenido que jugar por ejemplo al Assassin's Creed que se disfruta más solo.

7.2.10 Retronarratividad

Libertad del jugador para construir su propia narrativa dentro del videojuego, rediseñándolo, tomando decisiones que alteran su trama, creando o customizando entornos y personajes, o eligiendo objetivos propios.

P20 (RE.A1.1): Para que no te den libertad, por ejemplo en un modo campaña tiene que estar muy logrado y muy bien para que te atrape.

7.2.10.1 Libertad para elegir personajes

El jugador puede seleccionar a un personaje o grupos de personajes de entre los que están disponibles en el juego, al margen de que estos puedan luego editarse o permanezcan igual.

P02 (RE1.A1.2): Con mucha acción y con muchas alternativas, que tenga originalidad... que puedas por ejemplo si es de personajes, pues que no tengas por qué ser siempre el mismo y puedas combinar con otros.

7.2.10.2 Personalizar a los personajes

Poder cambiar a gusto del jugador los atributos físicos del personaje, su vestimenta o sus habilidades o su rol en el juego.

P08 (RE2.A3.1): Yo por ejemplo siempre le pongo a los personajes una pedazo de barba a lo "Papá Noel", a lo mejor puede tener el pelo largo o ser calvo pero todos tienen barba, es lo característico de ellos. Si me escojo un Orco también le pongo barba.

P10 (RE2.A3.1): Yo no suelo jugar a juegos de personalizar, pero cuando juego a uno me paso media hora personalizando al muñeco.

P16 (RE2.A1.1): Y eso también de personalización del traje, a lo mejor el traje que viene predeterminado no te gusta, pues que haya esa libertad de cambiarle el color al traje o llevar equipamiento distinto... que no te limiten a ese personaje, esas armas y ese vestido sino más personalización.

P03 (RE2.A1.1): Y cuando lo terminas lo modificas otra vez hasta que te guste, y juegas un rato y luego lo modificas.

7.2.10.3 Proyección

El jugador le pone un nombre o mote al personaje para proyectarse en el juego. En otros casos, la proyección también contempla la introducción de alguien del entorno real en el entorno virtual del juego. También se entiende como “meterse en la historia”.

P01 (RE3.A1.1): Sí, o sea a lo mejor estás jugando a un videojuego y dices “este soy yo”. No sé, como que gusta mucho ver eso.

P05 (RE3.B1.2): En el de deporte de la Wii hay personas que tienen a todos los miembros de su familia y cada personaje se adapta a cada persona y coge el nombre mismo de la persona.

P01 (RE3.A1.1): Por ejemplo en el GTA, que puedes poner cualquier cosa, si yo me puedo poner un tatuaje en el brazo o algo de eso, pues lo asimilo como... en el juego lo hago como si yo lo tuviera, y a lo mejor luego me lo pongo.

7.2.10.4 Inventar un nombre

Crear un nombre original para el avatar o personaje del juego.

P04 (RE4.A2.1): Yo según el juego, intento adaptar el nombre a lo que es el juego. Con personajes que están ya dentro del juego me baso un poco en eso.

P14 (RE4.B1.1): Si es de rol o cosas de esas... pongo otro nombre, en plan, un calificativo de guerra o algo de eso.

7.2.10.5 Conservar nombre por defecto

Mantener el nombre que el personaje trae por defecto, rehuyendo de las posibilidades retronarrativas que da el videojuego.

P03 (RE5.A1.1): Yo es que nunca le he cambiado el nombre...

7.2.10.6 Inventar personaje

Crear a un personaje original para protagonizar el relato.

P04 (RE6.A2.1): O no... tampoco que se asemeje a nosotros, en otros casos buscas un personaje que digas tú “me gustaría un personaje así”.

7.2.10.7 Personalizar configuración

Adaptar al gusto del jugador los botones, la visión de la cámara, o los parámetros gráficos del juego.

P09 (RE7.A3.1): A mí me gusta que se pueda cambiar la dificultad del juego. Primero me lo juego en fácil, después me lo paso en normal y ya luego me lo paso en difícil o en legendario.

7.2.10.8 Autonomía

El jugador valora el poder decidir cómo quiere desenvolverse en el juego, eligiendo hacia dónde ir o qué hacer al margen de los objetivos propuestos.

P08 (RE8.A3.1): A mí lo que más me gusta de un juego es cuando es en plan mundo abierto, que yo puedo ir a donde yo quiera, no tener que ir a un sitio en concreto, eso es lo que me gusta a mí.

P08 (RE8.A3.1): O cuando te conviertes en Dios y prácticamente controlas todo lo que ocurre en el juego.

7.2.10.9 Narración ergódica

Trazar un rumbo narrativo desde la acción, descartando unos caminos del relato y escogiendo otros.

P16 (RE9.A1.1): Yo prefiero identificarme. Una cosa que valoro mucho en un juego es la variedad de elección, que llegado a un punto de la misión o de la partida digas “según mis valores y los criterios que tengo en la realidad pues quiero matar, o quiero huir o quiero hacer esta acción u otra, creo que en el juego es algo fundamental.

P21 (RE9.A1.1): Sin embargo si tiene una historia más cerrada, sí que tenga un final abierto o finales alternativos.

7.2.10.10 No personalizar

Rechazo a la retronarratividad.

P12 (RE10.B1.1): No, yo no, yo suelo ser los de predeterminado.

P17 (RE10.B1.1): En cierto punto no, porque también es un juego y es interesante ese irrealismo entre comillas.

7.2.10.11 Elegir rol

El jugador valora la oportunidad de elegir su papel en un equipo de jugadores.

P06 (RE11.A3.1): Pero... también depende porque... por ejemplo en los juegos en los que hay diferentes razas, que cuando editas al personaje también editas la raza, las razas tienen su influencia. Entonces, yo sí me paso más tiempo en eso porque depende de a lo que vaya a ir, por ejemplo yo suelo ir a “asesino” y “ladrón”, así que me vienen bien las razas que son discretas, tienen más sigilo y cosas así.

7.2.10.12 Valoración de la personalización

El jugador valora positiva o negativamente si es importante el hecho de que un juego ofrezca la posibilidad retronarrativa de editar distintos aspectos.

P07 (RE12.A3.2): En lo que es la historia, en lo que es personalizar al personaje no es muy importante pero claro, transmite tu personalidad sobre todo.

P08 (RE12.A3.1): Más bien es importante personalmente ya, en el juego normalmente no es que influya.

P12 (RE12.B1.1): Para mí no es importante.

7.2.10.13 Múltiples opciones de personalización

Se juzga como positivo que el videojuego posibilite muchas opciones para editar.

P19 (RE13.A1.1): Y cuando la hay y es poca dices “vaya porquería”.

7.3 Intervenciones de los participantes

Para concluir este séptimo capítulo y acabar de describir los resultados de la investigación cualitativa, en la siguiente tabla ofrecemos un dibujo de la participación de cada entrevistado en las distintas categorías ya mencionadas.

Tabla 47
Intervenciones de los participantes en las distintas categorías

Participante	OB	TR	FR	EN	MO	JU	DS	GR	GA	RE	Intervenciones
P01	2					3	1		3	4	13
P02						3	2		3	4	12
P03	1	1				3	3		5	6	19
P04						2	5		8	4	19
P05	1					1	3		5	4	14
P06	1	1	1		1	3	2	1	4	8	22
P07		1			1	2				4	8
P08	1	5			1	6	2		4	7	26
P09		4		1		3	6		2	4	20
P10		1			1	3	2		4	2	13
P11							3		2	1	6
P12		1			1	2	3		3	3	13
P13	2				1	2	2		2	5	14
P14	1					1	1		4	2	9
P15					1	1	1	2	2	5	12
P16	4	3			1	4	7		7	10	36
P17	1	1			1		3		4	5	15
P18	1	1				2	2		3	3	12
P19							1		5	4	10
P20		3					4		4	5	16
P21		2			1	1	1		4	6	15
P22		1							4	2	7
P23	1					1	2		1	3	8

Como podemos advertir en estos resultados, las participaciones son muy diversas, siendo la categoría “Retronarratividad” la única referenciada al menos una vez por todos los entrevistados. Por el contrario, “Frenetismo” y “Entretenimiento” son las categorías menos mencionadas, tan solo con una participación respectivamente. Asimismo, observamos que el entrevistado con mayores intervenciones es el P16, siendo a su vez quien más veces ha hablado en las categorías “Retronarratividad”, “Gameplay” y “Dimensión social del videojuego”. El participante que en menos aportaciones ha hecho ha sido el P11, el cual solo ha verbalizado su

opinión en las tres categorías anteriormente mencionadas. Los datos del total de intervenciones por cada uno de los entrevistados lo podemos visualizar en el gráfico de frecuencias mostrado a continuación:

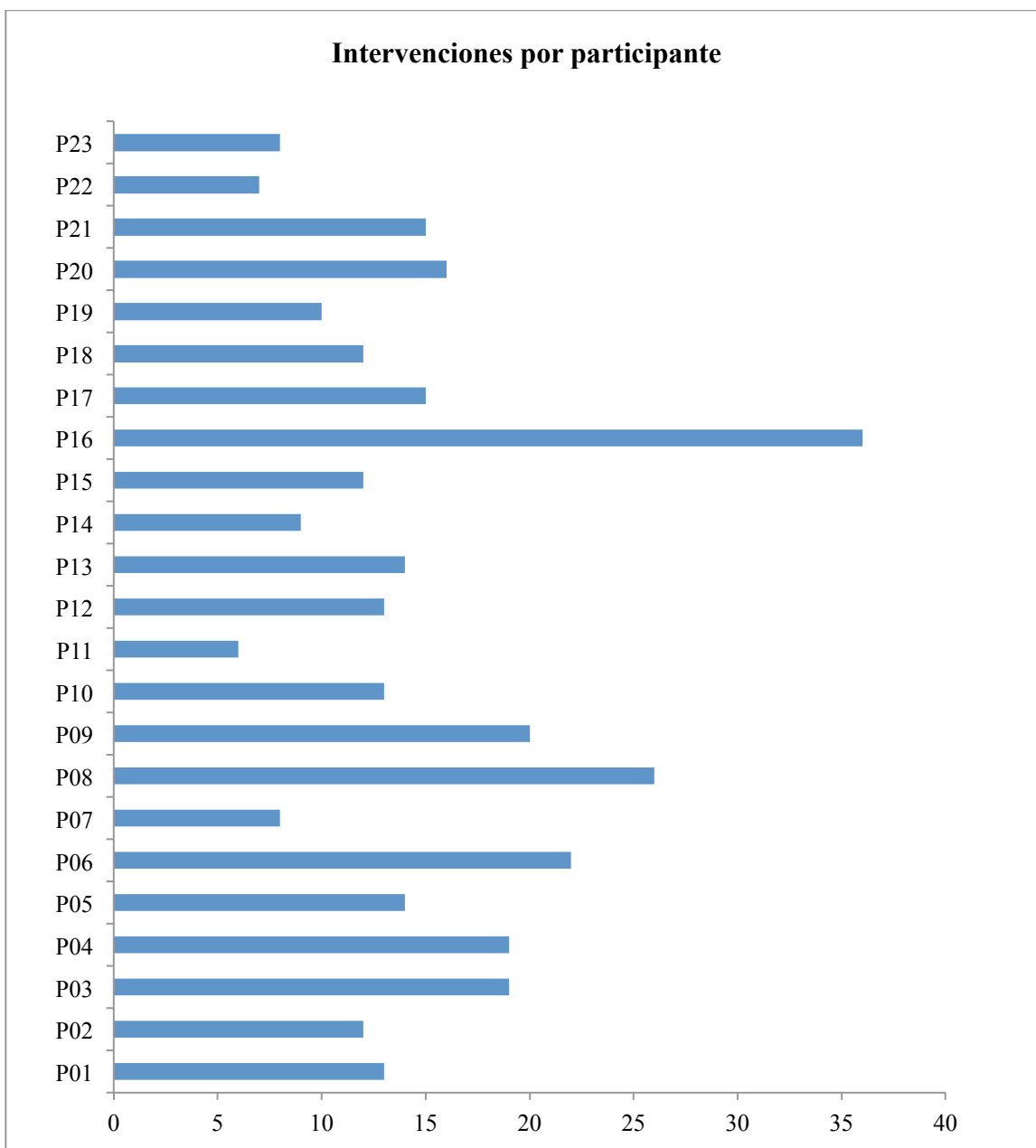


Figura 42. Gráfico de frecuencias de las intervenciones de cada participante, Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS PARA EL FUTURO

Después de describir los resultados obtenidos en la investigación, procederemos a la discusión de los mismos. Esta se centrará en las escalas obtenidas, con especial hincapié en la Escala de valoración de componentes del videojuego, eje central del Modelo de análisis videolúdico presentado en el segundo capítulo. Además comprobaremos qué factores psicosociales y socioculturales predicen los distintos componentes del modelo en cuestión. A continuación, expondremos punto por punto, las conclusiones más relevantes sobre nuestro estudio acerca del Modelo de análisis videolúdico y la retronarratividad como base principal de la estética del videojuego. Para cerrar el capítulo, expondremos las limitaciones más significativas del estudio, así como algunas propuestas para futuras investigaciones.

8.1 Escala de consumo cultural

Uno de los objetivos de este estudio fue elaborar una escala ad hoc sobre consumo cultural, para saber en qué medida los adolescentes realizan unas actividades culturales u otras. Para ello se llevaron a cabo análisis con modelos de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE) y pruebas de consistencia interna. Los resultados obtenidos han aportado evidencia sobre la idoneidad de dicha escala, mostrándose en una estructura de cuatro factores. A su vez, se exponen unos índices estadísticos de ajuste óptimos (Tabachnick y Fidell, 2007; Hu y Bentler, 1995; Byrne, 2010) y unos índices de consistencia interna adecuados tanto para la escala global como para cada uno de los factores. Esta escala nos permitirá descubrir qué tipo de consumo cultural hacen los jugadores de videojuegos y si existen diferencias significativas entre algunas variables sociodemográficas.

Al comparar las puntuaciones medias de los adolescentes en los cuatro dimensiones de la escala, vemos que la más alta corresponde a la actividad deportiva, seguido del uso de Internet y redes sociales, luego de la asistencia a eventos musicales y teatrales y finalmente, de la actividad creativa. El hecho de que la media más alta sea la del factor actividad física, tiene que ver con el hecho de que representa el consumo cultural preferido por la gran mayoría de los chicos. Por otro lado, la segunda puntuación más alta corresponde a una dimensión, la de Internet y las redes sociales, cuyo impacto en la cultura del adolescente es muy importante. En cuanto a la asistencia a eventos musicales y teatrales la puntuación es baja, ya que no todos los adolescentes pueden acudir a estos festivales y el teatro, por su parte, no tiene una gran repercusión en la cultura joven. En cuanto a la actividad creativa, resulta llamativa su baja puntuación, ya que revela el poco interés que los adolescentes tienen hacia el desempeño del arte.

8.1.1 Validez concurrente de la Escala de consumo cultural

Al llevar a cabo los diferentes análisis estadísticos, se han extraído diferencias significativas en los cuatro factores de la escala: asistencia a eventos musicales y teatrales, actividad deportiva, uso de Internet y redes sociales y actividad creativa.

En cuanto a la variable criterio sexo, en los cuatro factores de la Escala de consumo cultural se han hallado diferencias significativas. En primer lugar, las chicas, a diferencia de los chicos, informan de asistir en mayor medida a eventos musicales y teatrales, así como de realizar más actividades creativas. Sin embargo, a diferencia de los chicos, hacen una menor actividad deportiva. Esto puede deberse a una cuestión cultural, por la cual se asocia más a las chicas con la música, la danza o el teatro, mientras que a los chicos, con el deporte y el ejercicio físico. Por otro lado, los resultados muestran que las chicas hacen un mayor uso que los chicos de Internet y redes sociales. Una de las razones puede ser que las adolescentes tienen una mayor necesidad de comunicarse y expresarse que los chicos adolescentes, lo cual se traduce en más horas de chat en las diferentes redes sociales. Además, estas diferencias significativas tienen coherencia en tanto que Internet es el espacio de confluencia de muchos eventos musicales retransmitidos online, siendo también un portal de comunicación entre artistas y seguidores, que en su mayoría suelen ser chicas. Asimismo, Internet es la plataforma que más alberga actividad en el ámbito creativo, debido a que visibiliza la literatura, el cine, e incluso la pintura o el dibujo, a través de las redes

sociales. En este sentido, resulta interesante que los chicos, por el contrario, utilicen menos Internet y redes sociales, hagan menos actividades creativas y asistan menos a eventos de música y teatro que las chicas.

Sobre esto, el Observatorio del Instituto la Juventud en España (INJUVE, 2014) apunta que un 69,2% de las chicas dedican en mayor medida su tiempo de ocio al cine, la televisión y la lectura, mientras que los chicos dedican solo el 47,4% a este tipo de actividades. Por otra parte, el 64% de los adolescentes varones españoles considera tener una buena forma física, frente al 53% de las adolescentes mujeres. En este sentido, Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín (2004), en un estudio realizado sobre estilos de vida de los adolescentes, concluyen que preocupa el alto grado de sedentarismo de las chicas.

En lo que respecta al uso de Internet y redes sociales, Espinar y González (2009) no encuentran diferencias significativas entre los chicos y las chicas, no obstante, solo se refiere al apartado de redes sociales, no incluyendo la utilización de otro tipo de espacios en Internet. A diferencia de dichos autores, Castellana, Sánchez-Carbonell, Graner y Beranuy (2007) constatan que sí existen estas diferencias, afirmando que “Las horas de conexión son distintas según la edad con la tendencia de las chicas a conectarse más que los chicos” (p.198).

En cuanto a las variables criterio edad y curso, los menores de 16 años y por tanto, que estudian en la ESO, asisten menos a eventos musicales y teatrales que aquellos que tienen 16 años o más y cursan bachillerato. Dicha diferencia significativa resulta evidente puesto que los adolescentes más pequeños tienen más restringida la posibilidad de ir a este tipo de celebraciones, por el control que ejercen los padres y las madres. Otro motivo también puede ser el desinterés del adolescente menor de 16 años hacia el arte y la cultura, las celebraciones multitudinarias y sobre todo, hacia el teatro. A partir de dicha edad se hacen más comunes otro tipo de inquietudes, cobrando especial relevancia las que refuerzan el sentimiento de pertenencia a un determinado grupo de iguales, como afirman Rodrigo et al. (2004). Esto también conlleva que aumente el interés en torno a este tipo de eventos, sobre todo entre pandillas donde empiezan a ser más frecuentes las relaciones de pareja y la experimentación sexual.

No obstante, con la variable criterio edad se ofrecen diferencias significativas en el uso de Internet y redes sociales, no existiendo tales diferencias con el caso de la variable criterio curso.

El resultado obteniendo para la edad, señala que los chicos y chicas menores de 16 años utilizan menos Internet y las redes sociales, que aquellos de 16 o más años. Del mismo modo, esto puede deberse a que el uso de Internet y redes sociales puede estar más restringido a causa de un mayor control parental, en aquellos adolescentes de menos de 16 años. En esta línea, González-Jiménez, López de Ayala y Catalina-García (2013), destacan que el usuario intensivo de las redes sociales aumenta de 15 a 17 años, lo cual vuelve a reflejar la importancia del grupo de iguales y la comunicación entre adolescentes en la adolescencia media-tardía.

Con respecto a las variables criterio horas jugando a videojuegos, años jugando a videojuegos, frecuencia de juego a la semana y nivel que se otorga el adolescente como jugador, se encuentran diferencias significativas en los mismos dos ámbitos de la Escala de consumo cultural: asistencia a eventos musicales y teatrales y actividad deportiva. Los usuarios que pasan dos o más horas jugando al día, juegan diariamente o varios días a la semana, llevan nueve o más años jugando a videojuegos y se perciben a sí mismos como jugadores buenos o expertos, informan de asistir menos a eventos musicales y teatrales y realizar una mayor actividad deportiva, que los que juegan menos de dos horas al día, solo juegan en días festivos, llevan menos de nueve años jugando a videojuegos y se consideran jugadores con un nivel bajo-medio. Probablemente esto es debido a que son los chicos los que cumplen con un perfil de jugador asiduo de largo recorrido, es decir, que llevan muchos años de su vida jugando a videojuegos, con una frecuencia a la semana alta, muchas horas al día y por tanto, se ven con un buen nivel en el desempeño de la actividad videolúdica. Por otro lado, como vimos en los resultados anteriores, son los chicos los que menos asisten a este tipo de eventos musicales y teatrales, por lo que dicho perfil de jugador encaja en este rechazo hacia tales eventos. Paradójicamente, este jugador asiduo no se relaciona con un estilo de vida sedentario, ya que en el otro de los resultados obtenidos se muestra que este perfil de adolescente que juega dos o más horas al día, varios días o todos los días a la semana, que lleva nueve o más años jugando y se otorga un nivel alto-experto como jugador, hace más ejercicio físico. De estas diferencias significativas, se puede extraer que los videojuegos han cambiado desde hace una década y que gracias a consolas como Wii, la actividad física y el videojuego no son excluyentes. Por otro lado, se puede deducir que el adolescente más asiduo a los videojuegos no responde a un estereotipo de chico o chica vago, o que prefiere jugar con la consola a salir a hacer deporte, sino que ambas actividades son complementarias.

Esto contradice algunas tesis como la defendida por Villagrán, Rodríguez-Martín, Novalbos, Martínez y Lechuga (2010) la cual indica preocupación por el tiempo que niños y adolescentes dedican a los videojuegos, por restarle tiempo a la actividad física. Curiosamente, los mismos autores consideran que jugar más de dos horas promueve un estilo de vida sedentario. Desde otra perspectiva, Beltrán-Carrillo, Valencia-Peris y Molina-Alventosa (2011), distinguen entre videojuegos convencionales y videojuegos activos, asumiendo un cambio positivo en la relación entre actividad física y videojuego.

8.2 Escala de personalidad

Otro de los objetivos de este estudio fue elaborar una escala sobre personalidad, para saber qué relaciones podían hallarse entre el jugador de videojuegos y determinados aspectos de la personalidad. Para ello se adaptó una escala del Modelo de los cinco alternativos (citado en Romero, Luengo, Gómez-Fraguela y Sobral, 2002) elaborada por Zuckermann y Khulmann. Como en la anterior escala, se llevaron a cabo análisis con modelos de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE) y pruebas de consistencia interna. Los resultados obtenidos han aportado evidencia sobre la idoneidad de dicha escala, mostrándose en una estructura de tres factores. A su vez, se exponen unos índices estadísticos de ajuste óptimos (Tabachnick y Fidell, 2007; Hu y Bentler, 1995; Byrne, 2010) y unos índices de consistencia interna adecuados tanto para la escala global como para cada uno de los factores. Esta escala nos posibilita saber qué rasgos de la personalidad cumple el jugador de videojuegos y si existen diferencias significativas entre las variables criterio elegidas para la investigación.

Las medias en los tres factores muestran que la puntuación más elevada la tiene el factor extraversión, seguido de agresividad-impulsividad y ascetismo. La extraversión, como capacidad para hacer amigos y relacionarse con los demás, es una característica muy común en los adolescentes, lo cual explica que esta dimensión haya obtenido un resultado medio-alto. La agresividad-impulsividad, con una puntuación media-baja, se coloca como segundo factor, dado que los chicos y chicas de entre 14 y 19 años están en un proceso de probar experiencias nuevas y conocerse a sí mismos. En una edad de cambios y desajustes, la impulsividad y la agresividad aparecen como un rasgo común. Por último, el ascetismo recibe la nota más baja de las tres

dimensiones descritas, puesto que es mucho menos frecuente que la extraversión, a pesar de estar dentro de la normalidad de la conducta adolescente.

8.2.1 Validez concurrente de la Escala de personalidad

Después de realizar los diversos análisis estadísticos, tan solo se han producido diferencias significativas en dos de las variables criterio seleccionadas: la edad y el número de años jugando a videojuegos. Por lo que respecta a la edad, los adolescentes de 16 o más años, en comparación con los menores de 16 años, informan de un mayor nivel de ascetismo. Dicho resultado puede deberse a que las edades comprendidas entre los 16 y los 19 años, que pertenecen a la etapa de la adolescencia media-tardía, cumplen con una serie de rasgos diferentes a los de la etapa media-temprana. Uno de ellos es el de una mayor tendencia al aislamiento, que tiene que ver con un deseo de autodefinición y de búsqueda de la identidad personal.

En *El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor*, Castillo (1999) explica que el adolescente a medida que se acerca a la etapa adulta, necesita de más momentos de soledad para poder definirse y explorar su mundo interno. Por otro lado, este aislamiento, según Oliva (2006) se produce en la adolescencia también a nivel comunicativo, puesto que los adolescentes tienen más dificultades para expresarse espontáneamente.

En cuanto a la variable criterio años jugando a videojuegos, los resultados constatan que los adolescentes que llevan nueve o más años jugando a videojuegos, tienen una personalidad más agresivo-impulsiva que aquellos que no llevan nueve años jugando a videojuegos. Aunque este dato invita a pensar que jugar a videojuegos tiene consecuencias negativas a largo plazo en el desarrollo de la agresividad e impulsividad, entraría en contradicción con el hecho de no haberse hallado diferencias significativas respecto a otras variables criterio como el número de horas de juego al día o la frecuencia de juego a la semana. Probablemente, la explicación tiene que ver, en primer lugar, con que los adolescentes que llevan pocos años jugando a videojuegos son usuarios que no muestran un gran interés por ellos, a diferencia de los que llevan nueve o más años jugando. A mayor afición, más importante es el juego y por tanto, mayor es la posibilidad de mostrar conductas agresivo-impulsivas. Un jugador que no lleva nueve años jugando, cuando juega es para distraerse o para pasar un rato, utilizando los videojuegos como

pasatiempo. En este último perfil de jugador, la agresividad y la impulsividad son menos frecuentes, sobre todo al no existir un matiz de competición.

Difieren de esto Díez, Terrón y Rojo (2001), quienes describen que el videojuego a largo plazo desarrolla en el individuo una serie de conductas hostiles y una mayor agresividad. Por el contrario, Tejeira, Pelegrina del Río y Gómez (2009), habla del videojuego como un catalizador de la agresividad, el cual ha funcionado como terapia para personas con este tipo de conductas descontroladas. Gil y Vida (2008), González y Blanco (2008) y Prensky (2001), además ofrecen una visión positiva del videojuego, entendiendo que no solo beneficia múltiples capacidades en todo tipo de usuarios, sino que además debe ser tenido en cuenta como una herramienta para la enseñanza.

8.3 Escala de valoración de componentes videolúdicos

El objetivo principal de este estudio fue elaborar una escala ad hoc sobre componentes videolúdicos, con el fin de conocer qué aspectos del videojuego eran reconocidos y valorados por los adolescentes y en qué medida la retronarratividad podía determinarse como factor. Para ello se llevaron a cabo análisis con modelos de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE) y pruebas de consistencia interna. Los resultados obtenidos han aportado evidencia sobre la idoneidad de dicha escala, mostrándose en una estructura de tres factores. A su vez, se exponen unos índices estadísticos de ajuste óptimos (Tabachnick y Fidell, 2007; Hu y Bentler, 1995; Byrne, 2010) y unos índices de consistencia interna adecuados tanto para la escala global como para cada uno de los factores. Con esta escala se podrá comprobar si la retronarratividad es un principio fundamental de todo videojuego y qué valoración tienen sobre dicho concepto los adolescentes, junto a los otros componentes del Modelo de análisis videolúdico.

Tras configurarse la escala, ha quedado constatada la presencia de retronarratividad en el videojuego, ya que es una realidad medible y valorable por el jugador. Por consiguiente, el Modelo de análisis videolúdico planteado en el segundo capítulo también se ratifica, ya que muestra también el concepto de narrativa proposicional. A estos dos factores que componen el modelo teórico, se les sumó un nuevo factor, el de la dimensión social del videojuego, completando nuestra visión teórica de la estética del discurso videolúdico. El nuevo factor

evidencia la importancia del contexto social del jugador como elemento condicionante en la retronarratividad y en el proceso de producción de la narrativa proposicional. Según el Modelo de experiencia del gameplay de Ermi y Mäyrä (2005), la experiencia de juego se relaciona con tres dimensiones de la inmersión del jugador: la inmersión sensorial, la inmersión a base de desafío y la inmersión imaginativa. Este estudio de análisis descriptivo se centra en el videojuego desde el punto de vista del jugador y su inmersión, entiendo que su papel es clave en la experiencia de juego. Como vemos en el capítulo segundo del marco teórico, aunque este modelo tiene en cuenta la acción del jugador, a diferencia del modelo que presentamos, no considera la dialéctica existente entre una narrativa por parte del diseño del videojuego y otra generada a raíz de la interacción del usuario.

De los tres factores de dicho modelo, el que adquirió una mayor media es el de la narrativa proposicional, con una puntuación medio-alta. Esto se debe a que los adolescentes más aficionados a los videojuegos, valoran mucho más aspectos como el apartado gráfico, el gameplay, el argumento o la jugabilidad. Luego, con una puntuación media, se situó la retronarratividad. Esta es valorada positivamente por los jugadores, a pesar de que se trata de un concepto desconocido y muchas veces confundido por ellos con aspectos de la narrativa proposicional. Por ejemplo, acciones como editar al protagonista del juego, en lugar de ser consideradas dentro de la retronarratividad, el adolescente las entiende como acciones relacionadas con el diseño del juego o el argumento. La dimensión social del videojuego, con una puntuación media, fue el tercero de los factores en cuanto a la media obtenida. La causa de que no esté por encima de los otros dos factores se debe a que el jugador percibe dicha dimensión como complementaria en todo videojuego, más que como un aspecto esencial. Un buen juego se puede jugar solo, pero no por estar ausente la posibilidad de jugar en equipo o con otros amigos, el videojuego necesariamente pierde valor. Resulta valioso para esta investigación comprobar que las tres dimensiones que componen el Modelo de análisis videolúdico reciben una buena puntuación y además, de una forma bastante similar. Esto confirma la solidez de la teoría, puesto que al no haberse dado grandes diferencias de puntuación entre unos conceptos y otros, se demuestra que no hay ningún elemento sobrante en el Modelo, o que pudiera estar desgajado de otro.

8.3.1 Validez concurrente de la Escala de valoración de componentes videolúdicos

Al llevar a cabo los diferentes análisis estadísticos, se han obtenido diferencias significativas en la mayoría de las variables criterio elegidas durante la investigación. En primer lugar son los chicos, a diferencia de las chicas, quienes hacen una mejor valoración de la narrativa proposicional y la dimensión social del videojuego. En cuanto a la narrativa proposicional, parece lógica dicha comparación, dado que los chicos tienen una cultura más arraigada en el videojuego que las chicas. El sexismo y todas aquellas convenciones sociales que han otorgado hasta ahora un mayor protagonismo a los chicos en materia de tecnología, informática y videojuegos, han causado un rechazo por parte de muchas chicas hacia los videojuegos en general, y más concretamente, a los más complejos. Este hecho, unido a que los videojuegos más volcados en la narrativa proposicional normalmente han estado más dirigidos a los hombres, explica por qué las adolescentes mujeres han puntuado más bajo esta dimensión videolúdica. Ciertamente, en la actualidad el videojuego es más igualitario en cuanto a contenido y estética, lo cual está consiguiendo que muchas chicas adolescentes jueguen a videojuegos tradicionalmente vinculados a los chicos, como los del género shooter, acción, estrategia o deportes. No obstante, siguen existiendo diferencias significativas como se aprecia en los resultados hallados.

Sorprende más el dato de que las chicas valoren menos que los chicos la dimensión social del videojuego, puesto que el catálogo de juegos de tipo fiesta y musical, usualmente se ha relacionado más al entorno de las adolescentes. No obstante, estas diferencias significativas se deben, en mayor medida, al auge de videojuegos del tipo shooter como *Call of Duty: Black Ops II* (Treyarch, 2012), que además de tener como objetivo el sector masculino, tienen una modalidad de juego online. Cabe destacar además que dicho videojuego estaba de moda durante el periodo de la presente investigación, como aparece reflejado en la descripción de la muestra.

Sin embargo, resulta muy curioso el hecho de que no haya diferencias significativas entre chicos y chicas a la hora de valorar la dimensión retronarrativa. Este resultado se debe en gran medida a que la retronarratividad, al ser inherente en todo videojuego, está presente tanto en los juegos preferidos por las chicas, como en los juegos favoritos para los chicos, con independencia del género videolúdico.

Por otro lado, el jugador que juega a diario o varios días a la semana, lleva nueve o más años jugando a videojuegos y se considera como un jugador bueno-experto, valora más las tres dimensiones del Modelo de análisis videolúdico, que el que juega solo en días festivos, lleva dedicándose a los videojuegos menos de nueve años y se percibe como usuario de nivel bajo-medio. Dichas diferencias significativas demuestran que los tres componentes del videojuego definen muy bien dicho discurso, ya que cuanto mayor es la relación del jugador con el medio videolúdico, más valora sus aspectos esenciales.

No obstante, los que juegan dos o más horas, a diferencia de aquellos que juegan menos de dos horas, solo valoran más la narrativa proposicional y la dimensión social del videojuego. La importancia que los jugadores le dan a la retronarratividad es parecida entre los que dedican muchas horas al en un día y los que no alcanzan las dos horas de juego. Posiblemente, la explicación se debe al tiempo que los estudiantes dedican a jugar. Los adolescentes que son apasionados del videojuego, aunque tengan más restringido el horario a causa del estudio, buscan un hueco al día o a la semana para estar frente a la consola, incluso si eso implica estar pocas horas. Por consiguiente, dentro de la muestra de adolescentes que juegan menos de dos horas, se sitúan desde jugadores muy ocasionales, hasta usuarios muy asiduos pero con problemas para conciliar el juego y el estudio. Esto aclararía el hecho de que en el resto de variables criterio sobre el tiempo de juego, el resultado varíe, puesto que los años jugando a videojuegos y la frecuencia de juego a la semana, sí discriminan mejor a un perfil de usuario al que le gustan mucho los videojuegos.

8.4 Escala de tipologías de *gameplay*

Para conocer más sobre qué géneros videolúdicos eran preferidos por los adolescentes, se realizó una escala ad hoc de tipologías de *gameplay*. Para ello se llevaron a cabo análisis con modelos de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE) y pruebas de consistencia interna. Los resultados obtenidos han aportado evidencia sobre la idoneidad de dicha escala, mostrándose en una estructura de tres factores. A su vez, se exponen unos índices estadísticos de ajuste óptimos (Tabachnick y Fidell, 2007; Hu y Bentler, 1995; Byrne, 2010) y unos índices de consistencia interna adecuados tanto para la escala global como para cada uno de los factores. A través de esta

escala se podrá saber si en las variables criterio analizadas hasta ahora, existen diferencias significativas en torno a cada tipología de videojuego.

Al realizar los oportunos análisis estadísticos, se obtuvo una buena puntuación media en cada una de las tipologías de *gameplay*. La valoración más alta la recibió el juego de reacción, seguido del juego social y finalmente, del juego reflexivo. Teniendo en cuenta que el videojuego de reacción es el más tradicional y arquetípico de los tres tipos de *gameplay*, resulta entendible que sea el mejor considerado por los jugadores en general. Se trata de una tipología que abarca muchos subtipos de videojuego, estando entre ellos los shooter como *Call of Duty: Blacks Ops II* (Treyarch, 2012). Esto explica, por un lado, que los chicos y chicas encuestados sintieran especial preferencia por dicha tipología, al estar influenciados por el juego de moda. Por otro lado, el juego de reacción históricamente ha tenido una mayor presencia que el resto de géneros videolúdicos, por lo que es más fácil de valorar al ser más reconocido. En segundo lugar se colocó el juego social, cuyo principal consumidor es el sector de las chicas adolescentes. Se entiende pues, que al recibir un buen número de puntuaciones positivas por parte de estas, la media fuera la segunda más alta. Por último, el juego reflexivo obtuvo la media más baja de las tres, aunque con una puntuación media. Este tipo de *gameplay*, al requerir de mucho tiempo y paciencia, supone un desincentivo para aquellos jugadores que buscan una experiencia más directa o esporádica, como en cualquier pasatiempo.

8.4.1 Validez concurrente de la Escala de tipologías de *gameplay*

Llaman la atención los análisis estadísticos, que muestran cómo las diferencias de media son significativas en la mayoría de variables criterio, con puntuaciones muy contrastadas. Por ello, de las cuatro escalas descritas, esta es la que mejor visualiza a los diversos perfiles de jugador existentes, ya que se ven muy marcadas dichas diferencias.

En primer lugar, con respecto a la variable criterio sexo, las chicas, a diferencia de los chicos, informan de hacer una peor valoración del juego de reflexión y del juego de reacción. Los videojuegos pertenecientes a estos dos tipos de *gameplay* suelen ser más complejos, sobre todo los de reacción, al requerirse habilidades específicas en el jugador. Esto causa el rechazo de muchas chicas, que por la cuestión social comentada en el apartado anterior, apenas han sido

motivadas para que jueguen a estos videojuegos, la gran mayoría de las veces orientados al sector masculino. Todo lo contrario ocurre con el juego social, donde son las chicas, quienes a diferencia de los chicos, hacen una mejor valoración. Es el mismo caso pero a la inversa: puesto que las chicas no se han sentido identificadas con los gameplay citados antes, su inmersión dentro del panorama videolúdico ha crecido a través de videojuegos creados con un perfil social. Esto ha segmentado el mercado haciendo que se identifiquen una serie de juegos “para chicos” y otros “para chicas”, dicho grosso modo. Como dijimos anteriormente, esta realidad lleva años cambiando paulatinamente, aunque sigue sin alcanzarse un equilibrio.

Luego, en cuanto a la variable criterio frecuencia de juego a la semana, horas jugando a videojuegos y nivel que el adolescente se otorga como jugador, los resultados vuelven a ser un espejo del anterior. Los adolescentes que juegan diariamente o varios días a la semana, dedican dos o más horas al día y además se consideran a sí mismos como jugadores con un nivel alto-experto, valoran más tanto el juego reflexivo como el juego de reacción. No obstante, quienes juegan solo los días festivos, juegan menos de dos horas y se perciben con un nivel bajo-medio como jugadores, valoran más el juego social y menos el juego reflexivo y de reacción.

Tales coincidencias tienen una explicación y es que prácticamente todas estas diferencias de media describen a dos perfiles claros de jugador: las chicas que no juegan con frecuencia y que cuando lo hacen es para jugar en grupo a videojuegos cuyo gameplay es del tipo social; y los chicos que son asiduos al videojuego y que por tanto, prefieren los gameplay más tradicionales, tanto de reacción como reflexivos. Ejemplificando esta realidad en una imagen, tenemos por un lado a una chica adolescente jugando con sus amigas y amigos a *SingStar* (SCEE y London Studio, 2004) y por otro lado, a un chico adolescente jugando a *Call of Duty: Black Ops II* (Treyarch, 2012).

En La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos (Díez, Terrón, García, Rojo, Cano, Blanco, Castro, Valle, Fontal, Lena y Bandiera, 2014), los autores analizan los videojuegos jugados por chicos y chicas, dando como resultado que las chicas son quienes menos valoran los juegos de estrategia con un 14% frente al 22% de los chicos; y los videojuegos de simulación, con un 7% por un 22% de ellos. Sin embargo, apuntan que aprecian más los juegos videolúdicos de mesa, con un 6% en lugar del 1% de los chicos; y los arcade, con un 19% a diferencia de un 9% de los varones. Aunque la clasificación de tipologías de

videojuego es muy diferente a la mostrada en esta investigación, se observan algunos matices equivalentes que permiten comparar ambos resultados. Los juegos de mesa, que en nuestra tesis doctoral son concebidos como gameplay del tipo fiesta, se perfilan como los preferidos de las chicas. Por otro lado, se confirma la vinculación existente entre el juego reflexivo y los chicos, representada en el estudio de Díez, et al. (2014) a través de los juegos de estrategia. Sin embargo, no queda claro si los géneros arcade y simulación realmente se entienden del mismo modo que en esta investigación. Probablemente en simulación, dichos autores han incluido juegos deportivos y de conducción, lo cual explicaría un mayor favoritismo por parte de los chicos al estar hablando de manera global del juego de reacción. Los arcade, sin embargo, abarcan cualquier tipo de videojuego, por lo que no queda claro qué es lo que demuestran los porcentajes obtenidos.

8.5 Discusión de los modelos de análisis de regresión múltiple

El objetivo final de nuestra investigación fue validar las escalas construidas y valorar la capacidad de las mismas para hacer predicciones de las distintas dimensiones del Modelo de análisis videolúdico. Con ello se trata de conocer qué factores predicen la retronarratividad, la narrativa proposicional y la dimensión social del videojuego. Para ello, se llevaron a cabo análisis de regresión múltiple jerárquica lineal usando el método paso a paso. Como observamos diferencias significativas entre los chicos y las chicas en dimensiones fundamentales del modelo, hemos realizado también análisis de regresión múltiple tomando como discriminante el sexo. De esta manera podremos ver si hay diferencias entre los modelos de predicción cuando se hacen desde el punto de vista de los chicos y desde el punto de vista de las chicas.

8.5.1 Retronarratividad

Los resultados indican que las variables que mejor predicen la retronarratividad son, en orden de mayor a menor influencia, los años jugando a videojuegos, el juego social, el juego reflexivo y el uso de Internet y redes sociales. En primer lugar, el usuario que lleva jugando más años empezó a una edad muy temprana y por tanto, tiene un mayor apego a los videojuegos. Esto conlleva un mayor conocimiento sobre los mismos, siendo más probable que este usuario valore

positivamente aspectos de la retronarratividad como la edición del protagonista del juego, o la elección de un recorrido en el relato.

Por otro lado, el juego social requiere de la proyección del jugador en un personaje del entorno virtual, ya que en este es donde se lleva a cabo la interacción con otros usuarios. Un ejemplo lo podemos ver en los juegos de *Wii*, en los que editar al avatar es condición indispensable para competir con otros amigos. Por ello, este tipo de gameplay aparece en el modelo de predicción de la retronarratividad.

También se encuentra en este modelo el juego reflexivo, lo cual cobra sentido teniendo en cuenta que géneros videolúdicos como el rol o la estrategia, que pertenecen al gameplay de tipo reflexivo, aportan un gran espacio de retronarratividad: se puede editar al personaje, ponerles un nombre, elegir un camino, escoger habilidades, etc.

Por último, el uso de Internet y redes sociales predice la retronarratividad, en tanto que Internet es la cuna de los videojuegos de rol más exitosos, como *World of Warcraft* (*Blizzard Entertainment*, 2004). Nada más comenzar el juego se debe elegir un bando, del cual hay que escoger una raza para el personaje protagonista, seguido de un aspecto físico, una profesión, su vestimenta y el nombre. Luego, conforme va subiendo de nivel el avatar, las posibilidades de edición aumentan. Se trata de un ejemplo muy ilustrativo de videojuego retronarrativo que únicamente puede jugarse online con otros jugadores.

8.5.1.1 Retronarratividad desde el punto de vista de los chicos

En este modelo, las variables predictoras son las que aparecen para la retronarratividad, pero en un orden distinto y con otras dos variables nuevas que se le añaden: poca frecuencia de juego a la semana y nivel de jugador. Primeramente, el juego social pasa a ser la primera variable y la que corresponde a los años jugando a videojuegos se coloca en cuarta posición. Esto se debe a que la mayoría de los chicos que valoran la retronarratividad, juegan a videojuegos de corte social o reflexivo donde esta dimensión esté especialmente presente, como en los juegos de rol o del tipo fiesta. Por otro lado, el hecho de que aparezca la poca frecuencia de juego a la semana tiene que ver también con el perfil de chico que aprecia el videojuego retronarrativo. Si lo que este jugador busca en los videojuegos es introducirse en la trama, elegir el camino que quiere

seguir y pasar tiempo decidiendo cómo quiere evolucionar a sus personajes, necesita de mucho tiempo para dedicarse al juego. Con deberes escolares y exámenes, sería muy difícil para un adolescente jugar a este tipo de juegos varios días a la semana o todos los días. Por ello, cuanto menos juega a la semana, más predice el tener preferencia por la retronarratividad. En último lugar, el nivel de jugador se muestra en este modelo desde el punto de vista de los chicos, puesto que los jugadores que se consideran buenos o expertos tienden a apreciar más que el videojuego incluya matices propios de la retronarratividad. Hablamos de jugadores con experiencia, a los que les gusta destacar y sentirse especiales, algo que desde esta dimensión del Modelo de análisis videolúdico es más fácil de alcanzar.

8.5.1.2 Retronarratividad desde el punto de vista de las chicas

Respecto al modelo desde la perspectiva de las chicas, solo aparecen tres variables predictoras. La primera corresponde a los años jugando a videojuegos, la segunda al juego reflexivo y la tercera, al ascetismo. Como hemos explicado anteriormente, el paso de las chicas por la cultura del videojuego ha sido, por lo general, mucho menor que el de los chicos. Por tanto, aquellas que llevan nueve o más años jugando, son las que a pesar de haber recibido otro tipo de estímulos, han preferido los videojuegos a otro tipo de actividades lúdicas que socialmente se les atribuían más a las chicas. Por este motivo, los años de juego predicen que las chicas valoren más la retronarratividad, ya que estas adolescentes no se limitan a jugar por mero entretenimiento, sino porque buscan una experiencia más inmersiva.

Por el mismo motivo, se entiende la aparición del juego reflexivo en este modelo, ya que se trata de la tipología de gameplay que más juegos retronarrativos ofrece. En este sentido, tanto los chicos como las chicas reflejan una serie de similitudes en sus respectivos modelos, ya que tanto los años jugando a videojuegos como el juego reflexivo se incluyen en ambos.

No obstante, lo más curioso del modelo desde el punto de vista de las chicas, es la tercera variable predictora, referente al ascetismo. Que una chica prefiera pasar tiempo sola, predice que valore la retronarratividad. Esto se debe probablemente a que los videojuegos retronarrativos tienen características que favorecen la introspección, la tranquilidad, la búsqueda de la identidad, etc. Siendo las chicas menos dadas que los chicos a pasar tiempo solas jugando a videojuegos,

las que lo hacen es porque valoran la retronarratividad, y también porque aprecian la soledad e intimidad.

8.5.2 Narrativa proposicional

Los análisis de regresión múltiple señalan que la narrativa proposicional se predice a través de seis variables predictoras, que en orden de mayor a menor peso son: juego reflexivo, nivel de jugador, uso de Internet y redes sociales, horas jugando a videojuegos, años jugando a videojuegos y rechazo al juego social.

Empezando por el juego reflexivo, debemos tener en cuenta que este tipo de videojuegos suelen ser los más complejos a nivel diseño, ya que tanto en los juegos de rol, como en los de acción o estrategia, la propuesta de los desarrolladores es fundamental para atraer a un jugador que pasará muchas horas jugando. Por tanto, si la narrativa proposicional engloba elementos como el argumento, la jugabilidad o la calidad gráfica, se entiende que el juego reflexivo acabe prediciendo esta dimensión del Modelo de análisis videolúdico.

Por otro lado, los jugadores experimentados suelen ser los más críticos a la hora de valorar un videojuego, fijándose tanto en los aspectos técnicos y narrativos, como en la propuesta de gameplay y la jugabilidad que ofrece. Esto conlleva que la variable nivel de jugador prediga también la narrativa proposicional.

En cuanto a que el uso de Internet y redes sociales sea una variable predictora de esta dimensión del modelo, se debe a que muchos de los videojuegos más volcados hacia la narrativa proposicional se juegan online. Además, el perfil de usuario que valora estos videojuegos en los que se destaca un buen diseño de juego corresponde a un adolescente que tiende a pasar tiempo en su casa conectado a las redes sociales.

Esta última razón explica además por qué los usuarios que juegan dos o más horas a videojuegos y llevan jugando desde hace nueve años o más, predicen la narrativa proposicional. Si como dijimos antes, se trata de un usuario experimentado, es entre otros motivos porque lleva dedicándose a los videojuegos desde edades tempranas y además pasando bastantes horas.

En último lugar, el juego social y el juego reflexivo son tipologías de videojuego bastante opuestas en cuanto al perfil de jugador que prefiere una u otra. Si un usuario siente favoritismo por el videojuego de tipo reflexivo, probablemente tenga mucha menos filia con el social. Esto se traduce en que la narrativa proposicional se predice por el rechazo al juego de tipo social.

8.5.2.1 Narrativa proposicional desde el punto de vista de los chicos

En el modelo de predicción de la narrativa proposicional desde la perspectiva de los chicos, las variables juego reflexivo, uso de Internet y redes sociales y nivel de jugador permanecen, mientras que desaparecen los años jugando a videojuegos, horas de juego al día y rechazo al juego social. Como variable predictora nueva, en este modelo se introduce la poca extraversión. Como dijimos en el punto anterior, el perfil de usuario que valora la narrativa proposicional es el de un jugador que pasa bastante tiempo en casa y conectado a Internet. Es por ello que cobra sentido el que la poca extraversión prediga la narrativa proposicional desde el punto de vista de los chicos. La desaparición en este modelo de las variables años jugando a videojuegos, horas dedicadas al día y rechazo al juego social, tiene que ver con un tema de redundancia. Los chicos que valoran las tres dimensiones del modelo juegan por lo general bastante tiempo y sienten poca preferencia por el juego social, lo cual no ayuda a predecir concretamente la narrativa proposicional para ellos.

8.5.2.2 Narrativa proposicional desde el punto de vista de las chicas

Para las chicas, la narrativa proposicional se predice a través de las variables juego reflexivo, horas de juego al día, nivel de jugador y uso de Internet y redes sociales. A diferencia de los chicos, en este caso la variable horas de juego al día sí aparece como predictora, ya que no todas las chicas en todas las dimensiones del Modelo de análisis videolúdico responden a un perfil de usuarias asiduas a jugar. Como en el caso de la retronarratividad, las chicas que juegan muchas horas a videojuegos son aquellas que no lo hacen como mero pasatiempo y se fijan en detalles como la jugabilidad, la trama o si tiene una buena calidad gráfica.

8.5.3 Dimensión social del videojuego

En esta tercera dimensión del Modelo de análisis videolúdico, las variables resultantes del análisis de regresión múltiple son el nivel de jugador en primer lugar, luego el uso de Internet y redes sociales, seguido de ser chica, posteriormente del juego reflexivo y finalmente, del juego de reacción.

El nivel de jugador es la variable que más predice la dimensión social del videojuego, ya que el adolescente más propenso a jugar con otros jugadores, tanto online como offline, es aquel que se percibe con un buen nivel y manejo del juego. Si el chico o la chica considera que no es muy bueno como jugador, se sentirá más reacio a exponerse delante de otros.

También resulta evidente el peso que tiene la variable uso de Internet y redes sociales como variable que predice la dimensión social del videojuego, puesto que es Internet es una de las vías preferidas de juego con otros jugadores mediante la modalidad online.

El hecho de ser chica predice esta dimensión del modelo, puesto que la mayoría de juegos preferidos por ellas están más enfocados al juego grupal, a la compartición con otros usuarios por Internet, etc. A pesar de que en el apartado de validez concurrente se demostrara que los chicos son los que más valoran la dimensión social del videojuego, no contradice este modelo de predicción, ya que los chicos valoran muy positivamente también el resto de dimensiones del videojuego. Sin embargo las chicas, teniendo en cuenta que muchas de ellas juegan muy poco, cuando lo hacen eligen aquellos juegos que permitan jugar online o con otros jugadores al lado.

En cuanto a juego reflexivo y juego de reacción, aparecen como variables predictoras de este modelo ya que los juegos más de moda actualmente son de ambas tipologías y además ofrecen una modalidad online, como el citado *Call of Duty: Black Ops II* (Treyarch, 2012).

8.5.3.1 Dimensión social del videojuego desde el punto de vista de los chicos y desde el punto de vista de las chicas

En esta ocasión hemos querido aunar ambos modelos de predicción de la dimensión social del videojuego, tanto desde el punto de vista de los chicos, como desde el punto de vista de las chicas. La razón se debe a que curiosamente se repiten las mismas variables predictoras,

con la salvedad de que en los dos modelos no aparece, como es lógico, la variable sexo, ya que se discriminan al realizarse ambos análisis.

En el caso de la dimensión social del videojuego desde el punto de vista de los chicos, el modelo de predicción es calcado al general de dimensión social del videojuego, incluso en el orden de los pesos que tiene cada variable. Con respecto a las chicas, aparece en primer lugar la variable uso de Internet y redes sociales, por delante de juego reflexivo y posteriormente, del nivel del jugador. Esto se puede explicar por el hecho de que las chicas, como se concretó en el apartado de validez concurrente de la Escala de consumo cultural, hace un uso de Internet y redes sociales mayor que los chicos.

8.6 Discusión de la investigación cualitativa

Una vez terminada la discusión de los resultados cuantitativos, nos disponemos a discutir los datos obtenidos de los grupos focales, lo cual nos servirá para reforzar y complementar los apartados anteriores. En primer lugar, se confirma que las chicas suelen ser menos asiduas a jugar que los chicos. Una muestra de ello está en que fueron menos participativas que ellos, aportando pocas opiniones y casi todas con poco nivel de concreción. Asimismo, las chicas que reconocían jugar menos a videojuegos, preferían videojuegos de tipo social y que les permitieran editar a los personajes. Por el contrario, aquellas que decían jugar mucho a videojuegos, las cuales representaban una minoría, sí hacían más comentarios sobre lo que les gustaba en el ámbito videolúdico, afirmando darle importancia a juegos *online*. Los chicos, por otro lado, se mostraron más activos en los grupos de discusión y decían jugar con mucha más asiduidad. Sin embargo, el factor estudio suponía una restricción incluso para aquellos que solían jugar muchas horas a diario. Esto nos indica que en las edades que corresponden sobre todo a los cursos de Bachillerato, donde los exámenes cobran una mayor relevancia, la relación entre jugador apasionado de los videojuegos y frecuencia de juego a la semana o diaria, puede no ajustarse a lo que se obtendría en cursos menores.

Con respecto a la retronarratividad, observamos que es la categoría con más evidencias encontradas, lo cual señala que para los adolescentes, cuestiones como ponerle un nombre al personaje del videojuego, elegir su aspecto físico o su vestimenta, constituyen una parte

fundamental de la experiencia. Sin embargo, si agrupamos todas las categorías que pertenecen en el modelo teórico a la dimensión de la narrativa proposicional, la retronarratividad quedaría en segunda posición en cuanto a evidencias. Resulta lógico este dato, puesto que la narrativa proposicional abarca más apartados, desde el argumento hasta la música del videojuego, pasando por la jugabilidad, haciendo más probable que las evidencias se vuelquen hacia este ámbito. Además, los jugadores chicos que se definían como amantes de los videojuegos, verbalizaron más opiniones sobre la retronarratividad y la valoraban en mayor medida que aquellos que preferían jugar como un mero pasatiempo.

En cuanto a la dimensión social del videojuego, los mismos jugadores que apreciaban la retronarratividad, también solían valorar con bastante énfasis el juego cooperativo y el juego *online*. Esto se debe a que los juegos de rol online eran los preferidos por algunos de los participantes, por lo que la dimensión social del videojuego, para ellos estaba bastante ligada a la retronarratividad. En el caso de las chicas la relación era mayoritariamente distinta, ya que la dimensión social del videojuego para ellas era el valor principal de la actividad videolúdica. Esto se vincula a la cuestión antes mencionada de que las chicas tienen una mayor preferencia por el juego social.

En lo correspondiente a la narrativa proposicional, los participantes más activos a la hora de opinar en los grupos focales, afirmaban darle importancia a aspectos como la calidad gráfica, los controles o la jugabilidad, siendo dimensiones obviadas por los chicos que juegan poco y por las chicas prácticamente en su totalidad. De hecho, quienes se consideraban buenos jugadores y apasionados de los juegos difíciles, utilizaban palabras bastante específicas del entorno del videojuego, como *gameplay* o *sandbox*. Esto quiere decir que la narrativa proposicional es un factor que tiene un mayor reconocimiento por aquellos jugadores más asiduos, que más tiempo llevan jugando a videojuegos y que por tanto, se consideran expertos en la materia.

Por último, a la hora de responder sobre tipologías de *gameplay* preferidas, los chicos constataron una mejor valoración sobre los juegos de reacción y reflexión, mencionando principalmente videojuegos de tipo *shooter*, lucha, conducción, deportivos, y de acción. Por el contrario, las chicas en general reconocían un mayor favoritismo por los videojuegos del tipo social, hablando de juegos de tipo fiesta como los de música, baile y adaptación para móviles de clásicos juegos de mesa. Las chicas que tenían una mayor relación con los videojuegos, por el

contrario, manifestaban afición por el videojuego reflexivo y de reacción, nombrando juegos de conducción, de estrategia y de rol.

8.7 Conclusiones

A raíz de los resultados obtenidos y de realizar la discusión de los mismos, procedemos a valorar en qué medida se cumplen o no se cumplen las hipótesis planteadas en el capítulo cinco de esta investigación:

- La hipótesis 1, que formula la existencia de una retronarratividad, y que a su vez es la hipótesis principal de esta tesis doctoral, se confirma tras quedar constancia de dicho factor en la estructura de la Escala de valoración de componentes videolúdicos. Además se demuestra que esta dimensión es fundamental en la estética del videojuego, en tanto que es valorada positivamente tanto por chicos como por chicas, sin importar la edad, el curso o el tiempo que se dedica al juego.
- La hipótesis 2, que plantea que la dimensión social influye en el discurso videolúdico, también se constata, ya que forma parte en la estructura factorial de la Escala de valoración de componentes videolúdicos.
- La hipótesis 3, que expresa que la narrativa proposicional aglutina todos los aspectos estéticos del videojuego diseñados por sus desarrolladores, queda reconocida como factor del Modelo de análisis videolúdico al igual que la retronarratividad y la dimensión social del videojuego, tras constatarse dentro de la Escala de valoración de componentes videolúdicos.
- Dado que las tres dimensiones del Modelo teórico quedan confirmadas, recibiendo cada una una valoración buena y similar entre ellas, se comprueba como cierta la hipótesis 4.
- La hipótesis 5, que afirma que los jugadores experimentados valoran más la retronarratividad y la narrativa proposicional, no solo se confirma, sino que además suma el hecho de que los jugadores considerados a sí mismos con un buen nivel de juego, valoran más la dimensión social del videojuego también.
- La hipótesis 6, la cual dice que los jugadores que más tiempo pasan jugando a videojuegos valoran más las dimensiones del Modelo de análisis videolúdico, se

corroborar solo en cuanto a la narrativa proposicional y la dimensión social del videojuego. La retronarratividad no es más valorada por los que juegan más horas que por los que juegan menos horas.

- Del mismo modo, la hipótesis 7 no se cumple, ya que los jugadores que más años llevan jugando a videojuegos no valoran más la retronarratividad que los que empezaron a jugar más tarde.
- La hipótesis 8, que dice que las chicas valoran más la retronarratividad que los chicos, tampoco se confirma, puesto que en los resultados no hay diferencias significativas entre ambos sexos.
- La hipótesis 9, que afirma no haber influencia en cuanto al curso o la edad en la valoración de la narrativa proposicional y la retronarratividad, también queda constatada.
- Puesto que en los análisis de regresión múltiple la retronarratividad se predice por la variable juego social, la hipótesis 10, que afirma que quien valora los juegos retronarrativos prefiere los juegos de esta tipología, se cumple.
- Del mismo modo, como en el mismo modelo de predicción de la retronarratividad también aparece la variable uso de Internet y redes sociales, la hipótesis 11 que sostiene que los adolescentes más asiduos a utilizar Internet y redes sociales son más tendentes a valorar la retronarratividad, se corrobora.
- Sin embargo, la hipótesis 12 no se demuestra, ya que no hay relación entre la frecuencia de juego a la semana o las horas de juego diarias, con la actividad creativa.
- No obstante, sí se demuestra la hipótesis 13, ya que la actividad deportiva es mayor en los usuarios que más juegan a videojuegos.
- La hipótesis 14, que dice que las chicas al jugar menos que los chicos prefieren el juego social, se confirma en los resultados obtenidos con diferencias significativas respecto a los chicos.
- Del mismo modo se constata la hipótesis 15, pues en general, quienes juegan poco a los videojuegos tienen preferencia por los juegos de gameplay social.
- La hipótesis 16, que sostiene que el videojuego tiene un potencial didáctico y no es nocivo para el desarrollo personal, se confirma en tanto que los factores de la personalidad apenas tienen peso en ninguna de las escalas y aún menos, en la que corresponde al Modelo de análisis videolúdico.

- La hipótesis 17, que afirma que los chicos que más juegan tienen mayor tendencia a la agresividad e impulsividad, se cumple en cuanto a la relación entre años jugando a videojuegos y tendencia a la agresividad-impulsividad. No obstante, no se da solo en los chicos, sino a nivel general.
- La hipótesis 18, última de esta investigación, también se cumple dado que los resultados obtenidos no reflejan que exista una relación entre jugar mucho tiempo a videojuegos y tener conductas antisociales.

Para finalizar estas conclusiones, queremos completar el esquema del Modelo de análisis videolúdico formulado en el segundo capítulo, incorporando la dimensión social del videojuego, factor clave resultante de la investigación, como vemos en la Figura 41

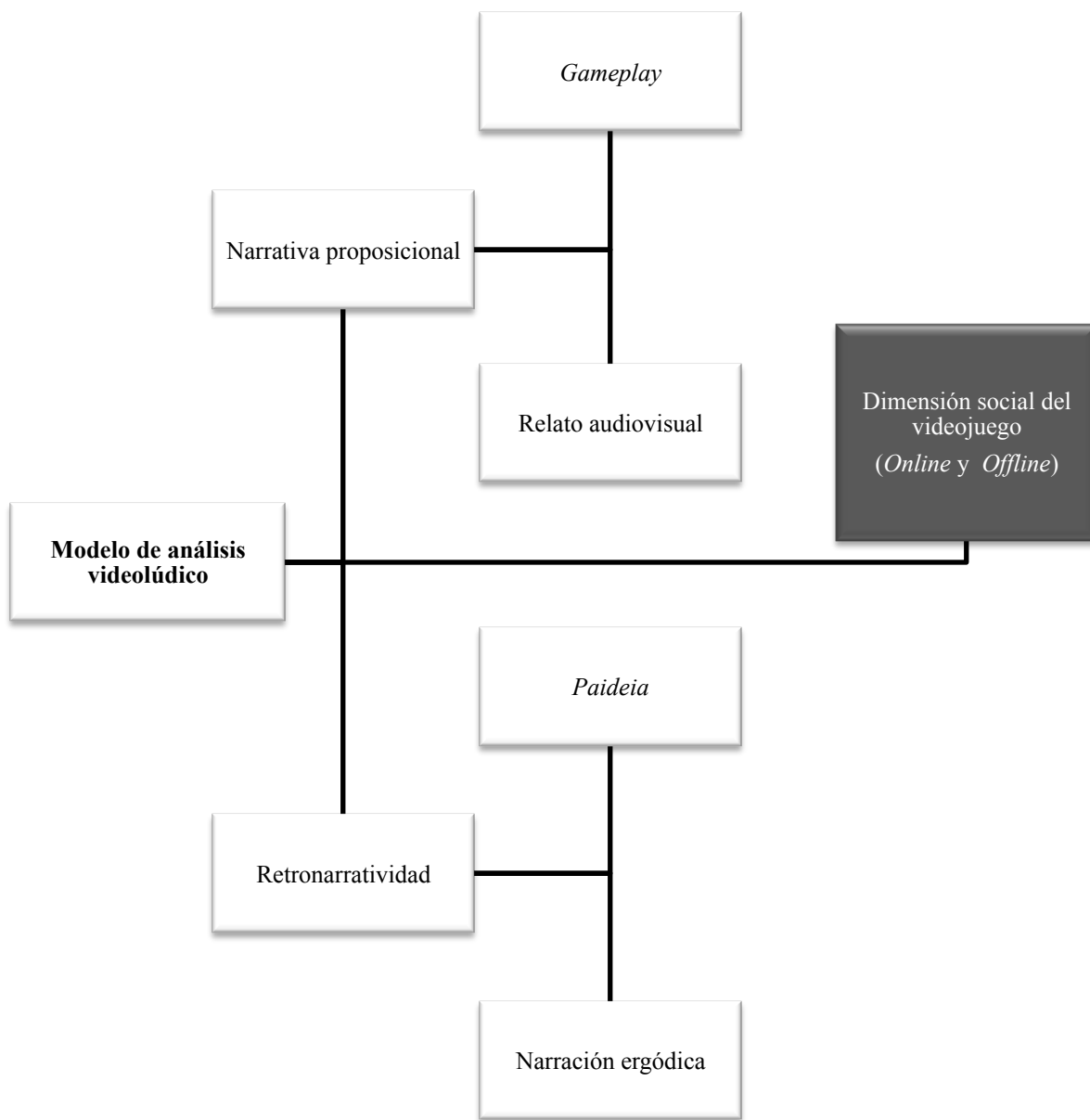


Figura 43. Esquema del modelo de análisis videolúdico completado con la dimensión social del videojuego.
Fuente: elaboración propia

8.8 Limitaciones

El videojuego es un medio de comunicación audiovisual que apenas alcanza el medio siglo de historia. Esta condición de discurso reciente se traduce en una perspectiva limitada, al no

haber transcurrido el tiempo necesario para poder hacer balance de lo que supone el videojuego como medio. Del mismo modo ocurre con el cine, que tarda décadas en ser objeto de estudio para los teóricos del arte y la comunicación. Asimismo, nos encontramos con la problemática de investigar un fenómeno que en pocas décadas ha ido evolucionando y continúa haciéndolo a un ritmo vertiginoso. Cada generación de nuevas consolas aporta nuevas concepciones de juego, amplía los horizontes estéticos y remodela los cánones establecidos del discurso videolúdico. Esta velocidad con la que se suceden los cambios, es además contemporánea a las transformaciones sociales originadas por las nuevas tecnologías, ocasionando mayores obstáculos a la lectura e interpretación de los acontecimientos relacionados con el videojuego. Teniendo en cuenta la heterogénea estructura de la retrocomunicación, donde todos los elementos están muy imbricados, podemos entender el porqué de la complejidad de esta tesis doctoral. Como ejemplo de la mencionada vertiginosidad con la que están aconteciendo estos cambios dentro del ámbito videolúdico, solo hace falta observar lo ocurrido en los años que han pasado durante el presente estudio. Desde que se comenzó, se ha introducido la octava generación de consolas, han surgido los primeros aparatos comerciales de realidad virtual y se ha expandido el fenómeno *YouTuber*, clave en las nuevas formas de consumo. Estas son solo algunas pruebas de que una reflexión sobre la estética del videojuego, exige una constante revisión para evitar un desfase de los contenidos teóricos.

Por otro lado, el hecho de que los videojuegos fueran tratados desde otras disciplinas como la psicología o la sociología, con numerosos artículos al respecto, ha obstaculizado la labor de búsqueda y revisión bibliográfica. En comparación con otros medios, hay pocos estudios relativos al videojuego como discurso audiovisual, lo cual implica una labor de reflexión más creativa. Así pues, en el apartado de la discusión, casi todas las investigaciones encontradas sobre videojuegos y estética de la comunicación se habían realizado mediante pruebas meramente descriptivas, lo cual nos dificultó el poder contrastar bien los resultados. Con metodología cuantitativa en la que se aplicaran análisis exploratorios confirmatorios, solo descubrimos un artículo donde se trataba de averiguar qué influía en el *gameplay* y qué tipologías existían. Además, las búsquedas realizadas sobre artículos o libros que hablaran de tipologías del videojuego, los clasificaban mediante criterios muy diferentes a los establecidos en esta tesis doctoral. A veces, estas categorizaciones se llevaban a cabo desde una perspectiva puramente cinematográfica, o desde una visión poco objetiva con la mecánica del videojuego.

Por ejemplo, se mencionaba que algunos juegos eran de ciencia ficción, de violencia o de “mesa”, sin tener en cuenta qué requerían dichos videojuegos del jugador.

8.9 Propuestas para el futuro

El hecho de haber tenido pocas referencias de otros estudios cuantitativos en esta materia, abre la puerta a futuras discusiones sobre nuestros resultados. De este modo, si al cabo de unos años vuelven a realizarse nuevas investigaciones siguiendo esta metodología, sería posible contrastar los datos obtenidos con los de la presente tesis doctoral. Asimismo, esto permitiría indagar en las evoluciones de los perfiles del jugador, en sus gustos y en sus valoraciones acerca de los componentes del Modelo de análisis videolúdico.

En cuanto a la elaboración del cuestionario, tras los resultados obtenidos hemos detectado posibles mejoras que pueden redefinir la Escala de valoración de componentes videolúdicos. Una de ellas sería la segmentación de la muestra entre chicos y chicas que juegan a videojuegos y chicos y chicas que no suelen jugar a videojuegos. De esta manera quedaría más claro el porqué de algunas diferencias significativas halladas en variables como la frecuencia de juego a la semana, las horas de juego al día o los años jugando a videojuegos. En algunos momentos de la discusión, nos resultó complicado dilucidar algunas respuestas, ya que jugadores habituales y jugadores bastante ajenos al medio, hacían valoraciones sobre lo mismo. En cuanto a la clasificación de tipologías del *gameplay* obtenida, esta puede ser de enorme ayuda para categorizar videojuegos y poder hacer un estudio más específico sobre la clase de videojuegos que más gusta a los jugadores.

También es necesario hacer una reintroducción en los nuevos cuestionarios de las consolas de octava generación, como *PlayStation 4*, *Xbox One* y la venidera *Nintendo NX*. Todas estas consolas, ahora mismo recién nacidas, están en un proceso de desarrollo del *software* y de reinención de nuevas posibilidades retronarrativas que serán interesantes como trabajo de investigación. Por ejemplo, en este sentido será de especial relevancia el videojuego en proceso de finalización, *No man's sky* (*Hello Games*, 2016), en el cual cada jugador tendrá la posibilidad de explorar un universo tan grande que nadie será capaz de repetir la experiencia de otro jugador, un concepto que juega con la idea de retronarratividad de un modo inédito.

Por otro lado, desde el punto de vista teórico, creemos conveniente para futuras investigaciones una revisión más exhaustiva sobre el fenómeno *YouTuber* y cómo afecta este a la manera de percibir la experiencia videolúdica. Cada vez son más los adolescentes que siguen partidas y sesiones de otros jugadores por Internet, se conectan para ver a jugadores de videojuegos profesionales, o simplemente se suscriben a canales de usuarios que hacen comedia de aquello a lo que juegan. Esto tiene consecuencias en la dimensión social del videojuego, por lo que sería importante crear nuevos ítems sobre esta cuestión, para una reelaboración de la Escala de análisis videolúdico.

Otro asunto que convendría tratar en trabajos posteriores es la variedad de edades en la composición de la muestra. Aunque reconocemos a los adolescentes como los jugadores de videojuegos más habituales, creemos que un análisis con una muestra de edades más bajas y más altas a las obtenidas, podría ofrecer resultados muy interesantes. En nuestros datos no se habían encontrado diferencias significativas en la variable “edad”, no obstante, podrían existir entre adolescentes de diversas edades y personas adultas. Los niños, aunque también son muy asiduos a jugar a videojuegos, a partir de ciertas edades demasiado tempranas, pueden ser muy difíciles de consultar para poder recoger datos.

Finalmente, una última propuesta desde este estudio es investigar el auge que de los *indie game*. Aunque en esta tesis doctoral se han mencionado algunos de estos videojuegos independientes, este mercado ha ido creciendo, ganando adeptos e inventando nuevas formas de *gameplay* y planteamientos innovadores de juego. Suelen ser títulos que gustan a un jugador muy diferente al que representa nuestra muestra y por consiguiente, habría que hacer estudios centrados en preguntar solamente acerca de este ámbito. Los nuevos desarrollos tecnológicos aplicados al videojuego, generan consigo nuevas oportunidades discursivas, pero en muchas ocasiones solo devienen en cambios “cosméticos”. Por esta razón es importante atender a aquellas obras diseñadas por pocos creadores y que buscan en estos inventos auténticas revoluciones estéticas del videojuego. La aparición de la realidad virtual como herramienta de juego, todavía en proceso de llegada a los hogares, sin duda abrirá muchas posibilidades a la forma de concebir la narrativa proposicional, la retronarratividad y la dimensión social del videojuego.

No obstante, sería un error tildar de innovación la mera incursión de este aparato, sin una transformación en el ámbito de los factores del Modelo de análisis videolúdico, concretamente, en el de la retronarratividad. Por todo ello, pensamos que estos *indie game* van a tener la clave en este proceso de sofisticación de un discurso complejo *per se*. A lo largo de la última década, han demostrado ser capaces de tender lazos con el jugador mediante propuestas originales y diferentes, sin necesidad de recurrir solo a la espectacularidad aportada en la narrativa proposicional. Siguiendo la ruta de esta tesis doctoral, la cual apuesta por la retronarratividad como esencia del discurso, creemos que la estética del mismo evolucionará en tanto que cambie y progrese la manera de incluir al jugador en el laberinto narrativo del videojuego.

Bibliografía

- Aarseth, E. (2001). Computer game studies, year one. *Game studies*, 1 (1). Recuperado de <http://gamestudies.org/0101/editorial.html>
- Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext: perspectives on ergodic literature*. Maryland: JHU Press
- Alauddin, M. y Nghiem, H.S. (2010). Do instructional attributes pose multicollinearity problems? An empirical exploration. *Economic Analysis & Policy*, 40 (3), 351-361
- Alin, A. (2010). Multicollinearity. *WIREs Computational Statistics*, 2, 370-374
- Alonso-Geta, P. M. P. (2008). Protección de la infancia y nuevas tecnologías de la comunicación: el Código de Pegi de regulación de los videojuegos y juegos on-line. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (3), 2.
- Anderson, P (2000). *Los orígenes de la posmodernidad*. Barcelona: Anagrama
- Asparouhov T. y Muthén B. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling*, 16, 397-438
- Asparouhov T. y Muthén B. (2010). Multiple Imputation with Mplus. Recuperado de <http://www.statmodel.com/download/Imputations7.pdf>
- Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. *Journal of MUD research*, 1 (1), 19. Recuperado de <http://mud.co.uk/richard/hcde.htm>
- Belsley, D. A., & Kuh, E. Welsch., RE (1980). *Regression Diagnostics: Identifying Influential Data and Sources of Collinearity*. Wiley Series in Probability and Mathematical Statistics.
- Belsley, D.A., Kuh, E. y Welsch, R.E. (2004). *Regression Diagnostics. Identifying influential data and sources of collinearity*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Belli, S., & Raventós, C. L. (2008). Breve historia de los videojuegos. *Athenea digital*, 14, 159-179.
- Borges, J. L. (1993). *El jardín de senderos que se bifurcan*. Barcelona: El Periódico
- Borges, J. L. (2000). *La biblioteca de Babel: prólogos*. Barcelona: Emecé
- Boschma, J., & Groen, I. (2006). Generación Einstein. Más listos, más rápidos y más sociales. *Comunicarse con los jóvenes del siglo XXI*. Recuperado de http://www.anele.org/jornadas_tecnicas/generatie_einsteinspaans_jeroen.pdf
- Byrne B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS*. Basic concepts, applications and programming. Second Edition. New York: Routledge Taylor and Francis Group
- Caillois, R. (1986). *Les Jeux et les hommes. Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*, México: Ed

- Capafons, A. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para las fobias específicas. *Psicothema*, 13(3), 447-452.
- Carrillo, V. J. B., Valencia-Peris, A., & Alventosa, J. P. M. (2011). Los videojuegos activos y la salud de los jóvenes: revisión de la investigación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, (41), 12-17
- Casas, B., Fiestras, M., García, I., González, J. (2012). *Introducción a la teoría de los juegos*. Santiago de Compostela: USC
- Cassetti, Francesco y Di Chio, Federico (1991): *Cómo analizar un film*. Paidós Comunicación 172 Cine. 1991.
- Castañares, W. (2011). Realidad virtual, mimesis y simulación. *Cuadernos de información y comunicación*, 16, 59-81
- Castillo, G. (1999). *Los adolescentes y sus retos: la aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (Eds.). (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (Vol. 1). Beverly Hills, CA: Sage publications
- Cortázar, J., Ortega, J., & Yurkievich, S. (1996). *Rayuela* (Vol. 16). São Paulo: EdUSP.
- Cortizo, J. C., Carrero, F. M., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz del Dedo, L. I., & Pérez, J. (2011). Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior. Madrid, España: Universidad Rey Juan Carlos.
- Crawford, C. (1984/1997). *The art of computer game design*. Berkeley, CA: Osborne/McGraw-Hill. Recuperado de http://www-rohan.sdsu.edu/~stewart/cs583/ACGD_ArtComputerGameDesign_ChrisCrawford_1982.pdf
- Chatterjee, S., & Hadi, A. S. (2006). Simple linear regression. *Regression Analysis by Example, Fourth Edition*, 21-51.
- Choliz, M., & Marco, C. (2012). *Adicción a Internet y redes sociales: tratamiento psicológico*. Madrid: Alianza Editorial
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- De Toro, A. (2007). Dispositivos transmediales, representación y anti-representación. Frida Kahlo: transpictorialidad-transmedialidad. *Comunicación*, 5, 23-65
- Díez Gutiérrez, E. J. (2007). El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela. *Revista de educación*, (342), 127-146.

- Díez Gutiérrez, E. J., Terrón Bañuelos, E., & Rojo Fernández, J. (2002). Violencia y videojuegos. Coord. Ortega Carrillo, J. A. *Educando en la sociedad digital: ética mediática y cultura de paz*, (1), 659-670
- Díez Gutiérrez, E. J., Terrón Bañuelos, E., García Gordón, M., Rojo Fernández, J., Cano González, R., Blanco Jorrín, D., Castro, R., Valle, R., Fontal, O., Lena, A., & Bandiera, B. (2014). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid, CIDE: Instituto de la Mujer
- Díez, E. J., & Terrón, E. i Rojo, J. (2001). Videojuegos: cuando la violencia vende. *Cuadernos de pedagogía*, 305, 79-83
- Díez, E.J.; Terrón, E. (2014). Sexismo y violencia de género en videojuegos. *Exedra: Revista científica. Número temático*, 222-232.
- Eco, U. (2004). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: TusQuets
- Egenfeldt-Nielsen, S., Smith, J. H., & Tosca, S. P. (2008). *Understanding video games. The essential introduction*. New York/London: Routledge, 3, 377.
- Elousa P. O. y Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20, 896-901
- Ermi, L., & Mäyrä, F. (2005). Fundamental components of the gameplay experience: Analysing immersion. *Worlds in play: International perspectives on digital games research*, (3)
- Espinar Ruiz, E., & González Río, M. J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales: un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo/s*, 14, pp. 87-106
- Estallo, J.A. (1994). Videojuegos, personalidad y conducta. *Psichotema*. 2 (6) 181-190.
- Field, B. C., Field, M. K., & Deocón, G. T. (2003). *Economía ambiental* (No. 333.7 F54). Nueva York: McGraw-Hill
- First, M. B., Spitzer, R. L., Gibbon, M., & Williams, J. B. (2001). *Structured clinical interview for DSM-IV-TR axis I disorders—non-patient edition*. New York State Psychiatric Institute, New York
- Flora D. B. y Curran P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological methods*, 9, 466-491
- Frasca, G. (1999). Ludology meets narratology: Similitude and differences between (video) games and narrative. *Parnasso* (3) 365-371
- Frasca, Gonzalo. (2003). Simulation versus Narrative. In: Wolf, Mark J. P. and Perron, B. (2003). *The Video Game Theory Reader*. Nueva York: Routledge. pp. 221 to 235
- García-Jiménez, A., López de Ayala-López, M. C., & Catalina-García, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21 (41), 195-204

- Gil, A., Vida, T. (2007). *Los videojuegos*. Barcelona: Editorial UOC
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, S. M., Mena E. y Turci, I. (2002). Los efectos de los videojuegos: efectos y reflexiones. En M. de Aguilera y Méndiz, A. (coord). *Videojuegos y educación* (354-375). Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (Ministerio de Educación y Ciencia), Serie Informes, Madrid
- González, C. S., & Blanco, F. (2008). Emociones con videojuegos: incrementando la emoción para el aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 3 (9), pp. 69-92
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica estructural: investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Grotjahn, R. (1987). On the methodological basis of introspective methods. In C. Faerch, G. Kasper, y (eds), *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters
- Guarinos, V. (2007). Transmedialidades: el signo de nuestro tiempo. *Comunicación*, 5, 17-22
- Hayashi, K., Bentler, P. M. y Yuan, K. H. (2007). On the likelihood ratio test for the number of factors in exploratory factor analysis. *Structural Equation Modeling*, 14, 505-526.
- Hernangómez, L., & Fernández, C. (2012). *Psicología de la personalidad y diferencial*. Recuperado de http://www.pir.es/temas_muestra_2011/07.PERSONALIDADYDIFERENCIAL.pdf. Último acceso, 2(05), 2012
- Hu, L. T., Bentler, P. M., & Hoyle, R. H. (1995). Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications. *Evaluating model fit*, 76-99
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55
- Huizinga, J. (1972). *Home Ludens*. Madrid: Alianza Editorial
- Instituto de la Juventud en España.(2008). Jóvenes, Ocio y Consumo: Sondeo de opinión y situación de la gente joven (2014. 3). Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2016/07/publicaciones/ConclusionesSondeo%202014-3.pdf>
- Instituto de la Juventud en España.(2008). Jóvenes, Salud y Sexualidad: Sondeo de opinión y situación de la gente joven (2008. 1). Recuperado de [http://www.injuve.es/sites/default/files/SondeoSalud%202008-1a%20\(1\).pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/SondeoSalud%202008-1a%20(1).pdf)
- Juul, J. (2001). Games Telling Stones? A brief note on games and narratives. *Game Studies*. Recuperado de <http://www.gamestudies.org/0101/juul-gts/>
- Juul, J. (2011). *Half-real: Video games between real rules and fictional worlds*. Massachusets: MIT press

- Krueger, R. (1991). *Los grupos de discusión*. Madrid: Pirámide
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos*. Madrid: Ediciones Morata
- Lafrance, J. P. (2003). El juego interactivo, el primer medio de masas de la era electrónica. *Quaderns del CAC*, 15, 59-68
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2009). *La pantalla global: cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2009). *La pantalla global: cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama
- Lozano, J. (2015). Aproximación a la definición de hosted trailer a través de la obra de Cecil B. DeMille, Alfred Hitchcock y William Castle. L'Atalante. *Revista de estudios cinematográficos*, (19), 125-132
- Lozano, L. M., García-Cueto, E. y Muñoz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4, 73-79
- Machado, A. (1923). Proverbios y cantares. *Revista de Occidente*, (3), 281-288
- Marcano, B. (2014). Factores emocionales en el diseño y la ejecución de videojuegos y su valor formativo en la sociedad digital. *El caso de los videojuegos bélicos* (Vol. 344). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Marina, J. A. (2006). *Anatomía del miedo: Un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama.
- Marino, R. A. (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Editorial UNED
- Marsh H.W., Muthén B., Asparouhov T., Lüdtke, O. Robitzsch A. Morin A. y Trautwein U. (2009). Exploratory structural equation modeling, integrating CFA and EFA: Application to students' evaluations of University Teaching. *Structural Equation Modeling*, 16, 439-476.
- Martín, I. (2015). *Análisis narrativo del guion de videojuego*. Madrid: Síntesis.
- Martín, J. C. (2007). *Fotografía y conocimiento. La fotografía y la ciencia: Desde los orígenes hasta 1927*. Editorial Complutense.
- McKee, R. (2009). *El guión. Story*. Alba Editorial.
- Michael, D. R., & Chen, S. L. (2005). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Muska & Lipman/Premier-Trade.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, L. O. (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, pp. 6986-7003
- Moore, A., Gibbons, D., & Higgins, J. (2005). *Watchmen*. New York: DC Comics.

- Mosterín, J. (1999). Límites del conocimiento y de la acción. *Números*, (40), 45-54.
- Murray, J. H. (1999). *Hamlet en la holocubierta: el futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Muthén, L. K. y Muthén B. O. (1998-2010). *Uplus User's Guide. Sixth Edition*. Los Angeles, CA: Muthén y Muthén
- Nash Jr, J. F. (1950). The bargaining problem. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 155-162.
- Neumann, J. V., & Morgenstern, O. (1944). *Theory of games and economic behavior* (60). Princeton: Princeton university press
- O'Brien, R.M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality & Quantity*, 41, 673-690
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 37 (3), 209-224
- Osborne, J.W. y Waters, E. (2002). Four assumption of multiple regression that researchers should always test. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (2). Recuperado el 20 de marzo de 2013 en <http://www-psychology.concordia.ca/fac/kline/495/osborne.pdf>
- Ott, R.L. y Longnecker, M. (2001). *An introduction to statistical methods and data analysis. Fifth Edition*. Pacific Grove: Duxbury-Thomson Learning.
- Pelegrina del Río, M.; Tejeiro Salguero, R.; Gómez Vallecillo, J. (2009). Efectos psicosociales de los videojuegos. *Comunicación*, 7, (1), 235-250.
- Pérez-Latorre, O. (2010). *Análisis de la Significación del Videojuego*. Tesis Doctoral, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, Inmigrantes digitales. *On the horizon*, 6 (9), 1-6.
- Propp, V. I., & Mélétski, E. M. (1971). *Morfología del cuento, seguida de: Las transformaciones de los cuentos maravillosos y de E. Mélétski, El estudio estructural y tipológico del cuento*. España: Fundamentos
- Rae, R. A. E. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda Edición. Disponible en línea en <http://www.rae.es/rae.html>
- Rawlings, J. O., Pantula, S. G., & Dickey, D. A. (1998). *Applied regression analysis: a research tool*. Nueva York: Springer Science & Business Media
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., & Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210

- Rodríguez Fontela, M. D. L. Á. (1996). *La novela de autoformación. Una aproximación teórica e histórica al "Bildungsroman" desde la narrativa hispánica*. Kassel, Reichenberger, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Rodríguez Muñoz, F., & Muñoz Hernández, I. (2009). De la disponibilidad a la didáctica léxica. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educación*, 4, 8-18.
- Romero, E., Ángeles Luengo, M., Gómez-Fraguela, J. A., & Sobral, J. (2002). La estructura de los rasgos de personalidad en adolescentes: el modelo de cinco factores y los cinco alternativos. *Psicothema*, 14 (1), 134-143.
- Rosell, M. C., Sánchez-Carbonell, X., Jordana, C. G., & Fargues, M. B. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del psicólogo*, 28 (3), 196-204
- Rosell, M. C., Sánchez-Carbonell, X., Jordana, C. G., & Fargues, M. B. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del psicólogo*, 28(3), 196-204
- Roszak, T. (1981). *El nacimiento de la contracultura: Reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil*. Barcelona: Kairós
- Sánchez, C. (2009). El laberinto: habitar el signo. *DC PAPERS, revista de crítica y teoría de la arquitectura*, (17), 285-292
- Schmitt T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 304-321
- Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D., & Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 8(1), 25-44
- Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D., & Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 8(1), 25-44
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Fifth Edition. Boston: Pearson Educations, Inc.
- Tejeiro, R. (2001). La adicción a los videojuegos. Una revisión. *Adicciones*, 13 (4), 407-413
- Toffler, (1973). *El shock del futuro*. Barcelona: Ed. Plaza, Janés, SA
- Urbina, S., Riera, B., Ortego, J. L., & Gilbert, S. (2002). El rol de la figura femenina en los videojuegos. *EDUTECH*, 15. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/544/278>
- Verdú, R. M. (2007). Videojuegos, cultura y jóvenes. In *Comunicación e xuventude: Actas do Foro Internacional* (pp. 247-262). Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia.
- Verhoeven, W. M., & Murkes, M. (2004) *Videogames and American Society: America's disposition toward virtual environments and hyperreality*. E-Thesis. University of

- Helsinki Digital Theses. Recuperado de www.thesis.net%2Fvideogames_AS%2Fvideogames_AS.htm&h=IAQH2v-XR
- Villagrán Pérez, S., Rodríguez-Martín, A., Novalbos Ruiz, J. P., Martínez Nieto, J. M., & Lechuga Campoy, J. L. (2010). Hábitos y estilos de vida modificables en niños con sobrepeso y obesidad. *Nutrición Hospitalaria*, 25 (5), 823-831
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Paris: Hertmann
- Wiener, N. (1961). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine* (Vol. 25). Massachusetts: MIT press
- Woolston, A.S. (2012). Working with collinearity in epidemiology: Development of collinearity diagnostics, identifying latent constructs in exploratory research and dealing with perfectly collinear variables in regression. Tesis Doctoral no publicada, School of Medicine, The University of Leeds. Recuperado el 20 de marzo en http://etheses.whiterose.ac.uk/2951/1/Woolston_AS_Medicine_PhD_2012.pdf
- Yang, Y. y Green, S. B. (2010). A note on structural equation modelling estimates of reliability. *Structural Equation Modeling*, 17, 66-81
- Yu, C. Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes*. (Doctoral dissertation, University of California Los Angeles).
- Zuckerman, M., Kuhlman, D. M., Joireman, J., Teta, P., & Kraft, M. (1993). A comparison of three structural models for personality: The Big Three, the Big Five, and the Alternative Five. *Journal of personality and social psychology*, 65(4), 757.

Ludografía

Age of Empires: Mythologies (Griptonite Games, 2008)

Amnesia: The Dark Descent (Frictional Games, 2010)

Assasin's Creed Unity (Ubisoft Montreal, 2014)

Assasin's Creed (Ubisoft Montreal, Gameloft y Griptonite Games, 2007)

Beyond: Two Souls (Quantic Dream, 2013)

Braid (Number None Inc., 2009)

Brain Training del Dr. Kawashima ¿Cuántos años tiene tu cerebro? (Nintendo, 2005)

Call of Duty: Black Ops 2 (Treyarch, 2012)

Catherine (Atlus, 2011)

Dead Stranding (Kojima Productions, 2016)

Devil May Cry (Capcom, 2001)

Ecco the dolphin (Appaloosa Interactive, 1992)

El caso del número perdido (Skay Solutions, 2000)

El profesor Layton (Level-5, 2010)

FIFA 15 (EA Canada, 2014)

Final Fantasy IX (Square, 2000)

Final Fantasy VII (Square, 1997)

Final Fantasy VIII (Square Co., 1999)

Fruit Ninja (Halfbrick Studios, 2014)

God of War (SCE Santa Monica Studio, 2005)

God of War II (SCE Santa Monica Studio, 2007)

Grand Theft Auto: San Andreas (Rockstar Games, 2004)

GTA San Andreas (Rockstar North, 2004)

GTA Vice City (Rockstar North, Rockstar Vienna, 2007)

Incident Commander (BreakAway Games, 2007)

Space Invaders (Taito Co y Midway, 1978)

Just Dance (Ubisoft, 2009)

League of Legends (Riot Games, 2009)

Mario Bros (Nintendo, 1983)

Medievil (SCE Cambridge Studio, 1998)

Metal Gear Solid (KCE Japan, 1998)

Metal Gear Solid III: Snake Eater (Konami, 2004)

Minecraft (Mojang AB, 2011)

Mortal Kombat (Midway, 1992)

No man's sky (Hello Games, 2016)

Noughts and crosses (Douglas, 1952)

Oddworld: Abe's Oddysee (Oddworld Inhabitants y Saffire, 1997)

Oddworld: Abe's Oddysee (Oddworld Inhabitants, 2007)

Once Chance (AwkwardSilenceGames, 2014)

One Single Life (FreshTone Games, 2011)

Pac-Man (Namco, 1980)

Pokémon (Gamefreak, 1996)

Pokémon Go (Niantic y Pokémon Company, 2016)

Pong (Atari, 1972)

Portal (Valve Corporation, 2007)

Prince of Persia: las arenas del tiempo (Ubisoft y Montreal, 2003)

Real Lives (Educational Simulations, 2001)

Resident Evil (Capcom, 1996)

Sing Star (SCEE y London Studio, 2004)

Sonic The Hedgehog (Sonic Team, 1991)

Soul Calibur V (Namco Project Soul, 2012)

Space Invaders (Taito Co y Midway, 1978)

Spacewar! (Russell, 1961)
Stranded Deep (Beam Team Games, 2015)
Tamagotchi (Bandai, 1996)
Tekken (Namco, 1995)
Temple Run (Imangi Studios, 2011)
Tetris (Pazhitnov, 1984)
The Amazing Spiderman (Activision, 2012)
The Elder Scrolls V: Skyrim (Bethesda Game Studios, 2011)
The Sims (Maxis, Edge of Reality, 2000)
The Sims Social (EA Interactive y Playfish, 2011)
Tiger Woods PGA Tour 13 (EA Tiburon, 2012)
Tomb Raider (Core Design, 1996)
Tomb Raider (Core Design, 1996)
Wii Fit (Nintendo y Nintendo Entertainment, Analysis and Development, 2007)
World of Warcraft (Blizzard Entertainment, 2004)
ZombieU (Ubisoft Montpellier, 2012)

ANEXOS

Terror										Histórico/bélico									
--------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

15. De los siguientes grandes géneros musicales puntúa de 1 a 6 los que más sueles escuchar: siendo 1= nunca; 2= casi nunca; 3= pocas veces; 4= a veces; 5= bastantes veces y 6= siempre

Géneros	1	2	3	4	5	6
Pop						
Rock						
Metal						
Electrónica						
Punk						
Clásica						
Latina						

Géneros	1	2	3	4	5	6
Reggae						
Folk						
Flamenco						
Rap						
R&B						
Funky						
Jazz						

16. ¿En qué medida te consideras tu nivel como jugador o jugadora? Contesta del uno al seis siendo

1=muy bajo, 2=bajo, 3=regular, 4=bueno, 5=muy bueno, 6=experto

ESCALA DE CONSUMO CULTURAL

Martín, I. (2013)

A continuación se presentará una serie de afirmaciones sobre valoración del consumo cultural. Responda con sinceridad la frecuencia con la que piensa o siente dichas afirmaciones, siendo 1 nunca; 2, casi nunca; 3, pocas veces; 4, a veces; 5, bastantes veces y 6, siempre.

	1	2	3	4	5	6
1. Compro los CD de mis artistas musicales preferidos						
2. Me entretengo fácilmente leyendo curiosidades por Internet						
3. Realizo alguna actividad deportiva						
4. Me gusta ir al teatro o a la danza						
5. Estoy informado de los premios que reciben las películas en los grandes festivales de cine (Óscars, Globo de oro, Goya, etc.)						
6. Dibujo en mi tiempo libre						
7. He acudido a festivales musicales (como el Campus rock o el Womad)						
8. Me gusta comprar comics						
9. Me gusta ir a museos de pintura y escultura						
10. He intervenido en una obra teatral o de danza						
11. Sigo una serie ya sea por Internet o por la misma televisión						
12. He formado parte alguna vez de un equipo de algún deporte						
13. Toco algún instrumento						
14. Suelo ver películas en el cine						
15. Leo prensa deportiva						
16. Cuando hace falta alguien para hacer un cortometraje me ofrezco para actuar						
17. Me gusta pintar miniaturas						
18. Sigo en las redes sociales a mis artistas y grupos de música preferidos						
19. Hago cortometrajes o pequeños montajes audiovisuales						
20. Me gusta aprender coreografías musicales						
21. Me gusta leer poesía						
22. Si me entero de un concierto gratuito voy, aunque no sepa qué tipo de música es						
23. Sigo la carrera artística de mis actores y actrices preferidos por las redes sociales						
24. Me siento mal si llevo tiempo sin hacer ejercicio						
25. Me gusta hacer diseño gráfico (montajes en Photoshop, Corel Draw etc.)						
26. Comparto canciones con mis amigos, intercambiando discos o pasando carpetas de música						
27. Me gusta ver películas en el ordenador o portátil						
28. He ido al teatro a ver musicales						
29. Me gusta escribir relatos en mi tiempo libre						
30. Me gusta ver videoclips en Internet o televisión						
31. Suelo leer novelas						
32. Acudo a festivales de cine y/o cortometrajes						
33. Me gusta hacer manualidades						
34. Acudo a conciertos						
35. Me gusta escribir poesía						

36. Me gusta ver deporte en televisión						
37. Compongo música						
38. Tengo activo algún blog en Internet						
39. Me compro los DVD de las películas que más me gustan						
40. Escucho música						

ESCALA ZKQP (adaptación del Cuestionario de Personalidad de Zuckerman y Kuhlman)

A continuación se presentará una serie de afirmaciones sobre aspectos de la personalidad. Responda con sinceridad la frecuencia con la que piensa o siente dichas afirmaciones, siendo 1 nunca; 2, casi nunca; 3, pocas veces; 4, a veces; 5, bastantes veces y 6, siempre

	1	2	3	4	5	6
1. Tiendo a empezar un nuevo trabajo sin plantear mucho de antemano como lo haré						
2. Cuando una persona que no me importa es humillada, siento indiferencia						
3. Me gusta la idea de ir varios días a un sitio solo sin contacto de ningún tipo con la gente						
4. Tengo un temperamento muy fuerte						
5. Me gusta meterme en nuevas situaciones en las que no pueda predecir cómo van a salir las cosas						
6. En las fiestas me gusta mezclarme con personas sin importarme si las conozco o no						
7. Suelo enfadarme con otras personas						
8. Me gusta hacer cosas solo por la emoción de hacerlas						
9. Tengo más amigos que la mayoría de las personas						
10. Me gusta explorar solo una ciudad o parte de ella aunque sepa que me voy a perder						
11. Soy una persona muy sociable						
12. Puedo perdonar fácilmente a personas que me han insultado o han herido mis sentimientos alguna vez						
13. Me gusta tener experiencias nuevas y excitantes incluso si son un poco aterradoras						
14. Cuando espero en una cola si alguien se intenta colar suelo contestarle airadamente						
15. Me gusta más frecuentar a mis amigos que trabajar en algo solo						
16. Quiero tener una vida en la que esté continuamente viajando, con muchos cambios y emociones						
17. Paso mucho tiempo planificando detalles de antemano						
18. Tiendo a empezar conversaciones en las fiestas						
19. Cuando me enfado siento deseos de dar un puñetazo o bofetada a alguien						
20. Hago cosas por impulsos						
21. Me gustaría planificar un viaje sin horarios ni rutas preestablecidas						
22. La gente suele decirme que me calme						
23. Necesito un gran número de amigos ocasionales						
24. Normalmente prefiero hacer las cosas solo						
25. Me gustan las fiestas salvajes y desinhibidas						
26. Si alguien me molesta no dudo en decirselo						
27. Me gusta estar solo de forma que pueda trabajar sin distracciones sociales						
28. Cambio frecuentemente de intereses						
29. Me entusiasmo con ideas nuevas y excitantes sin pensar en posibles complicaciones						
30. Paso todo el tiempo que puedo con mis amigos						
31. Cuando me enfado digo cosas desagradables						
32. Tiendo a empezar mis fines de semana la tarde del jueves						
33. Paso más tiempo del que debiera con mis amigos						
34. Se me hace inevitable ser grosero con la gente que no me gusta						
35. Cuando alguien no está de acuerdo conmigo empiezo a discutir con esa persona						
36. Tiendo a sentirme incómodo en fiestas grandes						
37. Antes de empezar un trabajo complicado lo planifico cuidadosamente						
38. Necesito sentir que soy una parte vital del grupo						
39. Cuando estoy enfadado con la gente no trato de ocultarlo						
40. Creo que cualquier cosa hay que probarla aunque sea una vez						
41. Si alguien me ofende, tan solo trato de no pensar en ello						
42. Suelo ser el alma de la fiesta						
43. Pienso en lo que voy a hacer antes de hacerlo						
44. Cuando alguien me grita yo también lo hago						
45. Me gusta hacer locuras por diversión						
46. Me gustan los amigos que son impredecibles						
47. Me gusta salir solo y lo prefiero a salir con un grupo grande						

48. Tengo paciencia con los demás, incluso cuando son irritantes						
49. Soy una persona impulsiva						

ESCALA DE VALORACIÓN DE COMPONENTES VIDEOLÚDICOS (VCV). Martín, I. (2013)

A continuación se presentará una serie de afirmaciones sobre valoración de aspectos del videojuego. Piense en su videojuego preferido y diga cuál es: _____. En base a dicho juego, responda con sinceridad la frecuencia con la que piensa o siente dichas afirmaciones, siendo 1 nunca; 2, casi nunca; 3, pocas veces; 4, a veces; 5, bastantes veces y 6, siempre. Si dicho videojuego no tiene algunos de los elementos descritos a continuación (por ejemplo, no te permite editar al personaje) responda lo que valoraría si el videojuego poseyera dicha característica.

	1	2	3	4	5	6
1. Me fijo en los detalles del escenario del juego						
2. Si puedo obtengo la ayuda de tutoriales o guías para avanzar en el videojuego						
3. Me gusta el papel que los personajes tienen en la historia y cómo cambian las relaciones entre ellos						
4. En el modo multijugador prefiero jugar en cooperación en vez de hacerlo en modo duelo o enfrentamiento.						
5. Me agobia tomar decisiones por las consecuencias que puedan tener en el argumento del juego						
6. Cuando aparecen mensajes o notas explicativas sobre la historia las leo						
7. Me gusta hablar del juego y compartir las experiencias con mis amigos						
8. Me gusta que el juego tenga diferentes niveles de dificultad a elegir						
9. Escucho música diferente a la del videojuego mientras lo estoy jugando						
10. El juego me permite utilizar muchas estrategias diferentes para avanzar en él						
11. Valoro la temática sobre que trata el videojuego						
12. Considero una motivación importante poder obtener más puntos, nivel, trofeos y éxitos que los demás amigos o usuarios de Internet						
13. Cuando termino el juego intento pasármelo de nuevo haciéndolo mejor (menos tiempo, más puntos, etc)						
14. Necesito tener una buena pantalla para apreciar el videojuego						
15. Si el juego me ofrece libertad para explorarlo lo hago independientemente de los objetivos del juego						
16. Cuando termino el videojuego se lo paso a un amigo a cambio de otro						
17. Le doy importancia al vestuario y diseño de los personajes del videojuego						
18. Tomo decisiones en el juego como lo haría en mi vida real						
19. Valoro que la dificultad en el juego aumente a la vez que nuestro personaje mejora						
20. Recuerdo la melodía principal del videojuego						
21. El inicio de la historia me parece llamativo y me motiva a seguir jugando						
22. El juego se disfruta más dentro de una comunidad que juegue a este videojuego (foro en Internet, Facebook, etc.)						
23. Valoro que el rostro de los personajes esté bien definido						
24. Le pongo mi nombre o mi nick al personaje principal del juego						
25. Los momentos cinematográficos del videojuego (videoclips o cinemáticas) los ignoro o los paso siempre que puedo						
26. Me gusta poder escoger el orden del de las misiones o los sitios a dónde ir						
27. Si me cuesta pasar un nivel o un punto del juego, lo intento las veces que haga falta hasta conseguir superarlo						
28. Tengo merchandising o productos derivados de este juego (figuras, pósters, camisetas, etc.)						
29. Me aburre tener que aprender a jugar al iniciar el juego						
30. Valoro el carisma del enemigo principal del juego						
31. Disfruto eligiendo el tipo de personaje que voy utilizar (la profesión, el estilo de juego, los atributos personales, las armas o las herramientas que utiliza, etc.)						
32. Me gusta jugar sin sonido						
33. Disfruto viendo a otro/a jugando a este juego						
34. Valoro que me ofrezcan pistas durante el juego que me ayuden a no quedarme atascado.						
35. Dedico tiempo a crear el aspecto físico de mi personaje						
36. Me gusta que el personaje hable durante el juego						
37. Valoro el realismo de las imágenes del videojuego						
38. Una de las razones por las cuales juego es descubrir lo que pasa al final						
39. Valoro que el juego tenga un modo online.						
40. Me gusta que los puntos de guardado sean frecuentes en el juego						

Valore del 1 al 10 el grado de satisfacción que le produce dicho videojuego _____

Anexo 2: Grupos focales

GRUPO 1

EN: ¿Cuántos años llevan jugando a videojuegos?

P01: nueve o diez años.

P02: Sí, lo mismo, más o menos... aproximadamente diez, once.

EN: ¿Desde los seis, siete años?

P02: Sí, tal vez, por la Nintendo.

P03: Sí, también... por esas... a los ocho o nueve por ahí fue la primera vez que jugué

P04: Yo con seis años más o menos empecé a jugar.

P05: Yo sobre los siete, ocho años.

EN: ¿Y en una sesión de juego de media cuántas horas suelen jugar?

P02: Aproximadamente suelo jugar más de dos horas. Dos horas o un poco más.

EN: ¿Dos o tres podríamos decir?

P02: Sí.

P03: Dos horas y media, o tres horas.

P04: Suelo jugar dos horas pero hay excepciones y días que juego bastante más.

P05: Yo ahora con los estudios ya no juego tanto, pero antes sí era a lo mejor una hora al día.

P01: Una o dos horas, sí.

EN: ¿Y juegan igual los fines de semana que entre semana?

P03: los fines de semana jugamos más.

P04: Yo juego igual entre semana que en fin de semana.

EN: ¿Y en cuanto a la frecuencia a la semana, juegan todos los días, solo varios días?

P05: Un día o dos.

P04: Cuando me apetece me pongo a jugar, ni siquiera todos los días, hay días que ni siquiera juego... antes sí jugaba más a las consolas y tal pero ya no les presto tanta atención como antes.

P01: Yo sobre todo los viernes, sábado y domingo que tengo más tiempo. Los demás días... casi nada.

P02: Yo igual, viernes, sábado y domingo.

P03: El fin de semana y eso, cuando más tiempo libre tengo.

EN: ¿Qué consolas tienen ustedes?

P02: Yo tengo la Wii, la Nintendo, la PS3 y la PS4

EN: Cuando dices “Nintendo” ¿te refieres a la DS?

P02: A la DS y a la 3D XL

P05: Yo tengo la Nintendo DS y la PlayStation

EN: ¿La PS3?

P05: No, la Dos.

P01: Yo tengo la Wii pero la que tengo es la PlayStation 4.

P04: Yo tengo la Game Cube, la Play Uno, la Play Dos, la Play Tres y la GameBoy Advanced.

EN: ¿Y con cuál sueles jugar de todas esas?

Con la Play Tres.

EN: ¿Y tú?

P03: La Nintendo DS, la SP creo que se llamaba, la que salía así cuadrada, la Play Dos y la Wii... y la PSP.

EN: Cuando empiezan a jugar a un juego nuevo, ¿qué les anima a seguir jugando?

P03: Ir avanzando, o sea, en los niveles y eso, ir consiguiendo cosas.

EN: Digamos ir consiguiéndolas...

P03: Sí, los logros, se supone.

P01: Ir consiguiendo logros, sí.

P04: Y según la temática y los gráficos que tenga el juego.

P05: Ir pasando de nivel, que haya un objetivo cada vez que juegas.

EN: ¿Prefieren que el juego se los ponga fácil para conseguir los objetivos, o a ustedes les gusta que sea complicado?

TODOS: Complicado, complicado.

P03: Si es fácil, en un día...

P01: También depende porque puede empezar difícil...

P02: Bueno pero al principio debe ser más fácil como para cogerle el enganche y a partir de eso pues que se vaya complicando.

P04: Eso.

EN: Y por el contrario, ¿qué les lleva a abandonar un juego, aparte de que al principio sea difícil?

P04: El aburrimiento.

P03: Que siempre sea lo mismo.

P05: Sí, la monotonía, que siempre sea lo mismo.

P01: Que sea muy fácil, o sea que digas tú... que te lo pases en un día por ejemplo, eso... a lo mejor imagínate que sale un juego de los mismos creadores y dices tú, "si va a ser igual no me lo voy a comprar".

P04: O también la idea de tener muy buena imagen de un juego y que luego no sea lo que tú pensabas.

EN: Es decir, que no se cumplan las expectativas del juego.

P04: Sí.

P02: Estar en un nivel que te lo estés pasando mucho tiempo, o sea que estés intentándolo y que no lo consigas eso ya es como... “pues ya está, ya paso”.

EN: ¿Qué les aburre en un juego? Si a ustedes les dicen “describeme un juego aburrido”, ¿qué características debería tener?

P03: No sé, a lo mejor que... hay juegos que tú estás jugando y a lo mejor estás en un nivel, y tienes que pasar ese nivel y pierdes y te lo tienes que pasar otra vez, y a lo mejor ya sabes lo que va a pasar, que dices “me van a disparar de ahí” o... me va a venir una flecha de allí.

P04: También según cada persona, a lo mejor hay personas que les gusta los juegos de deportes, otras que les gusta más de guerra...

EN: ¿Ustedes creen que el género del videojuego influye mucho en el hecho de que sea más aburrido o más divertido?

TODOS: Sí.

EN: ¿Qué géneros les resultan más atractivos y cuáles menos?

P03: Sobre todo el de guerra, *Call of Duty*, o el *FIFA* o cosas así.

P04: Los que más suelen triunfar son los de acción y los de deportes.

P05: Pues a mí me gustan los de cantar, el *SingStar*.

EN: ¿*SingStar*, *Just Dance*?

P05: Sí, sí. Y el *Guitar Hero*.

P02: A mí los de carreras.

EN: ¿Los juegos de conducción?

P02: Sí, bueno, es algo extraño, es como de naves espaciales.

P04: Los juegos *arcade* también me gustan.

EN: ¿Y a ti qué juegos te gustan?

P01: No sé, a mí de *GTA* hasta el *FIFA* o cosas de esas.

EN: ¿Y los juegos de tipo puzzle o de aventuras gráficas, les parecen más aburridos que los juegos que han nombrado?

P05: Sí.

P04: No tiene por qué, yo he jugado al *Monopoly* con mis amigos en la Play a veces y nos reímos un rato. Pero también es verdad que no es un juego que te motive a jugar tanto como cuando juegas al FIFA y cosas así.

EN: ¿Y cómo definirían un juego divertido?

P02: Con mucha acción y con muchas alternativas, que tenga originalidad... que puedas por ejemplo si es de personajes, pues que no tengas por qué ser siempre el mismo y puedas combinar con otros.

P05: Para mí un juego divertido es a lo mejor uno que puedas hacer en grupo, o en parejas para que puedas competir con otra persona. Por ejemplo el *Just Dance* es súper divertido.

P03: Que puedas jugar *online* con personas de otro país.

P04: O cooperativo.

P01: Uno que te enganche, que digas tú, “cuando llegue a mi casa quiero jugar a ese juego”.

EN: ¿Y qué es lo que hace que enganche?

P01: Que el juego te dé incentivos para poder ir pasando de nivel, ¿sabes? Que te enganche.

EN: En los juegos en los que se puede editar al personaje, ¿cuánto tiempo dedican a personalizarlo?

P02: Yo mucho.

P01: No sé, hasta que digas tú, “este me vale”.

P04: Bastante.

P05: Sí, bastante.

P03: Y cuando lo terminas lo modificas otra vez hasta que te guste, y juegas un rato y luego lo modificas.

EN: ¿Consideran que es algo importante?

TODOS: Sí.

P01: Sí, o sea a lo mejor estás jugando a un videojuego y dices “este soy yo”. No sé, como que gusta mucho ver eso.

EN: Si tuvieran que elegir un nombre para el videojuego, ¿cuál le pondrían?

P04: Según el estilo del juego.

P05: En el de deporte de la Wii hay personas que tienen a todos los miembros de su familia y cada personaje se adapta a cada persona y coge el nombre mismo de la persona.

EN: ¿En tu caso le pones tu nombre al personaje?

P05: Sí.

P04: Yo según el juego, intento adaptar el nombre a lo que es el juego. Con personajes que están ya dentro del juego me baso un poco en eso.

EN: Te gusta inventarte a otro personaje.

P04: Sí, claro.

P02: Yo pongo mi mismo nombre.

P03: Yo es que nunca le he cambiado el nombre pero es más o menos lo que dice Néstor, tú tienes que adaptarte, por ejemplo, no le puedes poner el mismo nombre en un juego de... el *WOW*, que en el *FIFA*, no es el mismo público el que juega.

EN: A lo mejor en el *FIFA* pones tu nombre y en el *WOW*...

P03: Sí, te pones “el señor de no se qué”.

EN: ¿Y en qué se basan para crear el personaje?

P01: Por ejemplo en el *GTA*, que puedes poner cualquier cosa, si yo me puedo poner un tatuaje en el brazo o algo de eso, pues lo asimilo como... en el juego lo hago como si yo lo tuviera, y a lo mejor luego me lo pongo.

P03: Eso, a lo mejor, que se te parezca a ti y eso.

EN: ¿Intentan que el personaje se asemeje a ustedes?

P03: sí, a lo que tú quieres ser.

P04: O no... tampoco que se asemeje a nosotros, en otros casos buscas un personaje que digas tú “me gustaría un personaje así”.

EN: Cuando juegan con otros jugadores, ¿qué diferencias perciben a cuando lo hacen solos?

P05: Es más divertido jugar con otras personas.

P02: Y es más competitivo.

P04: En (no se entiende el nombre del videojuego) prefieres jugar más con amigos, pero luego juegas al *Skyrim* y mola más tú solo en modo historia y cosas así.

P01: No es lo mismo por ejemplo jugar a *Mario Kart* con montón de amigos que jugar al *FIFA* con otro amigo.

EN: ¿El género influye en que se disfrute más solo o con otros jugadores?

TODOS: Sí.

EN: ¿Les gusta más competir con otros usuarios o cooperar?

P03: Cooperar.

P01: Depende del juego también.

P02: Yo competir

P05: Competir.

P01: Yo creo que si es un juego difícil prefiero cooperar y que me sea más fácil porque estoy acompañado que... no sé, pásarmelo yo solo.

P04: A mí me gusta la idea de cooperar y competir con otros.

P03: A mí me gusta más la cooperación que la competición, porque en la competición sobre todo se suelen hacer trampas como en el *FIFA*.

GRUPO 2

EN: ¿Cuántos años llevan jugando a videojuegos?

P06: Unos quince años llevo jugando

P07: Yo desde los ocho años

P08: Trece años, desde los tres años.

P09: Desde los cinco años, once años.

P10: Yo más o menos desde los tres años, jugando a la GameBoy al *Pokémon* y al *Tetris*.

EN: ¿Y los padres de ustedes juegan?

P10: Mi madre rara vez, yo a veces la incito, pero muy rara vez.

P07: Mi padre lo único a la Play lo que suele jugar... no sé, el FIFA todo eso, también algunos juegos de ordenador de miedo por ejemplo, pero ya está.

P08: A mi padre solamente le gusta el *Tetris*, a mí quien me enganchó fue mi tía, con el *Super Mario*.

P06: Mi madre no juega, porque a mi madre la fui a enseñar a jugar al *Assasin's Creed*, le dio adelante y murió y dijo que ya está. A mí quienes me metieron a jugar a los videojuegos fueron mi tío y mi tía.

P09: Mi padre jugaba antes a juegos de estrategia, de guerra y a veces a juegos de coches. Mi madre nunca juega pero yo... me metí solo. Lo veía y decía "a ver qué es eso".

EN: ¿Y en una sesión de juego de media cuántas horas suelen jugar?

P10: Mínimo entre semana cinco, luego los fines de semana ya la cosa... me puedo pegar un vicio bueno. Claramente yo... si hay días que no puedo salir de casa me pego desde las diez de la mañana hasta las once, doce de la noche jugando.

P08: Yo es que depende mucho, ahora mismo estoy jugando menos, ponte tú... media horita, pero antes me pegaba dos, tres horas sentado delante del ordenador. Y los fines de semana... si se puede todo el día y si no, pues nada.

P09: Yo antes... ahora ya no tanto porque ahora salgo más y tengo más exámenes y todo eso, pero antes me podía pegar dieciséis horas al día jugando, y cuando había clase, seis.

P07: Yo todo depende del día, del momento y todo. Por ejemplo antes de ayer, creo que jugué desde que llegué a mi casa, a las tres más o menos, hasta las cinco jugando. Y por ejemplo los fines de semana hay veces que me paso toda la noche jugando.

P06: ¿Cuentas solo las horas que juegas en casa o por ejemplo si tienes una consola y estás fuera de casa también cuenta?

EN: Hablo de cuando tú te sientas a jugar, hasta cuánto tiempo puedes pasar.

P06: Ah, pues ahora mismo la media son seis horas

EN: ¿Y juegan igual los fines de semana que entre semana?

P07: Sí

P10: Depende.

P08: Sí, depende.

P10: A veces hago planes que son todo el fin de semana y al revés, que son entre semana.

P09: Si hay exámenes entre semana...

P06: Yo los fines de semana casi siempre estoy todo el día fuera y juego más entre semana que en fin de semana.

EN: ¿Y en cuanto a la frecuencia a la semana, juegan todos los días, solo varios días?

P10: Todos los días más o menos.

TODOS: Sí.

Pablo: Lo normal es que sí.

EN: Cuando empiezan a jugar a un juego nuevo, ¿qué les anima a seguir jugando?

P06: La trama.

P09: Yo la trama pero sobre todo si... si el juego es como el *Mario Bros* y no tiene trama pues que sea entretenido, quiero decir, hay juegos que yo los juego por la trama y otros para pasar el rato así entretenido.

P10: Al principio yo miro la jugabilidad y los controles. Nada más empezar, si se controla bien y luego ya me fijo en la trama.

P07: Sí sobre todo eso, la trama, también... si no es monótono, porque a veces llega a aburrir mucho, entonces... todo depende de eso.

P08: Y yo al principio miro y si me gustan los controles, porque hay veces que he dejado el juego porque digo “no entiendo los controles” y los dejo. Pero hay veces en que los entiendo y me centro un poco más en la trama. Y también la monotonía, que sea siempre igual, por ejemplo en el *Assasin's Creed* siempre es lo mismo, pues no me hace tanta ilusión como...

P06: Pero por ejemplo con lo de los controles... ¿alguno ha jugado al *Mirror's Edge*?

P08: Es difícil pero cuando le coges el truco...

P06: Pero es eso, tiene una trama increíble y eres tú el que tiene que hacer todos los movimientos para que se mueva.

P09: En general va siendo un conjunto de todo.

P08: Pero no es lo mismo la dificultad de controlarlo a que los controles sean saltar con el triángulo y que sea todo diferente.

EN: Han hablado ahora de un concepto interesante, ¿qué entienden ustedes por jugabilidad?

P10: Pues el sistema de juego, por ejemplo en un juego de *quiz* la jugabilidad consiste en contestar a las preguntas, o en el *Assasin's Creed* hacer misiones, misiones secundarias... los controles... la jugabilidad yo creo que es eso.

P08: Lo divertido del juego es la jugabilidad, porque es la parte en la que más tienes que concentrarte, es la parte más complicada porque es lo que tú tienes que hacer, y la trama es más cinemática, más... así y la jugabilidad es cuando tú te sientas y tienes que controlarlo tú.

P09: No es lo mismo correr por ejemplo usando un botón, que tener que pulsar tres botones para tener que saltar un edificio.

P06: Yo la jugabilidad lo veo como el nivel de dificultad que tú puedes obtener para jugar. Por ejemplo la jugabilidad del *Assasin's Creed* es sencilla, porque con solo pulsar un botón el tío te salta un edificio, te aterriza perfectamente y te mata a cuatro tíos, pero por ejemplo en el *Mirror's Edge* para tú poder saltar una valla tienes que saltar, tienes que recoger las piernas,

cuando caes tienes que rodar y si tienes un objeto delante pues esquivarlo o saltarlo. Entonces yo el concepto de jugabilidad lo veo así, como la dificultad que tú obtienes para jugar.

EN: Y por el contrario, ¿qué les lleva a abandonar un juego, aparte de que al principio sea difícil?

P09: Los vídeos... los vídeos de media hora.

P08: Eso es lo que más.

P06: La monotonía, que la historia siempre sea lo mismo, como en algunas misiones del *Skyrim*, que son como un bucle. O sea tú hablas con una persona, te manda una misión, la cumples, vuelves a hablar con esa persona, y luego otra misión en la que el tío tiene otro nombre pero ya está. Eso es algo que a mí me incita a dejar el juego.

P10: Pero a veces la monotonía pues... por ejemplo en un juego... en *Pokémon misterioso* por ejemplo es todo el rato hacer misiones pero no te cansas. Si llevas un tiempo bueno sí...

P06: Pero te motiva el hecho de “si me paso los noventa niveles tengo a *Lugia* para mí solo”.

P10: También es verdad.

P07: Cuando hay un objetivo que por ejemplo no puedes cumplir... no sé, que te resulta muy difícil pues ya cansa hacerlo una y otra vez.

P08: Yo pienso que más que cansar, no me suele cansar un juego por eso, sino porque o no me gustan los controles como dije antes, o porque no me gusta como se ve el diseño del juego, la calidad de imagen y la trama. Bueno las tramas no tanto porque no les doy tanta importancia, pero si juego a un juego que lo veo muy feo, me incita más a dejarlo que un juego que veo más bonito.

P09: Yo por lo mismo, por la trama, pero es que a diferencia de ellos yo tengo un... por ejemplo los juegos de miedo no los soporto y cuando me veo por ejemplo en el *Slenderman* caminando por un bosque con la linterna todo oscuro y sintiendo que va a por mí, yo me agobio porque encima la música no es que ayude y acabo quitando el juego ese porque no me gusta pasar miedo.

P10: Pero de lo que se trata es eso, de que sientas miedo.

P09: Si recuerdo una vez que estaba jugando a un juego y del susto que me pegó me caí de la silla y lo primero que hice después de levantarme fue desinstalar el juego.

EN: Y hablando como han dicho ustedes de la dificultad, ¿prefieren que el juego se los ponga fácil para conseguir los objetivos, o a ustedes les gusta que sea complicado?

P09: A mí me gusta que se pueda cambiar la dificultad del juego. Primero me lo juego en fácil, después me lo paso en normal y ya luego me lo paso en difícil o en legendario. Pero que a mí me metan un juego que solamente sea fácil me aburre. Pero que me metan uno como el *Dark Souls* que todo lo que hay te mata, tampoco me gusta. No sé, que la dificultad sea maleable.

P07: Yo estoy entre lo difícil y lo fácil.

P10: A veces lo difícil te motiva más.

P08: Yo por ejemplo el *Kingdom Hearts*, nada más comprármelo me lo puse en modo maestro.

P09: Yo creo que la dificultad debería ser gradual, se empieza el juego en fácil y a medida que vas jugando te lo pongan un poquito más difícil y que al final llegas al nivel legendario, maestro o lo que sea. Que sea gradual, no que hay que elegir ni que venga de forma predeterminada sino que poco a poco sea cada vez más difícil.

EN: ¿Y que se adapte el juego al jugador?

P09: Sí, exacto.

P06: Yo para mi gusto los juegos son como retos. Entonces en lo que se refiere a la dificultad me gusta que sea alta, pero como el juego que dijo mi compañero, el *Dark Souls*, yo lo tuve que dejar porque todo te mata. Es un buen juego, los gráficos, lo que es la historia... a mí me encantan, pero es que hay un momento en el que te desmotiva esa dificultad. Pero por ejemplo otros juegos, de lucha o de estrategia o cualquier cosa, la dificultad es todo un reto y entonces a mí me gusta eso.

EN: ¿Qué les divierte en un videojuego?

P08: A mí lo que más me gusta de un juego es cuando es en plan mundo abierto, que yo puedo ir a donde yo quiera, no tener que ir a un sitio en concreto, eso es lo que me gusta a mí.

EN: ¿Te gusta no tener objetivos delimitados?

P08: Sí, sí, a ver yo tengo un objetivo principal, pero luego si yo quiero me voy a la otra punta del mapa.

P06: A mí lo que más me divierte a parte de hacer una “masacre total” en el juego es... por ejemplo en *Fable*, que según lo que vayas haciendo la historia se tornará hacia un lado o hacia otro. El *Fable*, el *BeyonP07: two souls*, el *Infamous*... son juegos en los que todo puede influir en tu historia. Por ejemplo si ayudas a una anciana que cruza la calle pues te da puntos positivos y te ayuda... el *Catherine* también. Entonces eso es lo que me divierte, aparte de las “matanzas”. Coger el *Conan* e ir por las calles con el hacha gigante y matar todo lo que se encuentre en tu camino y que se vean las vísceras por el camino.

P08: O cuando te conviertes en Dios y prácticamente controlas todo lo que ocurre en el juego.

P07: No sé, depende del juego. No sabría decir qué me divierte porque cada juego tiene sus cosas distintas, entonces...

EN: ¿Y por el contrario, qué te aburre?

P07: Como dije antes, la monotonía, que todo sea igual.

P09: A mí algo que me divierte en un juego es algo en plan como *Minecraft*, jugar *online* con tus amigos... te divierte un montón. Y no solo el *Minecraft* sino juegos como el *GTA*, el *FIFA* porque te echas unas risas porque empiezas a picarte... y juegos *online* sobre todo son los que más me suelen divertir.

P08: Yo recuerdo que el *Monster Haunter* lo tenía cogiendo polvo ahí de la PSP y cuando me dijo un amigo que se lo había comprado no dejé de jugarlo.

EN: Cuando juegan con otros jugadores, ¿qué diferencias perciben a cuando lo hacen solos?

P09: La cooperativa y la competitividad.

P10: Más la competitividad.

P06: Más cooperar porque cuando juegas individual, si cooperas con un personaje es un NPC que está programado para hacer todo lo que tú le dices, pero tú si juegas por ejemplo con un amigo, hay un montón de posibilidades de que suceda algo.

P09: Cosas que no te esperabas.

P06: Por ejemplo que te apuñalen por la espalda, por ejemplo tú cuando eliges jugar con un NPC tú puedes elegir por ejemplo que sea un tanque, que sea mago, que sea... que vaya contigo, que te compense. En cambio, yo puedo ser un tío de armadura ligera y mi compañero es armadura ligera, mago, cosas así. O sea tienes que adaptar la estrategia y va a ser más complicado.

P08: Además cuando vas con un compañero consigues una coordinación que no consigues con un NPC. Consigues coordinarte con tu amigo, hacer unas estrategias que en el juego no están predeterminadas.

P10: En el *Resident Evil 5* lo que es el modo mercenario yo jugando solo por ejemplo cuesta mucho más. Jugando con un compañero, un compañero que conozcas bien, la coordinación es perfecta a veces.

P09: Yo he ido a torneos de dos videojuegos, del *Call of Duty* y del *League of Legends*. Y en los dos... es mucho más difícil jugar contra otras personas que contra NPC. Y lo que te digo también es que la cooperatividad te ayuda un montón, eso es verdad, y lo de compensarse... siempre suelen haber estrategias de compensarse, de... hacerlo igual. En plan, en el *Call of Duty* uno coge un arma de corta distancia y el otro de larga y uno te cubre y... tienes que conocer muy bien a esa persona para luego hacerlo todo bien.

P06: Yo por ejemplo tengo un amigo que a veces se viene a mi casa a jugar al *Halo* y cuando juego con él me entiendo. Yo juego solo en dificultad legendaria y me cuesta pero “parto caras”... pero es que con él no me cuesta. Yo cuando estoy disparando a un tío, él viene por detrás y le parte la cara al que me viene a atacar y es una protección constante... entonces es más divertido, es una compenetración increíble.

P07: La verdad yo prefiero jugar sola. Es que te tienes que adaptar a los otros jugadores y todo eso entonces... hay veces que he jugado con gente *online* que ni conozco y es pesado.

P09: Es eso también, cuando se trata de competir, que ahora más o menos lo estoy dejando a un lado en el *League of Legends*, montón de veces yo... antes.... Es decir, va por divisiones, vas subiendo, eres bronce, plata, oro, platino, diamante, maestro y *challenger*. Pues yo a lo mejor tengo un nivel que es de platino pero por culpa de otra persona que está en bronce, me toca una partida con él y pierdo la partida. Me ha pasado montón que yo he estado en bronce, he subido a oro y luego vuelvo a bajar a bronce porque me toca con la misma gente.

EN: En los juegos en los que se puede editar al personaje, ¿cuánto tiempo dedican a personalizarlo?

P08: ¡Demasiado!

P06: ¡Buf, muchísimo!

P09: La primera vez que juego, en la primera partida paso de hacer el personaje, si hay una opción aleatoria, le doy aleatoria. Ya la segunda, no es que me haya pasado el juego sino que estoy cansado del personaje o lo que sea, la segunda lo suelo personalizar más.

P06: Pero... también depende porque... por ejemplo en los juegos en los que hay diferentes razas, que cuando editas al personaje también editas la raza, las razas tienen su influencia. Entonces, yo sí me paso más tiempo en eso porque depende de a lo que vaya a ir, por ejemplo yo suelo ir a “asesino” y “ladrón”, así que me vienen bien las razas que son discretas, tienen más sigilo y cosas así. En cambio por ejemplo, el “bárbaro” que puede ir con la garra, “a palo seco”, puede ir con otras razas que se adaptan más a sus posibilidades. Entonces yo creo que dependiendo del juego, la personalización de un personaje en la que no tienes razas ni nada, te pasas menos tiempo, porque es “pelo”, “cara”, “ojos” y ya está.

P07: En lo que es la historia, en lo que es personalizar al personaje no es muy importante pero claro, transmite tu personalidad sobre todo.

P08: Yo por ejemplo siempre le pongo a los personajes una pedazo de barba a lo “Papá Noel”, a lo mejor puede tener el pelo largo o ser calvo pero todos tienen barba, es lo característico de ellos. Si me escojo un Orco también le pongo barba.

P10: Yo no suelo jugar a juegos de personalizar, pero cuando juego a uno me paso media hora personalizando al muñeco.

EN: ¿Consideran que es algo importante?

P10: No.

P06: Es algo optativo.

P08: Más bien es importante personalmente ya, en el juego normalmente no es que influya.

P06: Eso está hecho para que te metas más en el juego. Porque el personaje... te ves reflejado en él, entonces te sientes más como el personaje, te metes mucho más en la historia.

P07: Te adaptas más al juego.

EN: Si tuvieran que elegir un nombre para el videojuego, ¿cuál le pondrían?

P09: Es que depende mucho...

P08: Yo cuando lo juego en serio le pongo nombres serios en plan... mi nombre o un mote, pero hay veces que hay juegos, la gran mayoría de ellos en donde pongo nombres "chorra". El último que estoy jugando ahora mismo que es el *Skyrim*, mi personaje se llama "Nichingo Nimojo" en plan para hacer gracia. Suelo poner motes graciosos para distraerme.

P06: Yo le suelo poner los nombres que me suelen gustar. Por ejemplo mi apodo que es "Cuervo" o nombres de personajes que a mí me hayan encantado de otros videojuegos, como *Cecil* del *Final Fantasy IV*, me encantó ese personaje y mi personaje de ahora del *Skyrim* se llama *Cecil*.

P07: Por ejemplo si el videojuego trata de un personaje que por ejemplo conoces, *Lync* por ejemplo, yo le suelo poner ese nombre al personaje, no suelo poner el mío. Porque es muy raro que vayas de *Lync* y luego que te llamen por tu nombre, es un poco raro.

EN: ¿Entonces depende mucho del género y el argumento del juego?

P06: Sí.

P09: Yo siempre le pongo el mismo pero hay veces que estoy de risa yo solo y me pongo nombres raros. Pero siempre suelo poner mi mote que es "Itrol".

EN: ¿Si tuvieran que elegir un género de videojuego preferido cuál elegirían?

P10: Te puedo decir los que menos me gustan, como los de baile, *quiz*, esos sí, pero preferido... es que depende de mucho. Me puede gustar de plataformas como me puede gustar un RPG como me puede gustar de disparos.

P08: Yo es que tengo cuatro temas que son los que me gustan: los de plataformas, los de acción, los de RPG y... lo siento que sé que no les gusta pero los eróticos. Pero no todos son de esto... hay una historia, a lo mejor eres un estudiante y entras en una academia y según las decisiones que vayas tomando te toca una ruta o te toca otra.

P06: A mí, como dije antes, mi favorito es en el que puedes decidir tu propia historia, porque tienes más libertad, todo te influye, por ejemplo, en el *Fable*, que es al que más he jugado de ese

tipo, desde que eres pequeño según empiezas ya tienes que tomar decisiones y... no sé, también me gustan los juegos de estrategia, porque te ayuda mucho a pensar.

P07: La verdad es que me gustan todos, cada uno tiene un toque especial, me gusta jugar a cada uno de ellos y probarlos.

P09: Yo... los de miedo no los suelo tocar porque me dan miedo, pero después suelo jugar a todo. Desde pequeño jugaba a juegos de coches, en plan también *FIFA* y cosas así y después un poco más grande ya me fui tirando para el rol. Un día estoy jugando a un juego RPG y al día siguiente estoy jugando al *Need For Speed*.

P08: Yo creo que es más fácil decir el género que no te gusta, el mío es el miedo, el miedo no lo soporto. No un *survival* sino uno de estos que te ponen en tensión, en plan estás en una casa.

EN: ¿Intentan que el personaje se asemeje a ustedes?

M2: sí, a lo que tú quieres ser.

N: O no... tampoco que se asemeje a nosotros, en otros casos buscas un personaje que digas tú “me gustaría un personaje así”.

GRUPO 3

EN: ¿Cuántos años llevan jugando a videojuegos?

P14: Desde los seis años más o menos.

P11: También desde los seis.

P12: Desde los cinco o seis años.

P13: Yo desde más chica, desde los tres o cuatro años.

EN: ¿Y en una sesión de juego de media cuántas horas suelen jugar?

P11: Si me pongo a jugar y no tengo nada que hacer puedo estar todo el día.

P12: Igualmente, si es un juego que me enganche tal vez una tarde entera.

P13: Yo también.

P14: Yo también, una tarde entera.

EN: ¿Todos coinciden en una tarde entera si el juego les engancha?

P12: Si, sino una horita.

P11: Menos.

P13: Menos.

P14: Depende de si te gusta el juego o no y si estás con más gente.

EN: ¿Si juegas con amigos tardaría más tiempo?

P14: Claro.

EN: ¿Qué consolas tienen?

P14: Yo tengo la PS3 y los demás juegos que tengo son de ordenador.

P11: Yo tengo la Nintendo DS, el móvil y la Wii.

EN: Entre esas consolas ¿cuál juegas más?

P11: Con el móvil.

P12: Yo la Gameboy, Nintendo DS, Nintendo DSi, Nintendo DS Light, Nintendo 3ds, Wii, WiiU, Game Cube, Xbox, PS2, PS3. Aunque ahora a lo que más juego es a la Xbox y PS3.

P14: Se me olvidó decir que también tengo la Wii y la PSP.

P13: Yo tengo la Wii y la PS3. También la Nintendo, la Gameboy, el móvil y el ordenador, pero no juego con el ordenador.

EN: ¿Con cuál juegas más?

P13: Con el móvil.

EN: Piensen que el Preguntados, por ejemplo, cuenta como videojuego. Un videojuego no deja de ser relación entre un jugador y una máquina. Por lo tanto, el móvil se considera una consola.

P14: Entonces uso el móvil también.

EN: Cuando empiezan a jugar a un juego nuevo, ¿qué les anima a seguir jugando?

P11: Si juegan mis amigos también me engancha y si el juego es entretenido.

P12: En el caso de que sea multijugador, es decir, que se especifique en eso sí los amigos y si no que la trama, la historia esté bien.

P13: Que tenga un objetivo porque, no sé, si tienen que conseguir... tanto pues si me gusta llegar.

EN: ¿Te gusta que el juego tenga un sitio a dónde llegar?

P13: Sí

EN: Por ejemplo, señálame un tipo de objetivo.

P13: Por ejemplo, el Preguntados sería ganar o los videojuegos que vas pasando de nivel cada vez que consigues algo pues siempre tiendes a conseguir lo que tú quieras.

P14: Ese es uno de los factores pero otro también es que aparte de llegar el objetivo siempre se pueda seguir más, por ejemplo, hay videojuegos en donde puede seguir más todavía para conseguir los logros, después más cosas. A lo mejor el objetivo es llegar a un nivel pero puedes seguir haciendo cosas.

EN: Y por el contrario, ¿qué les lleva a abandonar un juego, aparte de que al principio sea difícil?

P13: Que sea siempre lo mismo.

P12: Sí, básicamente eso.

EN: ¿En qué sentido?

P12: En que hagas siempre las mismas cosas, no haya variedad.

P13: Como el Nintendogs que siempre tienes que curar al perro y pasearlo y cosas de esas...

EN: ¿Tú requerirías que el juego te pidiera más cosas?

P13: Sí porque tú empiezas todo ilusionado a cuidar los perros ¿no? Lo paseas, lo presentas a concursos, no sé qué pero luego dices, chacho, esto ya me lo pasé.

EN: ¿Y, en tu caso, por ejemplo, qué te lleva a dejarlo?

P11: No sé, aburrimiento quizás.

P14: Sí... Llevar mucho tiempo jugando y llegar a un punto en el que ya te aburres. Si es, sabes, mucho tiempo.

EN: ¿Qué les divierte más en un videojuego?

P13: El cambio, o sea, que nada sea igual. No puedas tú decir mañana jugaré a lo mismo y tengo que hacer lo mismo...

P12: O que por ejemplo no sea un videojuego monotemático sino que aunque sea más o menos de aventura o de acción también incluya partes de comedia.

EN: En el caso contrario ¿Qué les aburre en un videojuego?

P13: A veces cuando para pasar de nivel tienes que conseguir muchas cosas y a lo mejor estás un mes ya dices para el siguiente nivel ya lo abandonas.

EN: O sea, ¿la frustración? ¿Quedarse atascado en un videojuego?

P13: Sí, tardar en pasar de nivel.

P12: A mí en ese caso no, entre más difícil me entran más ganas.

P13: Por ejemplo, en los Sims para pasar de nivel cuando lo vas pasando luego tienes que conseguir más puntuación entonces llega un momento en el que dices es que no puedo hacer nada más y tengo que seguir esperando día a día.

EN: Entonces, ¿les gusta que los juegos sean más difíciles, más fáciles,...?

P12: Prefiero que sean difíciles pero tampoco que sean imposibles.

P14: Yo también.

P13: Yo también, de poco en poco.

EN: Es decir, ¿Qué sea progresivo?

P13: Sí pero tampoco chorradas sino que tenga una dificultad y luego sea más difícil.

EN: ¿Dedican mucho tiempo a personalizar los personajes?

P13: Depende...

P12: No, yo no, yo suelo ser los de predeterminado.

P13: Yo sí los hago.

P14: Yo los hago pero rapidillo.

P13: Sí no me pego la vida... pero sí.

EN: ¿Les parece a ustedes importante personalizar a los personajes o lo consideran algo que no es importante para el juego?

P12: Para mí no es importante.

P13: Para mí tampoco.

P12: Hombre no es importante pero si tú quieres recrearte en el juego...

P13: Sí, lo puedes hacer simpático.

EN: ¿Si les pueden poner un nombre al personaje en el juego les ponen su nombre o usan algún mote?

P13: Sí

P11: Sí, claro.

P14: Depende del juego.

EN: ¿Por ejemplo?

P14: Si es de rol o cosas de esas... pongo otro nombre, en plan, un calificativo de guerra o algo de eso.

P12: Y si es los juegos típicos pongo mi nombre.

P13: A mí no me gustan los de rol, o sea, en los Sims sí pongo mi nombre.

EN: ¿Qué diferencias perciben entre jugar con otros jugadores y jugar solos?

P11: Es más divertido.

P13: Sí, no solo es el videojuego sino también tu convivencia con él que pueden hablar, no sé.

P12: Si es un juego multijugador no cooperativo sino enfrentados pues aumenta la dificultad bastante.

P14: Y la competitividad, si estás luchando contra él pues...

P13: Te picas.

P14: Sí te picas más.

EN: ¿Les resulta más entretenido cooperar con otro jugador o competir con otro jugador?

P12: A mí competir.

P13: A mí también.

P11: Sí.

EN: ¿Qué tipo de juegos cuales son los preferidos?

P14: En mi caso de acción y de aventura. Lucha, Assassin's Creed y ese tipo de juegos.

P12: Rol, MMO y guerra.

P11: A mí los Sandbox y los de misterio, de descubrir cosas de esas.

P13: A mí también. Deportivos también.

GRUPO 4

EN: ¿Cuántos años llevan jugando a videojuegos?

P16: Desde los seis años hasta hoy.

P15: Yo desde hace cuatro años.

P17: Desde los ocho años más o menos.

P18: Desde los doce años

EN: ¿Y en una sesión de juego de media cuántas horas suelen jugar?

P16: Cuando era niño jugaba mucho más pero ahora que estoy en Bachillerato si puedo juego dos horas los fines de semana como mucho.

P15: Yo también dos horas los fines de semana más o menos. Sí porque entre semana no puedo ya...

P17: Una hora los fines de semana.

P18: Una hora y media, no juego más.

EN: ¿Y si tuvieran tiempo jugarían más?

P16: Sí, yo creo que sí. Cualquier tarde en vez de ir a una biblioteca echaría una partida a la Xbox, siempre viene bien.

P17: A mí me gusta más el deporte que los videojuegos.

P15: Yo a lo mejor jugaría uno o dos días entre semana pero tampoco mucho más.

EN: ¿Qué consolas tienen? El móvil cuenta también como consola.

P15: La Wii, la Play, que tengo las tres, mi padre también juega con el juego de Fórmula 1, la Nintendo, el móvil...

EN: ¿La Nintendo DS?

P15: Sí... bueno, las he tenido todas desde pequeña.

P16: Ahora mismo solo la Xbox 360°.

P17: Yo tengo el ordenador, el PC y también una de las primeras consolas que salieron para Sega, la Sega Saturn.

P18: Yo tengo la Nintendo, la Wii, la Play dos, la Xbox, el móvil y el ordenador.

EN: ¿Con cuál juegan con más frecuencia?

P16: La Xbox.

P15: El móvil y el ordenador, sobre todo.

P17: El ordenador.

P18: Yo... la Nintendo.

EN: Cuando empiezan a jugar a un juego nuevo, ¿qué les anima a seguir jugando?

P16: Sobre todo que la historia enganche, que haya una historia de trasfondo y la jugabilidad ayude, si es una jugabilidad mala y te dificulta pues te quita las ganas, pero si la historia es buena y la jugabilidad también, pues... acabas el juego.

P15: Los gráficos también me atraen, o sea... yo no soy mucho de jugar a juegos de guerra, pero sí me gusta ver cómo están hechos y me parece increíble.

P18: Yo... que tenga una historia buena y sobre todo que tenga misiones. Que tengan objetivos que cumplir, sí.

P17: La intriga, saber qué va a pasar después de seguir jugando.

EN: Y por el contrario, ¿qué les lleva a abandonar un videojuego?

P15: Cuando ya es muy repetitivo y llevas mucho tiempo, o por ejemplo ves que no pasas de nivel... eso te quita las ganas de seguir jugando. Pero cuando es muy... muy igual.

P16: Llega un punto en el que el juego baje... es decir, que un juego empiece fuerte y luego vaya decayendo en cuanto a la historia y que la jugabilidad llegue a un punto en que las misiones son prácticamente todas iguales, que no hay variedad... eso te dice "¿para qué seguir?".

P17: Básicamente la monotonía también.

EN: Ya que ha salido el concepto de jugabilidad, ¿qué entienden ustedes por jugabilidad?

P16: Primero de todo que no haya *bugs*, que no haya fallos informáticos o que no llegues a cierto punto y no puedas seguir avanzando y tengas que reiniciar todo el proceso o por un fallo

informático. Y además también que la manejabilidad sea útil, por ejemplo que al hacer una acción no te obligue a ir a un menú y hacerlo de tal manera sino que aprietes un botón y ya puedas cambiar de arma fácilmente o elegir cualquier habilidad.

P17: Que sea sencillo... y tenga unos buenos gráficos en los que se distingan bien las imágenes.

P16: Eso es cierto lo que dijo el compañero, cuando se te apaga la consola da montón de rabia... si vas por ejemplo llegando al final... da muchísima rabia.

P18: Lo mismo básicamente.

EN: ¿Qué les divierte en un videojuego?

P18: A mí... las misiones, un juego como el *Call of Duty* o los juegos de *Mario*, pues que tengan muchas cosas... y muchas cosas raras, estar enganchada a matar muchos bichos.

P17: Acción y aventura, que no solo te limite el juego a hacer una cosa.

P16: Aventura y acción, pero que haya objetivos en plan que haya un mapa y puedas hacer lo que te dé la gana. No es tanto en cierto sentido como un *sandbox* pero que haya objetivos. Una excesiva libertad tampoco me gusta, sino que vayas guiado.

P15: Yo estoy de acuerdo con la compañera respecto a las misiones, que son divertidas. Eso es lo que más me motiva.

EN: ¿A ustedes les gusta que un juego les dé libertad o que te marquen muy claro los objetivos?

P17: No, que estén claros los objetivos, que te limiten hasta cierto punto.

P16: Un punto medio.

P15: Sí.

P16: Que ni sea un juego lineal en el que “esta misión es este mapa” ni que tampoco que yo ahora pueda ir... en cierto sentido tampoco me gusta un mapa en el que haya mil cosas que hacer, más reducido. Yo creo que juegos como el *Batman Arkham* está bastante bien recreado: tienes unas misiones que hacer, hay una cierta variedad, pero tampoco hay una libertad excesiva como en el *GTA*.

P17: Sí...

EN: En los juegos en los que se puede editar al personaje, ¿cuánto tiempo dedican a personalizarlo?

P15: Yo muchísimo. Me gusta hacerlos al detalle.

P16: Yo también, me gusta hacer una recreación si puede ser lo más parecida a mí misma pero... sí me gusta dedicarle tiempo a hacerlo bien.

P17: Sí... quince minutos más o menos.

P16: Quince minutos como mínimo.

P18: Yo diez, no suelo tardar, me da igual.

P15: No, yo soy muy perfeccionista en verdad.

EN: ¿Consideran que es algo importante?

TODOS: Sí.

P16: Yo creo que es algo que te mete más en el juego ¿eh?

P15: Te sientes más identificada, yo creo que si te ves a ti misma, entre comillas, si te ves más como si fueses tú dices oye pues me motiva más pensar que yo soy la que está haciendo esas misiones.

P18: Sí...

P16: Y eso también de personalización del traje, a lo mejor el traje que viene predeterminado no te gusta, pues que haya esa libertad de cambiarle el color al traje o llevar equipamiento distinto... que no te limiten a ese personaje, esas armas y ese vestido sino más personalización.

EN: Y además de creer que es importante, ¿les gusta sentirse identificados con el personaje?

P16: Sí.

P15: Sí.

P18: Sí

P17: En cierto punto no, porque también es un juego y es interesante ese irrealismo entre comillas.

EN: Y si tuvieran que elegir entre editar un personaje como si fueran ustedes o crear uno totalmente nuevo como quien crea un personaje en un relato, ¿qué prefieren?

P16: Yo prefiero identificarme. Una cosa que valoro mucho en un juego es la variedad de elección, que llegado a un punto de la misión o de la partida digas “según mis valores y los criterios que tengo en la realidad pues quiero matar, o quiero huir o quiero hacer esta acción u otra, creo que en el juego es algo fundamental.

P15: Estoy de acuerdo, yo prefiero identificarme en el juego.

P17: Yo crearlo desde cero.

EN: Si tuvieran que elegir un nombre para el videojuego, ¿cuál le pondrían?

P16: Si viene un nombre bien del juego, no me importaría pero si el juego te da la opción de personalizar a tu personaje poniéndole un nombre no me importaría ponerle el mío.

P15: Sí, yo también pondría el mío. Quizás cambiaría el apellido pero mi nombre siempre.

P16: Quizás no castellanizarlo tanto sino ponerle un nombre más... no vas a llamar a un personaje “Pepe García”, sino algo característico que puedas poner lo que tú quieras al fin y al cabo.

P18: Yo según, porque también creo personajes chicos, en ese caso pondría el nombre de un amigo mío, pero si es una chica le pongo mi nombre, tan bonito que es.

P17: Yo pondría mi segundo nombre en inglés, “Michael”.

EN: ¿Perciben diferencias entre jugar con otros usuarios y jugar solos?

P15: Claro.

P17: Sí.

P15: Sientes más presión, yo qué sé, si por ejemplo es una competición pues sientes más presión en plan “tengo que ganarle, tengo que ganarle”.

P18: Más motivación.

P16: Sí, sientes más motivación de “tengo que ganar al resto” pero yo a veces prefiero jugar solo y sentirme identificado con la historia, que con otros jugadores. Porque el tema de jugar con otros jugadores si es *online* y no *offline* es el tema de la conexión, que dificulta muchas veces la jugabilidad, como estábamos hablando y a veces me sabe más jugar yo solo que con otras personas. Pero con otras personas si el juego es bueno se puede disfrutar mucho.

P17: También es verdad que depende del juego, porque no es lo mismo jugar a uno que con dos personas se hace más entretenido que jugar por ejemplo al *Assasin's Creed* que se disfruta más solo.

P16: Eso mismo, también hay que hacer esa diferenciación, no es lo mismo jugar a un juego de deportes o de *shooter* como el *Call of Duty* con otras personas, a jugar a un juego como *Assasin's Creed*, como el *Far Cry*, como el *Bioshock*, que estás más ambientado para jugar tú solo.

EN: ¿Entonces depende mucho del género?

TODOS: Sí.

EN: Y en modo multijugador, ¿prefieren más cooperar o competir?

P15: Depende del juego.

P16: A mí me gusta más cooperar. Misiones multijugador en las que te den la opción de entre dos compañeros “yo hago esto mientras tú haces lo otro” y los dos llegamos al mismo objetivo cooperando me gusta más.

P18: A mí según, porque si es a través del ordenador como puede ser el *LOL* me gusta más cooperar, pero si es que el otro está al lado mío, competir.

P16: Sí, eso sí es verdad, sí es *online*... competir pero bueno... me gusta más cooperar sinceramente.

P17: A mí me gustaría más competir, me parece que motiva más.

EN: De los géneros que conocen de videojuego, ¿cuál les gusta más?

P16: *Shooter* en primera persona, acción y aventura, sin duda.

P17: Acción, como el *Call of Duty* o el *Halo*, el *Splinter Cell*, de infiltración.

P18: A mí me gusta mucho el *Call of Duty* pero también los juegos de fantasía o de deporte, como son los de *Mario*.

P15: Sí, a mí igual que ella.

P17: A mí más que los juegos de guerra abierta me gustan más los de infiltración, que tienes que infiltrarte de forma sigilosa o como el de *Batman* que se dijo antes, me gustan mucho.

P16: Aparte de los *shooter*, los *sandbox* como el *Far Cry 4*, el *Batman Arkham*, el *Assasis's Creed*, esos junto con los *shooter* los mejores.

GRUPO 5

EN: ¿Desde qué edad llevan jugando a videojuegos?

P19: Cuatro o cinco años me acuerdo de estar jugando. Pero no jugando en plan yo solo, jugaba con mi hermano y tal...

P20: Yo también desde los cuatro, cinco años.

P23: Más o menos lo mismo.

P22: Yo me acuerdo más o menos que desde que tengo memoria mi padre me sentaba encima de él y se ponía a jugar él y me decía “venga tú también puedes jugar”. Me daba miedo que me mataran y yo... “¡no, papá!” pero eso... desde los tres cuatro, años.

P21: Yo creo que cinco, seis años.

EN: ¿Y en una sesión de juego de media cuántas horas suelen jugar?

P21: Depende.

P19: Depende del día y de la época, yo tenía épocas que jugaba doce horas.

P20: Sí, depende de la época.

P19: Empezaba por la tarde noche y acababa tarde... dos de la mañana, hasta las cuatro llegaba.

P21: Yo sí que estaba montón de tiempo jugando, de pasarme días y demás, pero sobre todo son días puntuales.

P19: Yo ahora por ejemplo juego menos. A lo mejor otras aficiones y demás que van saliendo.

P23: Sí, cuando eres pequeño los juegos te gustaban más, como no podías salir de casa jugabas más. Ahora te da tiempo de salir, haces otras actividades.

P21: Cuando no podías salir te enganchabas con los amigos y te ponías a jugar horas y horas.

P22: Yo como lo comparto con otras aficiones como leer, pues... dos horas. A lo mejor me pongo por la mañana dos horas y por la tarde otra horita y media, dos horas. Pero claro como lo combino con ponerme a leer un rato o ponerme a ver la tele...

P23: Yo recuerdo un verano que me levantaba, jugaba y me pegaba toda la noche mucho tiempo y después decíamos “quedamos para jugar a *Minecraft*”.

EN: ¿Y la frecuencia a la que suelen jugar a la semana?

P19: Si podía ser todos los días, todos los días, aunque sea un rato. Por eso decía otras épocas, por ejemplo, hasta los trece por ahí... luego que si me metí en el equipo de Rugby y tal... jugaba pero no tenía todos los días para jugar y así menos. Pero normalmente si juego, juego una hora mínimo, para jugar veinte minutos no se juega.

P20: Claro.

P21: Sí... cuando era más pequeño jugaba más tiempo. Es lo que yo pienso que como tienes menos libertad, pero... yo por ejemplo sí he notado que a medida que he ido creciendo, me han ido gustando más los juegos de estrategia y son juegos en los que una partida son dos horas... porque son lentas además...

P19: Pero no es solo libertad porque a mí... porque me gusta, aparte a lo mejor no puedo salir, o puedo salir pero me apetece mejor quedarme y jugar.

EN: ¿Se puede decir que en días festivos juegan más que en días normales?

P19, P20, P21, P22, P23: Sí.

P22: A lo mejor ahora lo tienes que combinar con el estudio y no puedes ni mirar el ordenador.

P19: También por eso, entre semana no puedo.

EN: ¿Qué consolas tienen y con cuál juegan más? El móvil cuenta también como consola.

P19: El móvil y la Play.

P20: Yo creo que empecé con la GameBoy hasta que acabé con la Play.

P23: La Play cuatro.

EN: ¿Y es a la que más sueles jugar?

P23: Sí, sí.

P22: Yo tengo la Play uno, la Play dos, la Nintendo DS Lite, la Wii, la 3DS, el ordenador, el móvil pero sobre todo con lo que más juego es con el ordenador. A lo mejor la Wii también porque te pones a veces a hacer actividad física, pero nada...

P19: El ordenador... pero la Play mola más.

P21: Yo también tengo un montón de consolas, también tengo una hermana entonces a ella le gustan más las consolas de Nintendo como puede ser la Wii o la DS. Tiene la DS normal como la 3DS. Yo sobre todo utilizo el ordenador, por los juegos de estrategia y luego tengo la Xbox, a la que juego cuando tengo media hora muerta que juegas una partida *online*, al juego de *NBA* o cualquier otro tipo de juego.

P20: Yo ahora mismo estoy montón con juegos de móviles, porque juego a juegos de la Play uno y la Play dos. También juego a la PS3.

P19: Yo tengo un hermano mayor y a él siempre le ha gustado más... y más o menos tengo todas pero siempre hemos ido comprando las que han ido saliendo.

EN: ¿Y a cuál de todas esas sueles jugar más?

P19: A la que pueda, depende del día y eso... Ahora si puedo, a la Play cuatro o a la Xbox One.

EN: Cuando empiezan a jugar a un juego nuevo, ¿qué les anima a seguir jugando?

P23: La jugabilidad.

P21: La historia.

P22: Sobre todo la historia.

P21: Y la estética también muchas veces.

P19: Depende, si es un género que realmente me gusta, y lo han hecho bien, algo “endiablado”.

P21: A mí me ha pasado de jugar a *Final Fantasy* que es un juego que tiene una jugabilidad que no me gusta, pero engancharme con la historia.

P20: Que te enganche la historia, sí te gusta la historia estás ahí...

P22: Eso, que quieres saber qué va a pasar.

EN: Y por el contrario, ¿qué les lleva a abandonar un videojuego?

P21: Que por ejemplo sea muy repetitivo.

P19: Que me aburra. Si he jugado y no quiero seguir jugando es porque me aburre mucho y... he tenido que jugar mucho para decir “ah, no juego tanto, juego muy poco”.

P21: Pero es muy difícil dejar un juego a la mitad...

P19: Tiene que haber uno siguiente para yo decir “dejo de jugar a este juego al siguiente”.

EN: ¿Qué es para ustedes un videojuego divertido?

P21: Depende del género.

P19: No sabría que decirte.

P20: El juego cooperativo, la campaña cooperativa.

P19: Sí, eso ayuda, un modo *online*, cosillas así ayudan.

P20: Jugar con alguien.

P21: Sobre todo con los *shooter*, si estás jugando el modo campaña, pues mejorarla *online*. Conozco modos campaña que son muy pesados, sin embargo a mí siempre me han gustado los modos campaña porque te ayuda a sentirte identificado con el juego, con el rol que puedes desempeñar cuando estés *online*.

EN: ¿Qué diferencias perciben entre jugar con otros usuarios y jugar solos?

P23: Es más divertido.

P19: Te lleva a divertirse algo más.

P20: No sabes ni lo que dices, empiezas a soltar chorradas por el micrófono y te acabas riendo mucho.

P21: A mí me gusta mucho cuando juegas en modo *online* cooperativo, el modo campaña. Cuando juegas al *Halo* o al *Gears of War*, que son juegos de Xbox, está montón de bien porque tienes un compañero y estás entretenido.

P23: Yo jugaba al *Call of Duty* con un amigo y nos reíamos porque siempre nos cabreábamos, porque íbamos a lo mejor una racha más, una racha menos y nos divertíamos.

P22: Al final si es de estrategia te picas más con un amigo.

P23: La competitividad.

EN: ¿A ustedes les gusta más competir o cooperar?

P23: Pues un poco de ambos.

P21: Un poco de ambos.

P20: Me gusta mucho cooperar sobre todo cuando es contra otros equipos, tanto en juegos de estrategia como *shooter*.

P19: Tiene que haber de todo.

EN: ¿Un equilibrio?

P19, P20, P21, P22, P23: Sí.

P19: Yo por ejemplo soy el mejor jugando y a lo mejor hay gente que se pasa y a veces dices tú “voy a jugar con un colega solo” porque me amargo. A lo mejor te acabas aburriendo o quieres empezar más poco a poco.

EN: En los juegos en los que se puede editar al personaje, ¿lo consideran importante?

P19: ¡Sí!

P20: Yo creo que sí.

P21: Yo creo que supone un gancho, por ejemplo en el *Call of Duty*. Eso era algo que en casi ningún juego podías hacerlo. Poder escoger una arma u otra... pero ¿personalizarlo?

P23: Es original, es una cosa que te marca, a lo mejor te gusta ponerte esto y...

P19: Y cuando la hay y es poca dices “vaya porquería”.

EN: En los juegos en los que se puede editar al personaje, ¿cuánto tiempo dedican a la edición?

P19: Depende del juego.

P22: Sí...

P21: Me he pegado a lo mejor dos horas.

P22: Yo... me gustan mucho los juegos de simulación tipo *Sims*, pues a lo mejor me pego tres horas haciendo a mi familia, me hacía a mí, hacía a mi hermana, mi padre, mi hermana...

P20: En el *Skyrim*, entre las razas, las armas... pensando y planificando la partida...

EN: ¿Les gustan los juegos en los que se les deje libertad?

P19, P20, P21, P22, P23: Sí.

P19: Si es de mundo abierto, que sea lo más abierto posible.

P20: Sí, es lo mejor.

P21: Sin embargo si tiene una historia más cerrada, sí que tenga un final abierto o finales alternativos.

EN: ¿No les gustan los juegos que estén predefinidos?

P21: Sí, pero si se puede elegir, mejor que sea abierto.

P23: He jugado a juegos en los que te dejan un montón de opciones y al final el final siempre es igual y eso me da coraje. Para eso ponme una ruta y unos objetivos que tenga que seguir.

P20: Para que no te den libertad, por ejemplo en un modo campaña tiene que estar muy logrado y muy bien para que te atrape.

P21: Por ejemplo el *Call of Duty* tiene el modo campaña y el modo online, ahí tampoco te pide mundo abierto, el juego es así y punto. En un juego de rol, si tiene mundo abierto, engancha mucho.

P20: También hay juegos como el *God of War*, aunque no tenga mundo abierto la historia está tan lograda que al final te gusta.

EN: De los géneros que conocen de videojuego, ¿cuál les gusta más?

P23: Para mí el rol.

P21: Estrategia.

P20: Rol.

P22: Yo más bien simulación.

P19: Rol, *shooter*, algunos de conducción.

P20: Los de deportes, los de NBA me encantan.