

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



La competencia narrativa en estudiantes de nivel superior : análisis de experiencias videolúdicas y gamificadas

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Rosa Núñez Pacheco

Fecha de lectura: 4 de marzo de 2024

Bajo la dirección de los doctores:

José Ignacio Aguaded

Margarita García Candeira

Huelva, 2024





**Programa de Doctorado
Interuniversitario en Comunicación**

**La competencia narrativa
en estudiantes de nivel superior:
análisis de experiencias
videolúdicas y gamificadas**

Tesis doctoral

Rosa Núñez-Pacheco

**Directores:
Dr. Ignacio Aguaded
Dra. Margarita García-Candeira**

2023

Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación

**La competencia narrativa en estudiantes
de nivel superior: análisis de
experiencias videolúdicas y gamificadas**

Tesis doctoral

Rosa Núñez-Pacheco

Directores:

Dr. Ignacio Aguaded

Dra. Margarita García-Candeira

2023



La competencia narrativa en estudiantes de nivel superior: análisis de experiencias videolúdicas y gamificadas

Rosa Núñez-Pacheco (ORCID 0000-0002-4576-6224)

Directores:

Dr. Ignacio Aguaded (ORCID 0000-0002-0229-1118)

Dra. Margarita García-Candeira (ORCID 0000-0002-1769-8789)

Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación Línea de Investigación:
Educomunicación y Alfabetización Mediática (*Media Literacy*)
Universidad de Huelva, 2023

ÍNDICE

PRELIMINARES	11
RESUMEN	15
ABSTRACT	15
INTRODUCCIÓN	17
PARTE I. MARCO TEÓRICO	21
1. La narrativa y la competencia narrativa.....	23
1.1. La narrativa como eje.....	23
1.1.1. Estructuras narrativas	27
1.1.2. Otras categorías narratológicas	27
1.1.3. La narratología posclásica.....	28
1.2. La narrativa digital	29
1.3. La narrativa transmedia	35
1.3.1. La narrativa transmedia y la educación superior	36
1.4. La competencia narrativa y la competencia transmedia.....	39
1.4.1. La competencia narrativa	41
1.4.2. La competencia transmedia	45
2. Los videojuegos y la educación superior	50
2.1. Game Studies	50
2.2. Videojuegos narrativos	50
2.3. Videojuegos serios	54
2.4. El uso de los videojuegos en la educación superior.....	55
3. Gamificación.....	57
3.1. La gamificación y la educación.....	59
3.2. La gamificación y la narración.....	64

PARTE II. INVESTIGACIÓN	65
1. Planteamiento del problema	67
2. Objetivos de la investigación	68
3. Metodología.....	68
3.1. Estudio 1: Uso de la gamificación y los videojuegos en estudiantes universitarios.....	69
3.2. Estudio 2: Videojuegos narrativos y escritura creativa de guiones en estudiantes universitarios.....	69
3.3. Estudio 3: Gamificando la creación de narrativas digitales: una experiencia pedagógica universitaria	70
3.4. Estudio 4: Propuesta de una escala para la medición de la autopercepción de la competencia narrativa en estudiantes universitarios.....	70

ESTUDIO 1: USO DE LA GAMIFICACIÓN Y LOS VIDEOJUEGOS EN ESTUDIANTES

UNIVERSITARIOS	71
1. Introducción	71
2. Metodología	74
2.1. Participantes	74
2.2. Instrumento.....	74
2.3. Procedimiento.....	75
3. Resultados	75
4. Discusión y conclusiones	87

ESTUDIO 2: VIDEOJUEGOS NARRATIVOS Y ESCRITURA CREATIVA DE GUIONES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....

.....	91
1. Introducción	91
2. Metodología.....	93
2.1. Participantes	93
2.2. Instrumento.....	93
2.3. Procedimiento.....	94
3. Resultados.....	95
3.1. Análisis cualitativo de los guiones.....	95
3.2. Ejemplos de la experiencia pedagógica	104
3.3. Análisis cuantitativo de la percepción de los estudiantes sobre la construcción del guion sobre la pandemia	108
3.3.1. Sobre la percepción de la pandemia de la covid-19	108
3.3.2. Sobre el consumo de libros, películas y videojuegos	109
3.3.3. Sobre la novela y película <i>La carretera</i> y el videojuego <i>The last of us</i>	110
3.3.4. El guion de la pandemia	110
4. Discusión y conclusiones.....	111

ESTUDIO 3: GAMIFICANDO LA CREACIÓN DE NARRATIVAS DIGITALES: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA

.....	113
1. Introducción	113
2. Metodología.....	114

2.1. Objetivos	114
2.2. Método.....	114
2.3. Participantes	115
2.4. Instrumento.....	115
2.5. Procedimiento.....	115
3. Resultados.....	116
4. Discusión y conclusiones.....	129
ESTUDIO 4: PROPUESTA DE UNA ESCALA PARA LA MEDICIÓN DE LA COMPETENCIA NARRATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	130
1. Objetivo.....	130
2. Diseño del instrumento y procedimientos	130
2.1. Propuesta del constructo	130
2.2 Construcción del instrumento piloto	130
2.3. Validación de contenido.....	130
2.4. Aplicación del instrumento a la muestra (prueba de campo)	131
2.5. Estimación de propiedades psicométricas.....	132
3. Metodología	132
3.1. Muestra	132
3.2. Procedimiento.....	132
3.3. Instrumento.....	132
3.4. Análisis de datos.....	133
4. Resultados.....	133
4.1. Validez de contenido.....	133
4.2. Análisis factorial exploratorio	138
4.3. Diferencias por área académica y sexo.....	139
5. Discusión y conclusiones.....	141
PARTE III. ASPECTOS FINALES	143
CONCLUSIONES	145
REFERENCIAS.....	153
ANEXOS.....	169
ANEXO 1: Primera matriz de consistencia.....	171
ANEXO 2: Instrumento de validación de expertos.....	176
ANEXO 3: Primer cuestionario sobre la autopercepción de la competencia narrativa de estudiantes universitarios	224
ANEXO 4: Cuestionario final sobre la autopercepción de la competencia narrativa de estudiantes universitarios	229
ANEXO 5: Publicaciones.....	233

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Diferencia entre narrativa oral y narrativa digital	30
Tabla 2. ¿Qué mide el test proyectivo de la familia de los osos?.....	43
Tabla 3. Evolución de la competencia narrativa.....	43
Tabla 4. Teorías y su impacto en la gamificación	62
Tabla 5. Frecuencia y chi-cuadrado de actitudes sobre el uso de videojuegos	75
Tabla 6. Frecuencia y chi-cuadrado sobre videojuegos por género (N = 365)	77
Tabla 7. Frecuencia y chi-cuadrado de preferencia, inclusión de videojuego.....	79
Tabla 8. Frecuencia y chi-cuadrado de las actitudes hacia los videojuegos	81
Tabla 9. Configuración de categorías.....	103
Tabla 10. Orientación temática de la re-categorización final	104
Tabla 11. Escala de evaluación de la escritura.....	117
Tabla 12. Fiabilidad de la Escala Competencia Narrativa	131
Tabla 13. Resultados de concordancia entre jueces mediante V de Aiken.....	134
Tabla 14. Resumen de los resultados de la V de Aiken para tres dimensiones	138
Tabla 15. Resultados del análisis factorial exploratorio.	138
Tabla 16. Comparación de competencia narrativa en función del área académica	140
Tabla 17. Comparación de la competencia narrativa en función del género	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Evolución de la narratología	29
Figura 2. Niveles de participación y experiencia de los usuarios digitales.....	31
Figura 3. El proceso del digital storytelling.....	33
Figura 4. Construcción narrativa en el contexto transmediático	36
Figura 5. Competencia narrativa y literaria	42
Figura 6. Mapa competencias transmedia	46
Figura 7. Paradigmas de los Game Studies.....	50
Figura 8. Clasificación de los videojuegos narrativos	51
Figura 9. Diferencia entre play y game	58
Figura 10. Videojuego preferido por los estudiantes por programa académico	86
Figura 11. Alternativas de inclusión en la universidad por programa académico	86
Figura 12. Conocimiento del término gamificación por programa académico.....	87
Figura 13. Organización de la asignatura.....	94
Figura 14. Ejemplo de trabajo de estudiante	104
Figura 15. Emociones asociadas a la pandemia del COVID-19.....	109
Figura 16. Emociones asociadas al guion videolúdico	111
Figura 17. Caracterización del protagonista	111
Figura 18. Red de las preferencias temáticas para escribir textos de ficción	119
Figura 19. Red de los motivos para escribir textos de ficción	120
Figura 20. Nube de palabras de descriptores semánticos.....	121
Figura 21. Logros y aspectos positivos en la elaboración de la narrativa digital.....	121
Figura 22. Dificultades en la elaboración de la narrativa digital	122
Figura 23. Fotogramas de Comercio onírico.....	128
Figura 24. Fotogramas de Bestias.....	128
Figura 25. Fotogramas de La familia perfecta.	128

PRELIMINARES

DEDICATORIA

A mis queridos padres, Víctor y Concesa, por su amor infinito y ejemplos de vida.

AGRADECIMIENTOS

A mi querida familia por su amor que me brindan cada día.

A mis queridos directores de tesis, Dr. Ignacio y Dra. Margarita, por su guía, estímulo y apoyo constante en la ejecución de la tesis.

A mis compañeros del doctorado, por compartir sus experiencias de tesis.

A mis queridos estudiantes, colegas y amigos de la UNSA, que siempre me motivan.

RESUMEN

Los seres humanos tienden a contar historias, porque necesitan expresar sus emociones y modos de comprender la realidad. Algunas personas están mejor dotadas para hacerlo no solo por su capacidad verbal, sino también por la riqueza de su mundo interior, su capacidad imaginativa, su talento, etc., pero además porque manejan los nuevos recursos que nos proporciona la tecnología, en especial los jóvenes de estas nuevas generaciones. En esta investigación se propuso analizar la competencia narrativa en estudiantes de nivel superior a partir de experiencias lúdicas y gamificadas. En ese sentido se analizó y se evaluó la percepción y las actitudes en el uso de la gamificación y los videojuegos en estudiantes universitarios; y se analizó las experiencias pedagógicas narrativas basadas en el uso de la gamificación y los videojuegos. Asimismo se diseñó y validó una escala para medir la autopercepción sobre el nivel de competencia macronarrativa de los estudiantes universitarios, en tres dimensiones: narrativa textual, narrativa digital y narrativa transmedia.

ABSTRACT

Human beings tend to tell stories because they need to express their emotions and ways of understanding reality. Some people are better equipped to do so not only because of their verbal capacity, but also because of the richness of their inner world, their imaginative capacity, their talent, etc., but also because they handle the new resources provided by technology, especially the young people of these new generations. In this research we proposed to analyze the narrative competence of high school students based on playful and gamified experiences. In this sense, the perception and attitudes in the use of gamification and video games in university students were analyzed and evaluated; and the narrative pedagogical experiences based on the use of gamification and video games were analyzed. A scale was also designed and validated to measure the self-perception of the level of macro-

narrative competence of university students in three dimensions: textual narrative, digital narrative and transmedia narrative.

INTRODUCCIÓN

La creación de historias es una de las actividades más antiguas del ser humano, incluso se puede afirmar que los seres humanos somos criaturas hechas de historias, o como dice Scolari somos *homo fabulators*, porque inventar historias es parte de nuestra condición humana. De forma similar, los juegos tienen una historia milenaria; Huizinga (2012) los considera como el origen de la cultura. Por ello se puede decir que la narración así como el juego se han constituido en dos elementos centrales de la cultura humana, ya que no solo nos proyectan como seres humanos sino también porque dan sentido a nuestras propias existencias.

La tecnología ha hecho posible que ambas actividades confluyan y surjan nuevas formas expresivas como los videojuegos narrativos y experiencias gamificadas narrativizadas con soporte tecnológico. Estas formas de narración adquieren mucha relevancia en los contextos educativos actuales, ya que es necesario potenciar las destrezas y habilidades que exigen las nuevas tecnologías digitales, y por ello es indispensable replantear los sistemas de enseñanza y aprendizaje. Enseñar a narrar a través de estos medios será un aporte importante para el desarrollo de la creatividad e imaginación de los estudiantes de todos los niveles educativos. En el ámbito universitario, hay pocos estudios sobre cuán presente se encuentra la narrativa en sus procesos formativos de los jóvenes. Por ello resulta perentorio investigar cuál es el nivel de competencia narrativa que poseen los estudiantes universitarios.

El desarrollo de la competencia narrativa resulta fundamental, porque como sostiene Benmayor (2008) refiriéndose especialmente a las narrativas digitales (lo cual se puede extender a todo tipo de narrativas), se constituyen en una pedagogía necesaria en los nuevos estudios humanísticos. Consideramos que la enseñanza de la competencia narrativa no puede prescindir de las nuevas tecnologías emergentes desde la segunda mitad del siglo XX y el presente siglo, como es el caso de los videojuegos, las narrativas digitales, etc.

Esta investigación titulada “La competencia narrativa en estudiantes de nivel superior: análisis de experiencias videolúdicas y gamificadas”, precisamente, pretende aportar con un estudio sobre el nivel de competencia narrativa y sobre el uso de estos medios en contextos educativos de nivel superior en particular el contexto peruano.

Es necesario recalcar que en Perú hay estudios sobre otro tipo de competencias, por ejemplo, la competencia digital o la competencia comunicativa, pero no hay investigaciones sobre la competencia narrativa en el nivel superior, menos aún en los ámbitos textual, digital y transmediático como se propone en este trabajo de manera integral.

Esta investigación ha sido estructurada en tres partes contenidas en cuatro estudios. La primera parte corresponde al marco teórico donde se desarrollan los conceptos centrales de la presente investigación como son: narrativa, competencia narrativa, videojuegos y gamificación. Se hace una revisión de las categorías narrativas más importantes que han aportado tanto los estudios literarios como los que conciernen al ámbito de la comunicación. Asimismo, se hace la distinción entre narrativa textual, narrativa digital y narrativa transmedia. En relación a los videojuegos, se hace hincapié en los aportes de los *Game Studies* y en la naturaleza de los videojuegos narrativos y su uso en el nivel superior. Por último, se da a conocer el impacto que tiene la gamificación en los estudios universitarios.

La segunda parte contiene cuatro estudios. El estudio 1 incluye el primer estudio dedicado a indagar sobre el uso de la gamificación y los videojuegos en estudiantes universitarios, ya que consideramos que los recursos videolúdicos tienen relevancia en el mundo juvenil actual y pueden servir para desarrollar su competencia narrativa. Asimismo, justificamos su inclusión porque en el contexto peruano no se encontraron estudios sobre el tema en el ámbito de estudio y creemos que resulta necesario indagar al respecto.

Los estudios 2 y 3, que es propiamente el desarrollo de la investigación a través de experiencias pedagógicas videolúdicas y gamificadas, comprende dos estudios que se han realizado con estudiantes universitarios peruanos en el lapso de 2020 a 2022. El segundo estudio gira en torno a la creación de guiones de videojuegos de la pandemia en estudiantes de pregrado de literatura. El tercer estudio da cuenta de la creación de narrativas digitales utilizando la gamificación en estudiantes de pregrado de literatura.

En el estudio 4 se hace una propuesta de una escala para evaluar el nivel de autopercepción de la competencia narrativa de los estudiantes universitarios. La escala comprende 27 ítems distribuidos en tres dimensiones de la competencia narrativa. La medición fue aplicada a universitarios de distintas carreras profesionales, tanto del área de humanidades, ciencias sociales e ingeniería. Previamente se realizó la validación de contenido por expertos y se aplicó una prueba piloto.

La competencia narrativa en estudiantes universitarios es un tema que poca importancia se ha dado en las instituciones de nivel superior, de ahí que resulta necesario investigar qué autopercepción poseen los estudiantes sobre su competencia narrativa. Por ello, los objetivos de esta investigación fueron los siguientes: a) evaluar la percepción y las actitudes en el uso de la gamificación y los videojuegos en estudiantes universitarios; b) analizar las experiencias pedagógicas narrativas basadas en el uso de la gamificación y los videojuegos; c) analizar las narrativas digitales producidos por los estudiantes de literatura a partir de experiencias gamificadas; d) validar

un instrumento de medición de la autopercepción de la competencia narrativa desde una perspectiva tridimensional que corresponde a los niveles textual, digital y trans-medial.

Por último, esta investigación apuesta por una revalorización de los estudios humanísticos, en especial la trascendencia de la enseñanza de la literatura vinculada a otros medios en especial el videolúdico. En ese sentido, la enseñanza de la competencia narrativa en el nivel universitario adquiere mayor relevancia en medio de la emergencia de contextos tecnológicos que están dominando nuestras existencias. Narrar historias ya no se limita a la utilización de palabras, sino también al uso de variados formatos y plataformas que permiten expandir una historia a otros universos narrativos. Ello implica la renovación de las metodologías de enseñanza de esas nuevas narrativas. Así, los videojuegos y la gamificación se presentan como alternativas válidas para el logro de ese objetivo.

PARTE I
MARCO TEÓRICO

1. LA NARRATIVA Y LA COMPETENCIA NARRATIVA

1.1. La narrativa como eje

Contar historias es algo inherente al ser humano. Desde épocas milenarias, las historias han permitido al hombre expresar sus emociones, sobrellevar sus miedos y formular sus sueños. Somos *Homo fabulators*, como sostiene Scolari (2013), seres que inventamos mundos gracias al lenguaje. El soporte de estas historias ha ido variando a lo largo del tiempo. Por siglos, las narraciones fueron orales, en las cuales los hombres volcaban sus experiencias; estas se constituyeron como una forma de conocimiento sobre la comprensión de la realidad.

Más adelante aparece el libro, precedido por diversas formas de plasmación del lenguaje escrito como los pergaminos de papiro en la cultura egipcia o los antiquísimos quipus en la cultura peruana que, además de representar un sistema de numeración, también servían para comunicar mensajes. En el siglo XV, la imprenta de Gutenberg marca un hito en la historia de la humanidad. Hace posible que el libro se constituya como el depositario del conocimiento universal y, por ende, también de la riquísima tradición literaria forjada a lo largo de todos los tiempos. Sin embargo, fue en los siglos XIX, XX y XXI cuando la forma de contar historias traspasó las fronteras de las páginas de los libros y se posibilitaron nuevas formas de contar historias. Primero el cine, a fines del siglo XIX, luego las narrativas digitales e hipertextos desde la segunda mitad del siglo XX, así como las narrativas transmedia, que han alcanzado plenitud durante el siglo XXI.

Fludernik (2009) sostiene que la narrativa ha cumplido un rol muy importante en la cultura humana, lo cual se puede apoyar en el hecho de que las culturas escritas buscan sus orígenes en mitos que luego registran para la posteridad. La narrativa proporciona una estructura epistemológica fundamental que nos ayuda a dar sentido a la confusa diversidad y multiplicidad de eventos de la realidad y a producir patrones explicativos para ellos. Antes bien es necesario comprender qué se entiende por narrativa.

Fludernik (2009) señala que cuando hoy hablamos de narrativa, generalmente la asociamos con diferentes tipos de narraciones literarias: la novela o el cuento. Sin embargo, hay que considerar que la palabra narrativa está relacionada con el verbo narrar. No solo se narra en la literatura, sino también en la cotidianidad. En ese

sentido, todos somos narradores en nuestra vida diaria, en nuestras conversaciones con los demás, y más si desempeñamos actividades profesionales como la docencia, la prensa o el teatro. Esta autora, remitiéndose a una investigación de Polkinghorne (1988), destaca que el cerebro humano está construido de tal manera que captura muchas relaciones complejas en forma de estructuras narrativas; es decir, usamos elementos literarios en la narración de ciertos hechos, además para enfatizar ciertos acontecimientos.

Por su parte, Valles-Calabatra (2008) señala que el término “narrativa” tendría dos acepciones. Una primera acepción tiene que ver con el género o tipo discursivo que forma parte de los tradicionales géneros literarios junto con la lírica y la dramática, y en general, todos los tipos de textos narrativos de carácter ficcional como las novelas, los cuentos, etc.; la segunda acepción se refiere al discurso centrado en el acto de narrar o contar; esto hace posible que otros tipos de relato, no necesariamente literarios, también cumplan una función narrativa con su respectiva estructura (p. 11). Esta acepción nos remite, por ejemplo, a la crónica periodística, memorias, autobiografías, biografías, el discurso histórico, etc., las cuales si bien tienen una forma narrativa, carecen de otras propiedades inherentes a los textos literarios de carácter narrativo como el carácter ficcional, el uso estético del lenguaje, etc.

Otra aproximación a la narrativa corresponde a Gudmundsdottir (1995), quien sostiene que “la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia.” (p. 5). Esta definición hace referencia tanto a los elementos formales de una historia, lo cual nos remite a los aportes de los estudios literarios al conocimiento del texto narrativo; así como a la capacidad que debe tener quien pretende contar una historia, que en algunos casos corresponde a lo que conocemos como talento.

El estudio sistemático de la narrativa data desde la primera mitad del siglo XX con los formalistas rusos y más adelante con los estructuralistas. Sin embargo, no hay que olvidar que ya desde la *Poética* de Aristóteles encontramos los elementos centrales de las historias como la estructura clásica compuesta por tres actos:

- Introducción o planteamiento, cuya finalidad es presentar a los personajes y el escenario;
- Nudo, en este segundo acto se complica la situación inicial debido a los acontecimientos que se van produciendo en el relato;
- Desenlace, se da cuando se resuelve el conflicto.

Posteriormente, ya en pleno siglo XX, los estudios literarios profundizaron sobre la estructura narrativa. Así, Todorov (1969), citado por Batlle-Rodríguez et al. (2018), sostiene que la secuencia narrativa está constituida por los siguientes elementos: a) situación inicial, donde se contextualiza la historia precisando el tiempo y espacio y presentando a los personajes; b) el nudo o complicación, donde se presenta una progresión de las acciones y la intriga; c) las reacciones; d) el desenlace, donde se da un cambio de la situación inicial y se da una resolución del conflicto; la situación final, que da lugar a un nuevo estado (p. 129).

Esta secuencia planteada por Todorov se ajusta para las historias lineales, mas no así para las historias que poseen una variedad de finales o cuya trama está constituida por varios elementos que permiten que la historia se ramifique de manera amplia.

Seymour Chatman (1990), siguiendo los aportes de Tzvetan Todorov, plantea que se puede analizar un texto narrativo desde el punto de vista de la historia y del discurso. La historia se refiere al “contenido o cadena de sucesos (acciones, acontecimientos), más lo que podríamos llamar los existentes (personajes, detalles del escenario); y un discurso (discours), es decir, la expresión, los medios a través de los cuales se comunica el contenido” (pp. 19-20). Esta propuesta de análisis de textos narrativos de Chatman también se aplica a los textos fílmicos.

La narrativa, según Chatman (1990), sería la conjunción del discurso y la historia, pero extiende la definición de discurso para cubrir varios medios. Esta relación mutuamente interdependiente entre historia y acción es, en su mayor parte, la norma; en la mayoría de las narrativas, la historia se ocupa de cadenas de eventos. Los eventos son, por tanto, un rasgo característico de los mundos narrados; sin embargo, la principal preocupación en las narrativas no son las cadenas de eventos sino los mundos ficticios en los que los personajes de la historia viven, actúan, piensan y sienten (Fludernik, 2009).

El estudio de la narrativa ha tenido varios enfoques. Fludernik (2009) señala que, desde la perspectiva alemana, la narración proviene del narrador. Por tanto, la narrativa es la historia que cuenta el narrador, ya sea de acontecimientos reales o ficticios. Según las teorías narratológicas, de base estructuralista, la existencia de un personaje humano en sí misma producirá un nivel mínimo de narratividad para la obra o ficción en la que ocurre. En lugar de basar la narratividad en la trama o en la presencia de una figura narradora, estas teorías consideran que la presencia de un personaje es suficiente para producirla.

Posteriormente, el enfoque estructural fue superado por otras teorías que se ocupan de la narrativa. Desde una perspectiva postestructural, Herrenstein-Smith, citada por Gudmundsdottir (1995), sostiene que:

la narrativa es algo más que una mera característica estructural de los textos. Es más bien algo que está intrínsecamente incorporado al accionar humano (...) está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de «contarle a alguien que ha sucedido algo» (...) el contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contarla, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia son elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa. (p. 6).

La cita anterior contiene elementos que nos remiten a un enfoque pragmático de la narrativa, ya que se consideran aspectos como el contexto social, las intenciones, la competencia narrativa, el receptor. Desde este enfoque, la narrativa debe ser

vista más allá de las estructuras del relato, y aquí importa la intencionalidad con que ha sido producida y recepcionada.

Otra mirada postestructural corresponde a Fludernik (2009, p. 6), quien considera que:

una narración es una representación de un mundo posible en un medio lingüístico y/o visual, en cuyo centro hay uno o varios protagonistas de naturaleza antropomórfica que están anclados existencialmente en un sentido temporal y espacial y que (en su mayoría) realizan acciones dirigidas a objetivos (acción y estructura de la trama). (p. 6, trad. propia).

En la definición anterior encontramos varios conceptos centrales: mundo posible, protagonista, tiempo, espacio, acciones y trama, los cuales resultan esenciales cuando hablamos de narración. Este primer concepto de mundo posible está asociado a la noción de mundos narrativos (*storyworlds*), definido por D. Herman, citado por Ryan, como “representaciones mentales globales que permiten a los intérpretes elaborar inferencias sobre situaciones, personajes y sucesos, ya sea explícitamente mencionados o implícitos en un texto o discurso narrativo” (Ryan, 2019, p. 63, traducción propia). Los mundos posibles han originado una serie de teorías sobre la ficción narrativa, una de las cuales corresponde a Lubomír Doležel (1999, 2019), la cual ha tenido mucha relevancia en los estudios literarios actuales.

Otros autores establecen una distinción entre narración, narrativa y narratología, como es el caso del investigador colombiano Jaime Alejandro Rodríguez (2009):

(...) narración sería poner en palabras (o en signos) algo vivido, presenciado, escuchado o imaginado; narrativa, en cambio, sería establecer un pacto de lectura o interpretación de la narración que comprometa la actividad creativa tanto del que narra como de quien lee o escucha (o decodifica signos), y narratología sería, finalmente, el conjunto constituido por los estudios y métodos creados para comprender objetiva y científicamente las narraciones. (p. 16).

Hay otros conceptos asociados con la narrativa, como es el caso de la narratividad, la cual, según Valles-Calavatra (2008), puede definirse como:

la serie de cualidades intrínsecas y propias de los textos narrativos y que en principio ha sido acuñado en referencia fundamental a la narrativa literaria (cuyo carácter deriva antes que nada de su ontológica dimensión ficcional y de su institucionalización y determinación sociocultural como tal ‘literatura’), es totalmente válido para marcar globalmente como ‘narrativos’ a todos esos tipos de modalidades textuales (pp. 11-12).

Este concepto de narratividad al que se refiere Valles-Calavatra (2008) puede resultar análogo al concepto de literariedad que, en su tiempo, los formalistas rusos propusieron para referirse a aquellos rasgos o propiedades que hacen que un texto literario sea considerado como tal. El concepto de narratividad también fue usado por Algirdas Greimas y Courtes (1990), quienes lo definieron como “el principio organizador de todo discurso” (p. 272); es decir, la narratividad está presente no sólo en

el discurso literario sino también en otro tipo de discursos como, por ejemplo, el cinematográfico.

También se puede hacer otras distinciones como la narrativa de ficción y la narrativa de no ficción. Fludernik (2009) señala que la capacidad de la fábula de ser núcleo común nos permite diferenciar la narrativa de ficción y la escritura histórica, que es no ficcional. En esta última, el historiador puede contar una serie de acontecimientos, pero no puede contradecir o modificar las versiones de sus fuentes, por lo cual no es libre de inventar su propia historia. Sin embargo, ésta nunca es objetiva ya que posee la perspectiva del historiador. Las narrativas de ficción crean mundos de ficción, mientras que los historiadores buscan colectivamente representar un mismo mundo real en la narrativa explicativa y desde una variedad de perspectivas diferentes.

1.1.1. Estructuras narrativas

El estructuralismo literario, heredero del formalismo ruso, hizo importantes aportes para el análisis y comprensión de los textos literarios. Figuras prominentes como Roland Barthes, Tzvetan Todorov, Claude Bremond, etc., realizaron una serie de propuestas para abordar los textos a partir de sus elementos estructurales. Uno de los más importantes fue el crítico y teórico francés Gérard Genette (1989), quien en su libro *Figuras III* publicado originariamente en 1972, sostiene que el relato es un discurso narrativo, compuesto por tres niveles son:

- Historia, que es el significado o el contenido narrativo;
- Relato, propiamente es el significante, enunciado o texto narrativo mismo;
- Narración, se refiere al acto narrativo productor y, por extensión, a la situación real o ficticia en que se produce.

Para Genette (1989), el análisis del discurso narrativo es, pues, el estudio de las relaciones entre relato e historia, entre relato y narración y entre historia y narración. Propone tomar categorías gramaticales del verbo para analizar el discurso narrativo: tiempo, modo y voz. El tiempo se refiere a las relaciones temporales entre relato y diégesis, y presenta a su vez tres categorías: orden (analepsis, prolepsis), duración (resumen, pausa, elipsis, escena) y frecuencia (singulativo, singulativo anafórico, repetitivo, iterativo). El modo se refiere a las modalidades (formas y grados) de la representación narrativa. La voz se refiere a la situación o instancia narrativa, relación del narrador y su destinatario, real o virtual.

1.1.2. Otras categorías narratológicas

1.1.2.1. El narrador

Fludernik (2009) señala que desde los estudios ingleses se utilizan los términos abierto y oculto para denominar dos tipos de narradores. El narrador abierto se utiliza a menudo para referirse a un narrador fácilmente identificable, es uno que se puede ver claramente, que está contando la historia aunque no sea necesariamente un narrador en primera persona, y que está articulando sus propios puntos de vista y haciendo sentir su presencia tanto estilísticamente como a nivel metanarrativo. El

narrador oculto o encubierto por otro lado, es lingüísticamente discreto; no se presenta como el articulador de la historia o lo hace casi imperceptiblemente.

Según Chatman (1990), en otros medios narrativos como el cine existe otro tipo de narrador conocido como el narrador cinematográfico. Por su parte, Bordwell y Branigan, citados por Fludernik (2009), rechazan la idea de que haya un narrador como tal en el medio cinematográfico. En el caso del ballet y los dibujos animados, el nivel de representación es diferente. Igualmente, en el teatro también hay problemas para definir a la persona narrativa; sin embargo, en algunas obras existe explícitamente un narrador. En el caso de la música es más complejo intentar relacionarlo con un mundo ficticio.

Según Genette (1989), las funciones del narrador son:

- Función narrativa, que consiste en contar la historia o presentar el mundo ficcional.
- Función de control, señala la organización interna del relato.
- Función de comunicación, que se da entre narrador y el narratario.
- Función testimonial o de atestación, el narrador indica de dónde proviene su información.
- Función ideológica, a través de comentarios del narrador

1.1.2.2. Narratario

Esta categoría se refiere a la instancia a la que va dirigida la narración, es decir, el destinatario intraficcional del discurso del narrador. Tanto el narrador como el narratario pertenecen al mundo de ficción. El narratario puede ser un personaje de ficción, ya sea hombre o mujer, por ejemplo, el narrador le cuenta la historia a un amigo. En algunos casos no se identifica fácilmente al narratario, de tal forma se habla de narratario implícito.

1.1.2.3. Lector implícito

El concepto de lector implícito fue propuesto por el teórico alemán Wolfgang Iser para referirse al lector modelo que el autor tiene en mente. Esta categoría se contrapone a la de lector real, es decir el individuo que lee el texto. Gómez-Redondo (1996), basándose en Iser, señala que la lectura surge de la tensión entre el lector real y el lector implícito.

Para mostrar cómo se da la situación de la comunicación narrativa, Chatman (1990) propone un diagrama siguiendo este orden : el autor real, el autor implícito, el narrador, el narratario, el lector implícito y el lector real. En ese circuito, "sólo el autor implícito y el lector implícito son inmanentes a la narración, el narrador y el narratario son opcionales (...). El autor real y el lector real están fuera de la transacción narrativa en sí misma (...)" (Chatman, 1990, p. 162).

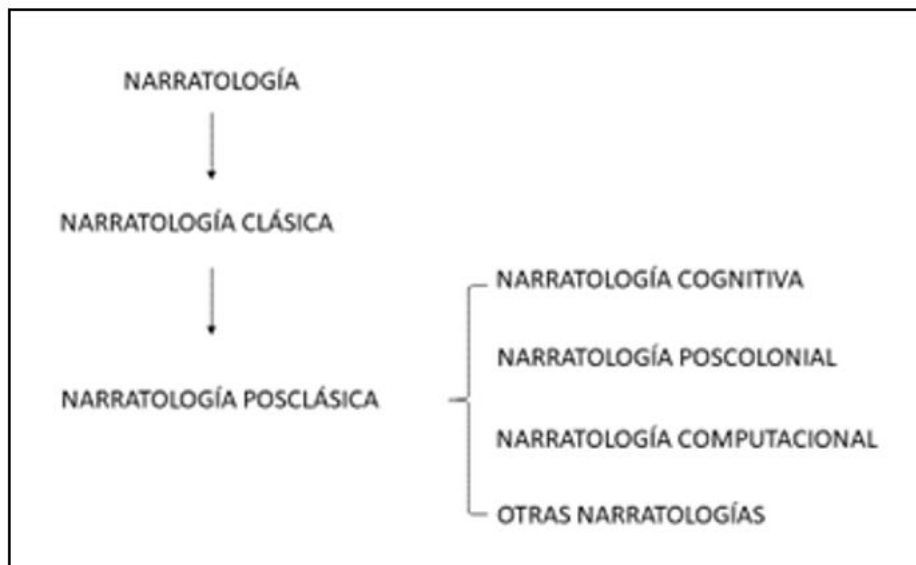
1.1.3. La narratología postclásica

Después de la efervescencia del estructuralismo y la narratología, los estudios literarios viraron hacia la interdisciplinariedad, y por ende, hacia nuevas

aproximaciones a los relatos narrativos que van más allá de lo literario. Fue la investigadora alemana Monika Fludernik quien sentó las bases de lo que llamó narratología no natural (*unnatural narratology*).

La nueva narratología ha establecido relaciones con ámbitos novedosos como las ciencias cognitivas, el feminismo, el poscolonialismo, el psicoanálisis, etc., lo cual ha propiciado que aparezcan nuevas líneas de investigación como la narratología cognitiva, la narratología poscolonial o la narratología comparada. Uno de los vínculos más importantes lo ha establecido con el cine y más adelante con otros medios digitales como los videojuegos (Núñez-Pacheco, 2022) (ver Fig. 1).

Figura 1. Evolución de la narratología



1.2. La narrativa digital

Las narrativas no sólo pertenecen al ámbito literario, sino que se expanden a otros terrenos. En Estados Unidos se utiliza el término *storytelling* para referirse a las narraciones. Salmon (2010) reconoce la importancia de este término en la sociedad norteamericana, sostiene que el *storytelling* goza de mucha aceptación desde la década de los noventa e incluso se ha entrado a la «era narrativa» (p. 30).

Para autores como Ferrés y Masanet (2017), el *storytelling* es un recurso que tiene vigencia en todos los niveles de la educación contemporánea porque “se ha convertido en una forma de comunicación hegemónica en todos los ámbitos de la comunicación persuasiva” (p. 14); es decir, contar historias es un recurso efectivo en cualquier tipo de situación comunicativa.

Desde el siglo XX hacia adelante, la tecnología heredera de la revolución industrial y de tantos descubrimientos valiosos para la humanidad como la radio, la fotografía, el cine, etc., ha permitido que estas historias adquieran nuevos formatos. Entre estas nuevas formas destaca lo que se ha denominado *digital storytelling*, cuya traducción al idioma español es narrativa digital, una técnica narrativa que facilita la presentación de ideas, la comunicación o transmisión de conocimientos, con un

carácter multiformato, y distintos soportes tecnológicos y digitales (Villalustre y Del-Moral, 2013) o como una herramienta que tiene un soporte multimedia que genera narraciones híbridas, es decir, que contiene imágenes digitales, texto, narraciones grabadas y música (Villalustre y Del-Moral, 2013; Benmayor, 2008), aunque inicialmente fue definido por Joe Lambert como un cortometraje narrado o un clip audiovisual que combina fotografías con una voz que narra (Wu & Chen, 2020, De-Jager et al. 2017).

El nacimiento de la narrativa digital se dio en el contexto de los movimientos artísticos comunitarios, que realizaron talleres en el Centro de Narrativa Digital en Berkeley, California, EEUU, donde produjeron una serie de cortometrajes narrados en la década de los ochenta. Estos cortometrajes que se produjeron tenían una base en las experiencias personales y las historias de vida, así como en colecciones de imágenes y guiones gráficos (Wu & Chen, 2020).

Choo et al. (2020, p. 48) establecieron unas diferencias entre narrativa digital y la narrativa oral, que pueden ser sintetizada en los siguientes aspectos mostrados en la Tabla 1, aunque tal división no necesariamente puede ser considerada definitiva, porque la narrativa digital también emplea elementos de la oralidad.

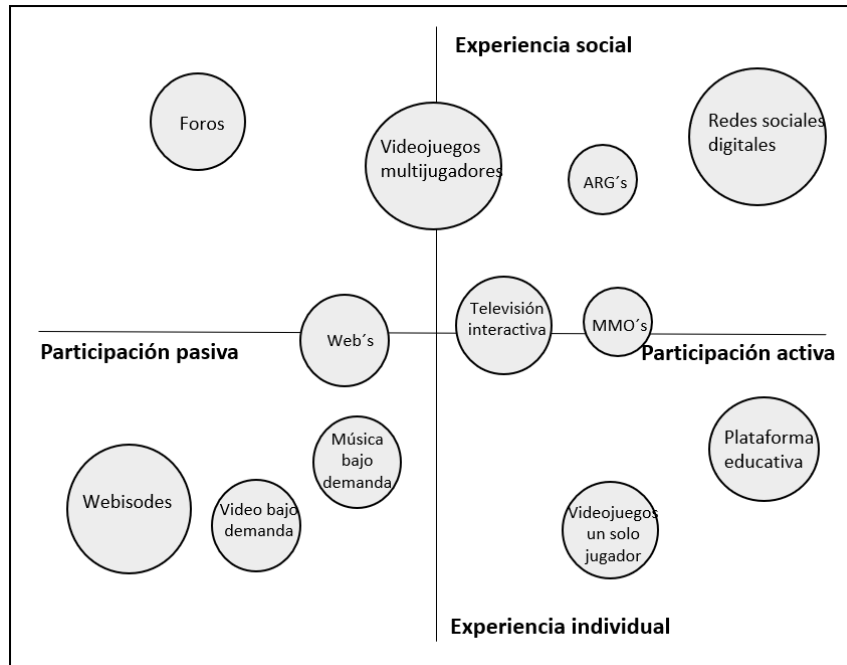
Tabla 1. Diferencia entre narrativa oral y narrativa digital	
Narrativa oral	Narrativa digital
No hay uso de la tecnología	Fuerte énfasis en la tecnología
Menos tiempo de preparación	Requiere más tiempo de preparación
No hay un proceso de escritura	Hay borradores y reescritura
El contenido no puede ser modificado	El contenido sí puede ser modificado
La audiencia necesita imaginar la historia mentalmente	La audiencia puede ver los contenidos en formato digital
Se da retroalimentación oral	Se da retroalimentación oral, escrita o digital

Nota: Adaptado de Choo et al. (2020, p. 48)

Jauregui y Ortega (2020), citando a Philippi y Avedaño, sostienen que la narrativa digital “tiene varias directrices que se apoyan tanto en el desarrollo tecnológico de los medios de comunicación como en la apropiación de los usuarios de nuevas técnicas y lenguajes digitales” (p. 364). Además agregan que el valor estético se configura por medio de las tecnologías digitales de la comunicación gracias al uso del hipertexto, en el que intervienen texto, imágenes, sonido y videos, con el fin de propiciar una lectura multilineal y multisequencial, que permite una interacción tanto de productores como usuarios en un espacio digital. Los usuarios también producen contenido a partir de la creación de los autores, participan activamente en las plataformas, lo cual permite que la significación del mensaje se incremente. Esta participación de los usuarios ha sido representada por Pratten (2011), en un cuadrante,

conformada por los cuatro ejes siguientes: participación activa/participación pasiva, experiencia social/experiencia individual, tal como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Niveles de participación y experiencia de los usuarios digitales



Nota: Adaptado de Pratten (2011), citado por Jáuregui y Ortega (2020)

También se puede decir que la narrativa digital es una estrategia con soporte multimedia que da lugar a narraciones de carácter híbrido. El digital storytelling ha tenido mucha aceptación en los espacios educativos, puesto que aumenta la motivación y creatividad de los alumnos. Además, la creación de historias propicia nuevos escenarios para el aprendizaje, donde los docentes y los estudiantes pueden asumir el rol de productor de contenidos audiovisuales narrativos utilizando las herramientas tecnológicas (Alismail, 2015; Benmayor, 2008). Para Del-Moral et al. (2016), los relatos digitales se constituyen en una técnica narrativa que facilita la comunicación de ideas y conocimientos a través de soportes tecnológicos y digitales multiformato; esto requiere de competencias tecnológicas, comunicativas y narrativas por parte de los involucrados en su creación.

Wu & Chen (2020) realizaron una revisión sistemática de la literatura sobre las tendencias en narrativas digitales educativas (EDS) desde 1993 hasta 2018, encontrando alrededor de 1063 trabajos, de los cuales analizaron solo 57, considerando los criterios de inclusión y exclusión. En algunos estudios encontraron que se empleaban términos equivalentes como “narrativa digital” y “multimodal storytelling”. Entre sus principales hallazgos tenemos:

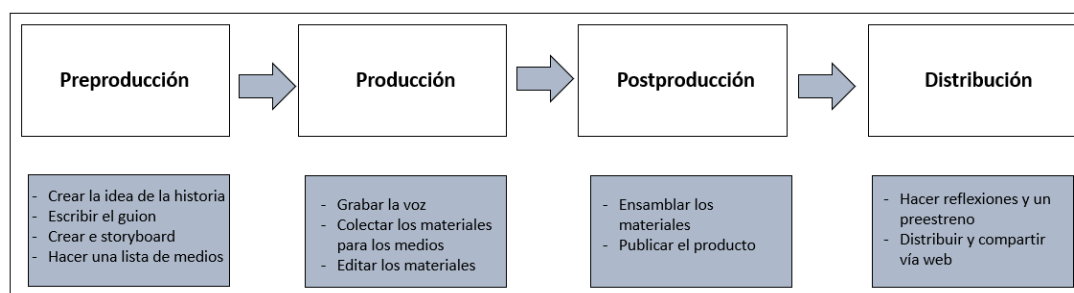
- El país donde se producen la mayor parte de estudios sobre digital storytelling es EEUU, luego le siguen algunos países asiáticos y europeos.

- En el campo de las humanidades y las ciencias sociales es donde más se elaboran *digital storytelling* en especial en los estudios culturales, estudios de género, lenguaje y literacidad, psicología social y estudios sociales.
- Gran parte de los trabajos corresponden al campo de la pedagogía en general. El resto integraba *digital storytelling* con otras pedagogías o estrategias, como el aprendizaje autónomo, la pedagogía *border* y la pedagogía crítica.
- La mayoría de estudios corresponden a un enfoque cualitativo, especialmente estudios de casos.
- Se identificaron cinco orientaciones: apropiativa, agentiva, reflectiva, reconstructiva y reflexiva. La orientación apropiativa es la diseñada por *storytellers* para apropiarse de un concepto dado. La orientación agentiva es la que sirve para conseguir que los *storytellers* experimenten cierto grado de autonomía y autodirección. La orientación reflectiva es la diseñada para que los estudiantes reflexionen lo que recientemente han aprendido o experimentado. La orientación reconstructiva usualmente implica los procesos de reconstrucción del significado de un concepto dado. La orientación reflexiva se refiere a la experiencia donde alguien reflexiona sobre su propia comprensión.
- Tipos de resultados: a) afectivos: actitudes de aprendizaje y compromiso emocional; b) cognitivos: resultados de pensamiento tales como pensamiento crítico y creativo; c) conceptuales: comprensión de los conceptos o reconceptualización; d) académicos: habilidades de estudio y de investigación; e) tecnológicos: habilidades técnicas, habilidades con medios; f) lingüísticos: habilidades lingüísticas (escritura, lectura, expresión, género); g) ontológicos: conciencia de sí mismo y conciencia de otros grupos sociales; h) sociales: habilidades colaborativas, habilidades de trabajo en equipo y habilidades sociales.

El *digital storytelling* se ha aplicado en diversos ámbitos de la acción humana como el ámbito médico, los estudios de religión, los negocios y principalmente en el ámbito educativo, dado que resulta una técnica que produce motivación y creatividad en los estudiantes de todos los niveles educativos (Wu & Chen, 2020; Villalustre y Del-Moral, 2013; Benmayor, 2008). Asimismo, se ha aplicado a otros campos como las ciencias sociales, incluso en los ámbitos empresarial, político, militar (Salmon, 2010).

Según Hussain & Shiratuddin (2016), el tránsito de la narración tradicional a la narrativa digital fue propuesto por Dana Atchley junto con Joe Lambert con la finalidad de aplicar la tecnología multimedia en las narrativas tradicionales. También señalan que hay tres categorías de digital storytelling de acuerdo a su contexto: a) Narrativas personales; 2) Historias que examinan eventos históricos; y 3) Historias que primariamente son usadas para informar o instruir.

El proceso del *digital storytelling* que proponen consiste en cuatro fases, las cuales además contienen diversas subfases, como se muestra en la Figura 3:

Figura 3. El proceso del digital storytelling

Nota: Traducido y adaptado de Hussain & Shiratuddin (2016)

Sanchez-Lopez et al. (2020) analizan las narrativas digitales desde la perspectiva de los creadores, analizando los nuevos formatos, autores y procesos creativos que se ponen en práctica. Los resultados revelan un desbordamiento de la concepción clásica de narrativa, una tendencia hacia la convergencia y el predominio del pensamiento creativo visual y secuencial sobre el pensamiento continuo alfabético. También muestran una serie de pistas para la creación de narrativas digitales: interactividad, hipermedia, transmedia, virtualidad y conectividad. Asimismo, destacan que los creadores no tienen directrices preestablecidas y siguen el procedimiento de prueba y error para la construcción de sus narrativas.

Para el análisis de la narrativa digital, se puede recurrir a los aportes de los estudios literarios, en especial de los narratólogos en la línea de Chatman (1990); sin embargo, no es suficiente, ya que el digital storytelling no solo tiene un componente verbal, sino también otros formatos audiovisuales que poseen su propio código. En todo caso, los estudios cinematográficos proporcionan más herramientas que pueden resultar útiles al momento de analizar narrativas digitales, sobre todo si tomamos en cuenta el asunto del movimiento de las imágenes.

Por otro lado, Lambert (2010) propone siete pasos para desarrollar la narrativa digital, los cuales van desde la concepción de la historia hasta la difusión de la misma: 1) sé dueño de tus conocimientos; 2) sé dueño de tus emociones; 3) encuentra el momento; 4) mira tu historia; 5) escucha tu historia; 6) ensambla tu historia; 7) comparte tu historia (pp. 9-24. Trad. propia)

Las experiencias educativas basadas en el uso del *digital storytelling* en distintos niveles demuestran su efectividad. Villalustre y Del-Moral (2013) probaron esta técnica en la asignatura de Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación Primaria. Para ello desarrollaron una experiencia pedagógica utilizando el *digital storytelling* con estudiantes universitarios, quienes elaboraron un cuento, utilizando la técnica de animación *stop-motion*. Los estudiantes adquirieron competencias que se clasificaron en cuatro dimensiones: competencias digitales, narrativas, creativas y didácticas.

Asimismo, Sánchez-Vera et al. (2019) realizaron una experiencia pedagógica con estudiantes de la Universidad de Murcia y niños del nivel inicial, en torno a la elaboración de digital storytelling a través de vídeos en el marco de un proyecto de

telecolaboración. Los alumnos universitarios diseñaron un *storytelling* de manera grupal haciendo uso del vídeo a partir de una temática general propuesta por ellos. Los relatos fueron publicados en internet y difundidos a través de las redes sociales. Esta experiencia fue valorada positivamente por el alumnado, en relación a las competencias técnicas y pedagógicas que se desarrollan en la misma.

Del-Moral et al. (2016) analizaron los aportes del proyecto español CINEMA, que tuvo como propósito evaluar las habilidades sociales y creativas de niños del nivel de educación infantil y primaria. Los hallazgos mostraron una mejora en dichas habilidades sociales en los niños; asimismo, el *digital storytelling* potenció la creatividad de los niños.

Los beneficios que proporciona el *digital storytelling* comprende una serie de aspectos. Di Blas & Paolini (2013) señala los siguientes:

- Beneficios cognitivos: Tienen que ver con aspectos como el desarrollo de la memoria, la comprensión crítica, la reelaboración personal del conocimiento.
- Beneficios sociales: Posibilita el trabajo en equipo y también sentido de responsabilidad entre los miembros del equipo.
- Beneficios comunicativos: Desarrolla el lenguaje, y las habilidades de síntesis y selección de contenidos apropiados.
- *Digital media Literacy* (Alfabetización de medios digitales): Uso de tecnologías para soportar trabajo grupal y cooperación. Uso de tecnología para construcción del conocimiento. Habilidad para buscar contenidos en internet. Habilidad para seleccionar el correcto contenido de multimedia. Uso crítico de tecnologías.
- Beneficios motivacionales: Mejor relación entre docentes y estudiantes. Mejores relaciones entre estudiantes. Incremento de la motivación hacia las actividades escolares en general. Incremento de interés hacia las materias enseñadas por el docente.

Además, Di Blas & Paolini (2013) mencionan otras razones para utilizar *digital storytelling*, y entre ellas señalan que el entorno de creación del *digital storytelling* no es complicado y por ello todos los profesores pueden utilizarlo e implementarlo según el plan de estudios y las metas educativas. La visibilización del resultado final es muy motivadora para todos los participantes. Asimismo, señalan que la creación narrativa basada en la tecnología genera que los roles de los participantes se reorganicen y genera mayor inclusión social, ya que incluso los estudiantes que menos participan se sienten motivados porque forman parte de un equipo.

Ohler (2013) plantea que la utilización de *digital storytelling* sirve como un instrumento que permite desarrollar diversas literacidades emergentes, por ejemplo, las literacidades media y digital, asimismo las literacidades tradicionales, por ejemplo, la lectura, la redacción, la expresión oral y el arte. Sin duda, estas literacidades aludidas promueven la competencia comunicativa en general.

Finalmente, como sostiene Benmayor (2008), el *digital storytelling* hace posible la teorización crítica y creativa y además construye un espacio seguro y

fortalecedor para la colaboración y el aprendizaje intercultural, ya que empodera y transforma a los estudiantes desde diferentes aspectos: intelectual, creativo y cultural.

1.3. La narrativa transmedia

El término narrativa transmedia (*transmedia storytelling*) ha encontrado una gran aceptación en los campos de la comunicación y educación, en especial desde que Henry Jenkins publicara su artículo “Transmedia storytelling” (2003) en *MIT Technology Review* y señalara que hemos entrado en la convergencia de medios, la cual tiene que ver con la expansión de los universos narrativos a través de diversos medios o plataformas. Carlos Scolari define a las narrativas transmedia como “una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)” (2013, p. 24).

La expansión de la historia se da gracias a la participación activa de los usuarios que son quienes amplían el universo narrativo a través de diversos medios, en especial las redes sociales. Estos usuarios reciben el nombre de prosumidores. Para Gosciola (2012), la narrativa transmedia está estructurada en la simultaneidad (des-temporalización) de múltiples narrativas complementarias (destotalización) ofrecidas en las más diversas pantallas o medios (desreferencialización) (pp.7-8).

Jeff Gomez, citado por Scolari (2013, pp. 42-44), enunció ocho principios que caracterizan a las narrativa transmedia:

- La creación del contenido es realizado solo por algunos visionarios.
- La lógica transmedia debe ser considerada desde el inicio de la franquicia.
- El contenido debe ser distribuido en más de tres plataformas.
- El contenido es exclusivo y no debe ser empleado en otras plataformas.
- El contenido posee una sola visión única del mundo narrativo.
- No se debe fracturar el mundo narrativo.
- La integración de los contenidos debe ser vertical; y debe considerar la intervención de las audiencias. Esto supone que las narrativas transmedia son creadas desde arriba, es decir, son concebidas como franquicias desde el inicio. Sin embargo, las narrativas transmedia también pueden ser creadas en sentido inverso, es decir, desde abajo hacia arriba, en este caso un autor crea una obra de forma independiente y luego esta se expande por el éxito obtenido originalmente.

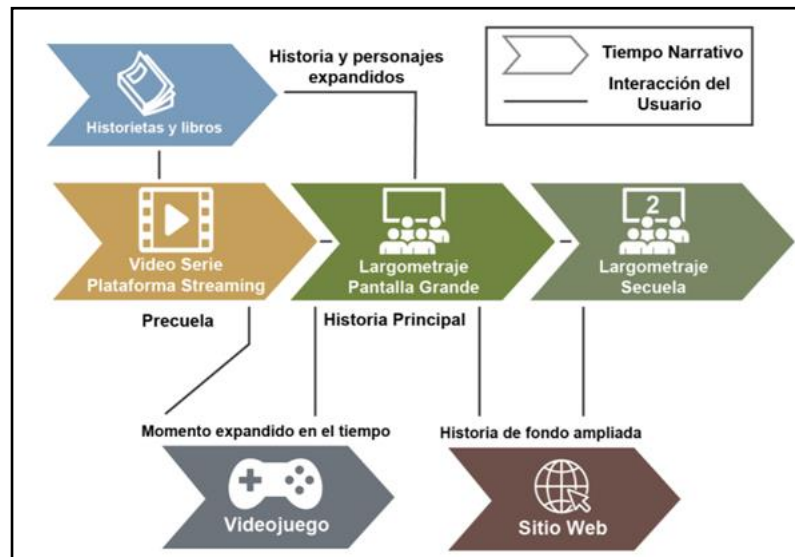
El segundo principio referido a que la transmedialidad debe ser prevista desde el inicio de la franquicia, no es un hecho que necesariamente tenga que darse, ya que existen muchas narrativas transmedia que, sin ser franquicias, han sido producidas de forma independiente, y por lo general, persiguen fines educativos.

Otros investigadores de las narrativas transmedia como Matthew Freeman señalan tres características de las narrativas transmedia: construcción del personaje (*character-building*), y su vínculo con otros personajes ficticios; construcción de mundos (*world-building*) que tiene que ver con el diseño de un universo ficticio; y autoría

(*authorship*), individual o colectiva, y su rol en la extensión de la historia en otros medios (2017, p. 10).

Long (2007), citado por Jauregui y Ortega (2020) considera que la narración transmedia está conformada por las películas, los juegos y los cómics. Asimismo, Pratten (2011) ilustra la forma en que se configura la narrativa en un contexto transmediático (Figura 4).

Figura 4. Construcción narrativa en el contexto transmediático



Nota: Pratten (2011), citado por Jauregui y Ortega (2020)

1.3.1. La narrativa transmedia y la educación superior

La narrativa transmedia y la educación tienen una estrecha relación, que se ha visto acentuada en los últimos años. Los diversos avances tecnológicos, que desde la segunda mitad del siglo XX han evolucionado exponencialmente, permiten utilizar una variedad de recursos en las actividades pedagógicas. Más aún, en las últimas décadas tuvo lugar una revolución de la información y del conocimiento que termina afectando a la forma en la que entendemos la vida. (Ribero et al., 2019)

La narrativa tradicional, por largo tiempo, fue una herramienta de transmisión e intercambio de conocimiento a través especialmente de la oralidad. Ahora, gracias al uso cada vez más propagado y elevado de los sistemas de hardware y software, este uso tradicional es presentando de una manera distinta: la narrativa utiliza la tecnología multimodal y multimedial (Condy et al., 2019). Consecuentemente, los trabajos e investigaciones en torno al tema de la narrativa y su relación con la tecnología han aumentado, sobre todo en el contexto académico.

La enseñanza de la narrativa en medio de la revolución digital y de nuevos medios también ha adoptado nuevas posturas, incluyendo la educación superior, que involucra a jóvenes que pertenecen a una generación en contacto con la era digital y profesores que deben afinar sus habilidades para estar acorde con las nuevas exigencias.

En el escenario pedagógico, las narrativas transmedia son comúnmente utilizadas como herramientas didácticas. Estas se enmarcan en los modelos activos de la enseñanza, que buscan promover el compromiso e involucrar al estudiante en la construcción del conocimiento, además de incentivar el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con la interacción, experimentación, resolución de problemas, producción de contenidos y trabajo colaborativo (Venuto 2020). Al respecto, Molas-Castells & Rodríguez-Illera (2017) afirman que el uso de las narrativas transmedia con finalidad educativa es una propuesta que surge como respuesta a los desafíos que le plantea la sociedad a la educación. La utilización de herramientas digitales, búsqueda y tratamiento de información o la codificación y decodificación de mensajes multimedia son algunos de los ejemplos más básicos que evidencian la necesidad de explorar nuevos modelos en torno a los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Salinas et al. (2008) explican que la idea de transmedialidad no es nueva en el ámbito educativo, pero sí lo es el uso de la narrativa transmedia. Estos autores consideran que es una gran herramienta que fomenta la participación activa de los estudiantes y permite desarrollar destrezas emocionales e intelectuales. Desde un punto de vista narrativo, una historia transmedial se construye a partir de diferentes líneas argumentales que se entrelazan y forman un mundo narrativo coherente y verosímil, que permite a los usuarios explorar distintas posibilidades, elaborar y comprobar hipótesis y, en definitiva, enfatizar el rol activo de la audiencia (Molas-Castells & Rodríguez-Illera, 2017).

La narrativa transmedia, a diferencia de los videojuegos, une aspectos de carácter narrativo, como personajes, localizaciones, líneas argumentales entrelazadas, etc. (Salen y Zimmerman, 2004). Otra diferencia entre narrativa y videojuegos, es que en gran parte de los videojuegos los usuarios no pueden modificar el final ni tampoco cambiar los propósitos, ya que los juegos vienen ya con una lógica narrativa determinada (Molas-Castells & Rodríguez-Illera, 2017).

Las narrativas transmedia también se diferencian de otros medios digitales y explican que en comparación con otras técnicas en las que se integran la narrativa y los medios digitales, la narrativa transmedia se define por la propia convergencia de los medios, que rompen barreras entre ellos facilitando los procesos de producción y distribución, y la integración de lenguajes y sistemas semióticos distintos (Molas-Castells & Rodríguez-Illera, 2017).

En la educación del nivel superior, se da una brecha cada vez más amplia entre la actividad áulica y el quehacer científico y tecnológico, lo cual impele a diseñar modelos basados en prácticas interactivas mediadas por la tecnología que promuevan un acercamiento al conocimiento desde un lugar activo y de mayor autonomía por parte del alumno. El proceso de enseñanza y aprendizaje atravesado por acciones cooperativistas entre docente y alumnos resulta importante para la adquisición de nuevos saberes (Venuto 2020).

Ambrosino (2017) destaca que la educación superior es una de las áreas donde se pueden aplicar mejor las narrativas transmedia, ya que cuenta con diferentes modalidades: presencial y virtual. Los estudios a distancia se prestan para la

aplicación de herramientas con las cuales los alumnos están medianamente familiarizados y que se encuentran a su alcance.

Los avances tecnológicos, que han cambiado la manera de contar y transmitir historias, ya sea por diferentes plataformas y múltiples medios, no han impedido que uno de los elementos fundamentales de las narrativas transmedias siga siendo la narración de historias, pero a su vez, le ha sumado el elemento de multimodalidad. La narrativa transmedia utiliza varios canales para brindar a las audiencias un mayor compromiso e interacción (Perry, 2020), y esto está dirigido esencialmente a la generación nativa digital; dicha capacidad multiplataforma da lugar a que se combinen las herramientas tradicionales del aprendizaje y las innovaciones digitales (Perry, 2020), lo que la vuelve en una herramienta importante para la enseñanza que los docentes pueden aplicar en una o varias partes de la sesión de aprendizaje. En respuesta a estas características, estudiosos del tema han diseñado manuales, juegos y materiales para que el alumno pueda aprender utilizando la narración en diversas plataformas.

En Latinoamérica, la implementación de nuevas dinámicas educativas en la educación superior demuestra la importancia de incorporar dentro del aula de clases contenido que fomente la interacción de los estudiantes. Con ello se da paso a un cambio importante de las cátedras jerarquizadas, que solo transmiten información, por escenarios que permitan disertar y analizar conocimiento. Y es que se ha pasado de la mediación multimedia, el hipertexto, la crossmedia para finalmente llegar a la tendencia actual conocida como transmedia, la cual, al aplicarse al ámbito educativo, permite el uso de distintos medios que se interrelacionan que permiten una mayor apropiación del conocimiento, y participación de los agentes el proceso educativo (Riberó et al., 2019).

Son ciertas características propias de las narrativa transmedia (NT) las que logran captar la atención e inmersión y generar interacción del usuario o estudiante, que pasan de ser lectores a interlectores; consumidores a prosumidores y permiten que la narrativa tradicional evolucione a NT (Venuto, 2020). El paradigma comunicativo se transforma a través del tránsito de la audiencia al usuario, de la unidireccionalidad a la interactividad, de la linealidad al hipertexto o de la periodicidad al tiempo real (Orihuela, 2002).

Un concepto muy ligado a las NT son las Tecnologías de la Información Comunicativa (TIC), si bien debemos especificar que, aunque no son lo mismo, sí se sirven mutuamente. Se suelen usar las TIC como recursos para interactuar con los alumnos, sin embargo, no al nivel de inmersión e interactividad que proponen las NT.

Para lograr la implementación y adecuado desarrollo de las NT, son los docentes quienes deben estar dispuestos a romper la barrera entre ellos mismos y los alumnos. El docente pasaría a ser un mediador cuya función sería la de soporte, es decir, un apoyo para el alumno a fin de que este pueda lograr mayor conocimiento.

El gran interés que se tiene en los últimos años por el empleo de las narrativas transmedia responde a la variedad de opciones de desarrollo que ofrecen. Como los

I-Doc o documentales interactivos, que son planteados por Liliana Venuto (2020), digitalización de historias, portales interactivos, docudramas, narrativas personales etc. Además de tener beneficios para los estudiantes, pues involucran interacción, desarrollan habilidades cognitivas, emocionales y sociales (Molas-Castells & Rodríguez-Illera, 2017). Por otro lado, Venuto (2020) afirma que el uso de las NT promueve la resolución de actividades más complejas, construcción de herramientas cognitivas, valorar y evaluar conocimiento, etc.

Como queda claro, debido a la variedad de opciones y su versatilidad, la narrativa transmedia y su relación con el aprendizaje han sido largamente investigadas, por tanto, son numerosos los trabajos que analizan los efectos de sus usos en el aula, los beneficios, así como las maneras de aplicación. Centrándonos en el ámbito de educación superior, podemos mencionar a Gambarato y Dabagian (2016), que aplicaron estrategias transmedia en los relatos desarrollados por los estudiantes, donde ellos mismos eran los protagonistas de las narraciones creadas en distintas plataformas. Como resultado, se incentivaron sus habilidades digitales, multimodales y mediáticas que lograron incentivar el aprendizaje.

Por su parte, Sánchez-Martínez y Albaladejo-Ortega (2018) llevaron a cabo un proyecto docente para mejorar el aprendizaje de competencias comunicativas transversales y disciplinares; durante los cuatro años en que se desarrolló el proyecto, los estudiantes elaboraron una serie de contenidos narrativos para difundirse en diferentes plataformas. El resultado que obtuvieron fue una mayor disposición creativa y mejor recepción del alumno a aprender.

Rodrigues y Bidarra (2016) aplicaron la narrativa transmedia en el aprendizaje del inglés como segunda lengua; sus hallazgos señalan que el uso combinado de elementos audiovisuales mejora el aprendizaje de la cultura e idioma. Korhonen y Vivitsou (2019), analizaron la narrativa digital que realizaron los estudiantes de ciencia de la computación, y encontraron que la complejidad de las historias dependerá del éxito que obtenga la interacción de trabajo en grupo.

Perry (2020), asimismo, analiza el proceso de creación de historias que se expanden a distintas plataformas: los estudiantes colaboraron en grupos para crear historias en diferentes formatos, fueran libros, cortometrajes y redes sociales; como resultado, se obtuvo el desarrollo de la creatividad, pensamiento crítico y aprendizaje activo. El uso de las narrativas transmedia va más allá de los estudios literarios, se extiende a otras disciplinas, lo cual permite implementar nuevos enfoques pedagógicos para fomentar el aprendizaje activo de los estudiantes.

1.4. La competencia narrativa y la competencia transmedia

Antes de referirnos a la competencia narrativa, es preciso señalar qué se entiende en primer lugar por competencia desde el campo educativo. Pimienta (2012) concibe la competencia como “el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto ético.” (p. 2). De esta definición se desprenden tres saberes: saber conocer, saber hacer y saber ser.

Rodríguez (2007) aborda el concepto de competencia desde diferentes perspectivas: filosófica, psicológica y sociológica. Desde una visión filosófica, la competencia estaría asociada con las potencias o posibilidades que posee el ser humano; así Aristóteles asocia el término *dinámis* a facultad, capacidad, habilidad, poder y talento. Desde una visión psicológica, la psicología cognitiva considera que las competencias corresponden a una organización mental, y están subordinadas a estructuras básicas abstractas que posibilitan soluciones contextualizadas. Desde una visión sociológica, las competencias son analizadas principalmente desde la teoría sociológica del mercado de trabajo.

Desde un punto de vista pedagógico, Méndez-Villegas (2007) ha compendiado las distintas definiciones que han realizado varios autores de la competencia, de los cuales hemos tomado los que consideramos los más importantes:

- Meirieu (1991) define la competencia como un saber identificado, que implica varias capacidades dentro de un campo nocional o disciplinario determinado. (p. 181).
- Le Boterf (1995) define la competencia como un saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten (citado en Roegiers, 2001, p. 66).

Méndez-Villegas (2007) también asocia otros términos vinculados a competencia: competencia básica, competencias disciplinaria e interdisciplinaria, competencia transversal, competencias genéricas, competencia de vida, competencia e integración, competencia y performance o desempeño, situación.

Desde una visión lingüística, el término competencia fue utilizado desde 1955, cuando Noam Chomsky introdujo los conceptos de competencia lingüística y actuación (performance). Posteriormente, Dell Hymes forjó el término competencia comunicativa, en la que Canale, citado por Gutiérrez (2005) identifica cuatro componentes: a) competencia gramatical; b) competencia sociolingüística c) competencia discursiva; d) competencia estratégica. A estas competencias, otros autores han agregado otras más como la competencia semiótica, la competencia pragmática, la competencia psicolingüística o la competencia sociolingüística.

De forma paralela, pero desde otro campo de acción, Aguaded (2012) destaca que desde hace algunas décadas la comunicación audiovisual ha adquirido mucha importancia y se han desarrollado nuevas formas de comunicarse gracias al desarrollo de las tecnologías de la comunicación, lo cual ha derivado en una explosión social de consumo masivo de teléfonos inteligentes, videojuegos, televisores de última generación, etc.; sin embargo, la ciudadanía no ha sido preparada suficientemente en el desarrollo de la competencia audiovisual, y además reconoce que es un campo de estudio poco explorado, aunque ha habido algunos esfuerzos de parte del gobierno español para promover la competencia audiovisual que datan desde 2010 a través del impulso de proyectos I+D+i en universidades y otras instituciones.

En Europa, el término “competencia mediática”, según refieren Pérez-Tornero & Martínez-Cerdá (2011), fue adoptada en 2007 por la Comisión Europea y ha sido definida

como la habilidad de acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, sonidos y mensajes, a los que nos enfrentamos actualmente en nuestra actividad cotidiana, y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como la habilidad de comunicar de un modo competente mediante los medios disponibles a nuestro alcance. La Alfabetización Mediática tiene que ver con todos los soportes mediáticos, incluyendo televisión y películas, así como radio, música, medios de prensa, internet y cualquier otro tipo de tecnologías digitales diseñadas para la comunicación (p. 42).

Otra característica que se atribuye a la competencia mediática es que sus dimensiones tienen una dinamicidad, ya que éstas pueden evolucionar debido a los cambios en el uso y consumo de plataformas por parte de los usuarios (Gozálvez-Pérez; Romero-Rodríguez; Larrea-Oña, 2019). Uno de los trabajos clásicos sobre las dimensiones de la competencia mediática corresponde a Ferrés y Piscitelli (2012), quienes proponen seis dimensiones para su evaluación: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética.

En un estudio realizado por Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce (2012, p. 33) en torno al análisis cualitativo de seis investigaciones sobre alfabetización digital y mediática del ámbito europeo, se proponen diez dimensiones con sus respectivas actividades para promover la competencia mediática. Estas dimensiones son: acceso y búsqueda de información; lenguaje; tecnología; procesos de producción; política e industria mediática; ideología y valores; recepción y comprensión; participación ciudadana; creación y comunicación

Las autoras también señalan que aún falta realizar propuestas didácticas que permitan desarrollar este tipo de competencia, más aún si consideramos que de manera vertiginosa aparecen nuevos recursos tecnológicos y, por tanto, se requieren propuestas metodológicas novedosas acorde a estos tiempos.

1.4.1. La competencia narrativa

En primera instancia, se puede asociar la competencia narrativa con la competencia literaria, dado que uno de los géneros literarios por excelencia es el narrativo; pero más adelante se planteará una definición más compleja sobre competencia narrativa vinculada a los medios digitales y tecnológicos.

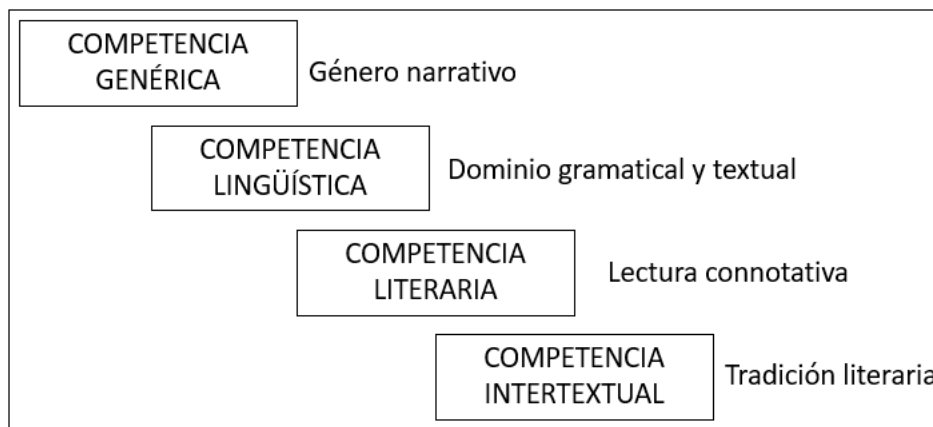
Según Mendoza (2010), la competencia literaria debe desarrollarse en tres direcciones: la lectura y su proceso, el (re)conocimiento de las convenciones que aparecen en el discurso literario y de las peculiaridades de la comunicación literaria, y el reconocimiento de la contextualización del texto.

Estas habilidades señaladas por Mendoza (2010) implican que los lectores literarios hayan desarrollado adecuadamente sus procesos cognitivos y

metacognitivos, lo cual permite a su vez que no sean simples lectores, sino lectores competentes que interactúan con el autor a través del texto, y lo enriquecen gracias a las interpretaciones que realicen en base a la lectura.

Gemma Lluch (2003) sostiene que el texto exige del lector cuatro tipos de competencias: genérica, lingüística, intertextual, literaria, y propone unos tipos de mundos posibles. La competencia genérica está asociada a los conocimientos relacionados con el tipo de género, como la narración. La competencia lingüística incluye tanto los dominios oracionales y de la palabra (vocabulario, formación de palabras, estructuras de oraciones, semántica) como unos dominios textuales (que se refieren por ejemplo a la coherencia y a la cohesión textual). La competencia sociolingüística tiene que ver con la capacidad de utilizar y de conocer las reglas socioculturales del uso de la lengua y de la adecuación del texto a la situación de comunicación que debe tener en cuenta tanto el dominio de las máximas conversacionales como la adecuación del registro utilizado en cada situación comunicativa. La competencia literaria exige al lector: prevenir lo que acontecerá, formular inferencias, comparar con lecturas anteriores que conforman la tradición a la que la obra se adscribe, leer más allá de los significados, ser capaz de captar las figuras retóricas o la lectura connotativa que el texto propone, etc. Finalmente, hay que mencionar también la competencia intertextual, es decir, la conformada por la capacidad para reconocer las relaciones que el texto mantiene con otros tipos de textos literarios que constituyen una tradición (Lluch, 2003, pp. 72-74).

Figura 5. Competencia narrativa y literaria



Nota: Basado en Lluch (2003, p. 72)

La competencia narrativa se va desarrollando gradualmente en los seres humanos. Iandolo (2011) señala que el desarrollo de la competencia narrativa comienza alrededor de los 2 o 3 años de edad, y está asociada a la adquisición de estructuras lingüísticas. Entre las funciones más importantes de esta competencia se hallan las siguientes: permite contar, organizar los recuerdos del pasado y generar nuevas representaciones, interactuar con los demás e integrarse en la sociedad, elaborar acontecimientos y emociones, construirse una representación propia de sí mismo y del mundo.

Para analizar la competencia narrativa de los niños, existen diversos métodos proyectivos utilizados por los psicólogos. landolo (2011) da cuenta del Test Proyectivo de la Familia de los Osos, en el que “se pide al niño jugar con el material de la prueba (una familia de osos antropomorfos) y contar una historia con un comienzo, una parte central y un final.” (p. 61). Ello posibilita la evaluación de “las competencias simbólicas, lingüísticas y narrativas del niño, junto con las dinámicas de equilibrio entre contenidos positivos y negativos (relaciones, conductas, problemas y conflictos).” (p. 61). En la Tabla 2 se detalla qué aspectos mide dicho test.

Tabla 2. ¿Qué mide el test proyectivo de la familia de los osos?	
¿Qué aspectos de la historia evalúa?	¿Qué competencias del niño evalúa?
Nivel formal del cuento	Competencia de: 1. Interconectar diferentes proposiciones en episodios complejos; 2. Enfocar y cohesionar una argumentación en torno a un tema o a un elemento problemático/conflictivo central, seguido por su solución; 3. Introducir los elementos estructurales convencionales típicos de las narraciones occidentales (frase de apertura, protagonista, ambientación temporal y espacial, conclusión y conclusión largo plazo).
Nivel de equilibrio entre contenidos positivos y negativos del cuento	Competencia de narrar acontecimientos (elementos resolutivos de problemas, relaciones entre personajes y conductas de estos) con una valencia positiva y adaptativa más que negativa y desadaptativa.

Nota: Adaptado de landolo (2011, p. 65)

Otras investigaciones sobre el desarrollo de la competencia narrativa, corresponde a la de Fernández et al. (2019), quienes sostienen que en los primeros años de escolaridad, los niños progresivamente van mejorando su competencia narrativa. Hemos organizado esa progresión en la siguiente tabla:

Tabla 3. Evolución de la competencia narrativa	
Edad	Competencia narrativa
5 años	Construcción verbal de secuencias temporales sencillas, contextualizadas en marcos espacio-temporales. Incorporación de relaciones causales y motivacionales
7 años	Composición escrita de los relatos. Descripción inicial de los personajes. Episodios que contienen acciones articuladas que predicen un final lógico. Secuencias con relaciones causales entre acciones y reacciones de los personajes Relación clara entre un problema, una solución y en un elemento de mediación entre ambos.

8-9 años	Cohesión mejor articulada Mayor complejidad de la estructura de la historia
10-11 años	Las composiciones narrativas pueden considerarse ya relativamente maduras. La estructura se presenta jerarquizada de episodios (primarios y secundarios), vinculados a una situación inicial o un tema central.

Nota: Adaptado de Fernández et al. (2019, p. 87)

Del-Moral et. al. (2016) señalan que la competencia narrativa es la habilidad para comprender y producir relatos; citando a Lomas y Vera, agregan que la competencia narrativa es la “capacidad para descifrar y elaborar discursos que remiten a una imagen de la realidad construida como estructura temporal” (p. 26). Las autoras proponen seis indicadores para su evaluación en el diseño de relatos digitales: inclusión armónica de los puntos de inflexión de la historia; coherencia interna del relato; consistencia de la construcción de los personajes; planificación adecuada de escenarios y discurso; resolución creativa de la trama propuesta; intención comunicativa visible (Del-Moral et al., 2016, p. 26)

Otro estudio relacionado al tema corresponde a Marinkovich (2017) quien en una investigación sobre la competencia narrativa textual en estudiantes chilenos y españoles hace previamente una revisión conceptual del término. En principio señala que:

para construir una narración, se necesita primero adquirir y posteriormente coordinar varios tipos de conocimiento, tales como el conocimiento acerca de los sucesos que constituirán el contenido, el conocimiento de la estructura del género para crear coherencia y el conocimiento de los mecanismos lingüísticos para tramar la cohesión. Por ello, la producción narrativa se considera como una tarea cognitiva y lingüística a la vez, que recurre al conocimiento y a la memoria para revelar experiencias personales o de ficción (Marinkovich, 2017, p. 146).

Más adelante sobre la competencia textual narrativa anota que la competencia comunicativa comprende:

un componente sociocultural, un componente construccional u organizacional y un componente discursivo. En el interior del componente construccional u organizacional podemos situar la competencia textual, es decir, el conocimiento de la estructura y significado de los textos. Aun más, esta competencia textual, entendida como la capacidad de construir/interpretar textos bien formados, se manifestará de diferentes maneras en las diversas situaciones de comunicación. Como resultado, cada texto exhibirá las huellas de sus condiciones de producción. Esto es precisamente lo que sucede, por ejemplo, cuando se intenta narrar. (Marinkovich, 2017, p. 146).

Además Marinkovich (2017), citando a Adam (1992), señala que la competencia textual comprende: un saber sobre la superestructura, la macroestructura y la microestructura de los textos: “El individuo puede desarrollar como parte del conocimiento de las superestructuras textuales y de los tipos de textos una competencia, entre otras, narrativa. La competencia narrativa permite textos o fracciones de textos como secuencias de acciones referidas a actantes.” (p. 146).

Finalmente, Marinkovich señala que la competencia narrativa es: “esquemática (superestructura narrativa), semántica (macroestructura semántica o de base temática) y pragmática (macroacto del discurso llevado a cabo mediante el relato)” (p. 160), y, citando a Calsamiglia (2000), agrega que

la adquisición de la competencia narrativa es un proceso cada vez más complejo, con momentos fronterizos que deberían tratarse con delicadeza en cada caso personal, favoreciendo el tránsito a formas más elaboradas y a la representación de experiencias en consonancia con la maduración lingüística -de la oralidad, la lectura y la escritura narrativas- y la maduración personal (Marinkovich, 2017, p.160).

Para evaluar la competencia narrativa, se han propuesto algunos instrumentos de medición o simples rúbricas. Fernández et al. (2019) propusieron una rúbrica para evaluar la competencia narrativa de los estudiantes de nivel medio a través de sus relatos. El instrumento consta de 7 criterios: 1) Marco (introducción), 2) Tema o suceso inicial, 3) Trama (episodios y resumen), 4) creatividad e interés, 5) Oraciones, 6) Vocabulario, 7) Ortografía. Cada criterio posee sus respectivos niveles de logro. Esta rúbrica se aplicó en estudiantes del nivel secundario.

Otra rúbrica corresponde a Montanero et al. (2014), quienes proponen una rúbrica con los siguientes criterios para la evaluación de los relatos producidos por los estudiantes: a) Marco (Introducción); b) Tema o suceso inicial; c) Trama (episodios y resolución); d) Creatividad e interés; e) Oraciones; f) Vocabulario; g) Ortografía.

1.4.2. La competencia transmedia

Se conoce de este modo a la serie de capacidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos que son digitales. Estas competencias incluyen los procesos de resolución de problemas en videojuegos u otros juegos que involucren tecnología, la producción y el intercambio de contenidos en redes sociales y otras plataformas (Winocur et al., 2018).

La creación, intercambio y consumo de contenido narrativo, como fanfiction, fanarts, fanvids, entre otros, son también considerados como parte este tipo de habilidades. Las competencias transmedia también pueden definirse como un conjunto diverso de habilidades que incluyen habilidades no-transmedia (por ejemplo, la lecto-escritura), que deben entenderse mas bien como procesos en construcción dentro de diversos estadios de alfabetización transmedia (Winocur et al., 2018).

Cuando se trata de este tipo de competencias, se busca comprender, así como valorar, las capacidades que se desarrollan en la interacción con los medios.

El proyecto *Transmedia Literacy*, liderado por el investigador Carlos Scolari y conformado por un equipo de investigadores, se realizó entre 2015 y 2018 en ocho países, tuvo como uno de sus principales objetivos elaborar un mapa de competencias transmedia y estrategias de aprendizaje informal empleados por los adolescentes y jóvenes. Se encontraron 44 capacidades principales y 190 específicas, como se muestra en la Figura 6.

Figura 6. Mapa de competencias transmedia



Nota: Recuperado de <http://transmedialiteracy.upf.edu/es/transmedia-skills-map>

El equipo de investigadores del *Transmedia Literacy*, liderados por Scolari (2018), proponen tres categorías para que se puedan comprender mejor los grados de las competencias mediáticas:

- Casuales: implica el uso simple y espontáneo de los instrumentos de creación y distribución de contenidos (fotos y vídeos, en menor grado). Su propósito central es el entretenimiento.
- Aspiracionales: quienes manejan un registro de contenidos más amplio (se entiende esto como textos escritos, fotos, vídeos, dibujos, etc.) y planifican sus actividades en los medios. Se manifiesta un interés más grande por desplegar una narrativa y poner más énfasis en los valores estéticos. El interés detrás de esto es el mejoramiento de las competencias productivas y la obtención de reconocimiento.
- Expertos: constituido por prosumidores, que planifican con detalle sus estrategias de producción y distribución y le dan mucha relevancia al desarrollo narrativo, por el cual expresan su conocimiento de los mundos narrativos.

En Scolari (2018), se señala que el alfabetismo transmedia está compuesto por seis competencias, las cuales expresan los principios de la narrativa transmedia. Estas competencias son: competencias de producción, competencias de gestión, competencias performativas, competencias con los medios y la tecnología,

competencias narrativas y estéticas y competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética.

a) Competencias de producción

Entre las competencias de producción identificadas, encontramos el usar herramientas fotográficas, filmicas y de edición, crear y modificar producciones audiovisuales, codificar software y construir hardware, usar código y herramientas TIC, usar software y aplicaciones para la escritura, crear y modificar videojuegos y, finalmente, crear cosplay y disfraces (Pereira & Moura, 2018, pp. 31-37).

La mayoría de estas habilidades se derivan de las prácticas y explicaciones que los adolescentes hacen sobre el uso de los medios, por lo que dan un paso adelante respecto al saber hacer técnico. Las competencias mencionadas se deben desarrollar en un contexto, considerando el dominio de habilidades analíticas, las que se adquieren con trabajo previo o, en todo caso, durante las actividades de producción. Para que se desarrolle de manera efectiva este tipo de competencias, es vital que los alumnos puedan evaluar y hablar críticamente de sus propios productos y del proceso de creación (Pereira & Moura, 2018).

b) Competencias de gestión

Koskimaa (2018) divide este tipo de competencias en tres categorías principales: gestión individual y gestión social, que son de naturaleza similar, y la gestión del contenido. La gestión individual se refiere a las habilidades para autogestionar recursos y tiempo, tanto como la propia identidad, las emociones y sentimientos. En redes sociales, esto significa que cada publicación, comentario, *like*, etc., son parte de un proyecto de identidad personal (p. 38).

Las competencias de gestión social pretenden comunicar, coordinar, organizar, liderar y enseñar mientras se juega y crea colectivamente. También incluye las participaciones en las redes sociales, incluidas las comunidades online y las relaciones, entre las que se encuentra la colaboración, como ayudar a otros en la creación de contenido o jugar de forma colaborativa, también coordinar y liderar cuando se están creando contenidos, la formación de grupos de jugadores, comunidades online u organizar eventos (Koskimaa, 2018).

En cuanto a las competencias de gestión de contenido, se refiere a “la capacidad para manejar distintos contenidos en los medios a través de una multitud de plataformas y medios: seleccionar, descargar, organizar y difundir.” (Koskimaa, 2018, p.42). Un aspecto importante de esta competencia de gestión de contenido corresponde al uso de los *post* entre los jóvenes.

c) Competencias performativas

Están relacionadas con el mundo del juego y las habilidades lúdicas, y se vinculan con las competencias verdaderamente relevantes en la sociedad actual (Pérez y Contreras, 2018, p. 49). Estas competencias serían la resolución de problemas, al pensamiento estratégico y la creatividad; de igual manera, a la flexibilidad adaptativa, lo que se traduce a un esfuerzo de reaprendizaje constante, análisis de ventajas y

desventajas de diversas opciones posibles, una ágil planificación y replanificación de acciones, creatividad del jugador, gestión estratégica del tiempo, el multitasking y la optimización de recursos.” (Pérez y Contreras, 2018).

d) Competencia con los medios y la tecnología

Gaspart y Horse (2018) afirman que en esta dimensión se encuentran el conocimiento económico de los medios, la reflexión sobre el software y las habilidades para poner en práctica los conocimientos. Debido a que los jóvenes están en constante interacción con el entorno digital necesitan una serie de habilidades tecnológicas que les permita gestionar sus vidas.

e) Competencias narrativas y estéticas

Guerrero-Pico y Lugo (2018) afirman que el ámbito narrativo y estético forma una parte importante dentro del mapa de medios que frecuentan los jóvenes. Este grupo de competencias se manifiestan transversalmente, ya que los usuarios no suelen diferenciar medios y plataformas en sus hábitos de consumo. Con regularidad prestan más atención a las historias y los contenidos hacia los que sienten más afinidad que a las características técnicas de las plataformas. Estas competencias se pueden dividir en tres grupos:

- **Apreciar valores estéticos:** En la fotografía o videojuegos se tiene mayor interés por la calidad gráfica o visual. Se busca la autenticidad o realismo (videojuegos) y armonía (fotografía) (Guerrero-Pico y Lugo, 2018, p. 65).
- **Reconocer géneros, reconstruir mundos narrativos y comparar historias:** Aquí se destacan las habilidades de conocer, describir géneros y formatos de producción. Saber reconstruir un mundo narrativo a partir de piezas o expandirlo a diferentes plataformas y medios, además de comparar la creación de un personaje con otro, evaluar los contenidos y producir los propios. Esta competencia incluye el reconocimiento de contenidos generados por los o el uso de plataformas sociales como *Wattpad* o *Tumblr* (Guerrero-Pico y Lugo, 2018, p. 66-67).
- **Expresar identidades y visiones del mundo a través de la narrativa:** La narrativa genera un espacio donde los jóvenes además de entretenerse pueden dotar de sentido al mundo que los rodea. Muchos jóvenes utilizan los personajes de ficción para comprenderse a sí mismos y a su entorno en un momento crítico de su formación (Guerrero-Pico y Lugo, 2018, p. 69).

Las competencias narrativas y estéticas permiten a los usuarios reflexionar sobre sí mismos, además de adquirir habilidades cognitivas y aprendizajes de manera invisible que luego formarán parte fundamental de ellos. Estas competencias también les permiten expresar su propia identidad. Las habilidades específicas que se desarrollan están agrupadas en cinco competencias (Guerrero-Pico y Lugo, 2018, p. 70-73):

- Interpretar: Entender cómo avanza una historia y saber explicarlo. Encontrar y rastrear las distintas expansiones transmedia (cine, libros, juegos, etc.) que construyen un mundo narrativo.
- Reconocer y describir: Saber las características y enumerar los distintos géneros literarios, de cómic, fotografía, cine, música, videojuegos y YouTube, entre otros. Saber las características y nombrar los distintos formatos. Identificar los elementos oficiales, canónicos, populares (por ejemplo: personajes, canciones, eslóganes, etc.) de un mundo narrativo y explicar sus expansiones. Subrayar los aspectos estéticos y narrativos de un contenido específico
- Comparar: Géneros literarios, de cómic, fotografía, cine, música, videojuegos, de YouTube, por ejemplo. Novela vs. cuento; drama vs. comedia; pop vs. reggae; juegos vs. tutoriales. Remarcar las diferencias y semejanzas en relación a los elementos oficiales, canónicos, populares, y las diferencias y semejanzas entre los distintos contenidos en base a los valores estéticos y narrativos.
- Evaluar y reflexionar sobre un mundo narrativo, estética, caracterización, ritmo narrativo, escenarios, originalidad, sobre el diseño y contenido de videojuegos como escenarios, gráficos, etc. Hacer observaciones estéticas o narrativas sobre las creaciones propias.
- Aplicar: tomar decisiones narrativas y estéticas sobre consumo y actuar de acuerdo con ellas. Tener en cuenta valores estéticos y narrativos cuando se están creando contenidos.

f) Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética

Masamet y Establés (2018) indican que es importante tomar en cuenta los factores de riesgo a los cuales se exponen los usuarios. Por un lado, los problemas asociados al uso de internet y por el otro la ideología de los mensajes mediáticos y el uso ético de estos. Citando a Fernández-Planells et al. (2016), señalan que las nuevas tecnologías presentan riesgos y potencialidades en la construcción de la identidad de los adolescentes y en su socialización.

Masamet y Establés (2018) señalan que, para combatir los riesgos de exposición frente a las nuevas tecnologías, son necesarias desarrollar algunas habilidades y competencias específicas como evaluar y reflexionar sobre el papel de los medios en la sociedad a través de temas como la tecnología en el colegio o fuera de él, o aprender con los videojuegos, entre otros (p. 79); escoger y consumir o dejar un contenido basado en estereotipos y en connotaciones ideológicas (p. 80); saber cómo funcionan la privacidad y la seguridad en el hardware, software, aplicaciones o en las redes sociales (p. 81), entre otros.

A partir de la revisión teórica sobre la competencia narrativa que se ha expuesto a lo largo de esta sección, en esta investigación consideramos la competencia narrativa como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender y producir textos narrativos, narrativas digitales y narrativas transmedia, por lo cual se propone la denominación de competencia macronarrativa, la cual estaría

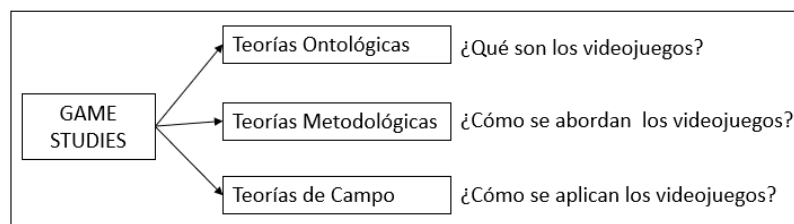
compuesta por tres dimensiones: narrativa textual, narrativa digital y narrativa transmedia. La primera dimensión corresponde a la narrativa textual, la cual tiene que ver con el conocimiento de los géneros narrativos y la estructura de los textos narrativos; es decir, es la capacidad para analizar, interpretar, producir y valorar textos narrativos, así como para conectarse con un texto narrativo en un nivel emocional. La segunda dimensión, la narrativa digital, tiene que ver con el conocimiento de la narrativa digital, es decir, la capacidad para analizar, interpretar y valorar narrativas digitales, así como la capacidad para conectarse con las narrativas digitales en un nivel emocional. La tercera dimensión, la narrativa transmedia tiene que ver con el conocimiento de narrativa transmedia, es decir la capacidad para analizar, interpretar, producir y valorar narrativas transmedia.

2. Los videojuegos y la educación superior

2.1. Game Studies

Se conoce como *Game Studies* a una disciplina que se encarga del estudio de los juegos, y en especial los juegos electrónicos o videojuegos. Navarrete et al. (2014) proponen tres paradigmas de los *Game Studies*, como se observa en la Figura 7.

Figura 7. Paradigmas de los Game Studies



Nota: Adaptado de Navarrete et al., (2014)

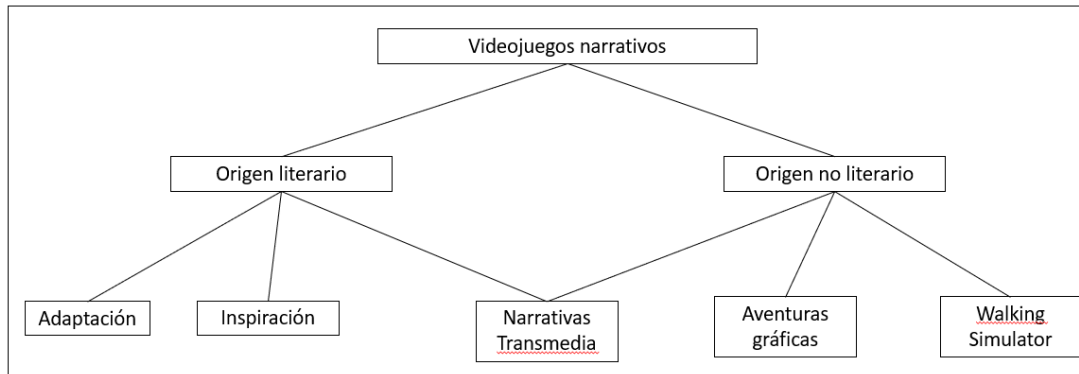
En un trabajo anterior definimos a los videojuegos como juegos electrónicos que permiten al jugador interactuar con un sistema de reglas y mecánicas. Este sistema puede incluir un componente narrativo, el cual a su vez posibilita que el videojuego adquiera una mayor significancia social y cultural (Núñez, 2018).

2.2. Videojuegos narrativos

Como plantea Ruiz-Collantes (2013), los juegos son construcciones culturales que generan vivencias narrativas y tienen un carácter intersubjetivo. Muchos de los videojuegos que se han creado a lo largo de décadas tienen una naturaleza narrativa, por lo que se les ha denominado videojuegos narrativos. Estos corresponden a un tipo especial de juegos dentro de la taxonomía videolúdica. Núñez (2018) da cuenta de las variadas clasificaciones de videojuegos, como la de Pilar Lacasa, quien considera tres aspectos o criterios: a) la iconografía, que se refiere a las imágenes utilizadas en el juego; b) la estructura, que tiene que ver con la perspectiva que tiene el jugador del juego, ya sea en primera o tercera persona; y c) el tema y la tarea, pues los temas podrían ser de ciencia ficción, de guerra, de *Westerns*, etc. (2011, pp. 25-26).

Núñez-Pacheco (2022) propuso una clasificación inicial basada en el potencial narrativo de los videojuegos y su vínculo con la literatura: los que tienen origen literario, y los de origen no literario, tal como se representa en la Figura 8:

Figura 8. Clasificación de los videojuegos narrativos



Los videojuegos han adoptado de manera progresiva formas narrativas más elaboradas, y consecuentemente, se han vuelto cada vez más complejos en el momento de ser plasmados, convirtiéndose en un medio poderoso para narrar historias. Además, expresan modos nuevos y distintos a los ofrecidos por otras manifestaciones artísticas que entran en una categoría más tradicional como, por ejemplo, la literatura o el cine, campos con los que los videojuegos guardan muchas semejanzas e influencias mutuas. En cuanto al cine, podríamos mencionar que los videojuegos toman recursos técnicos y convenciones a nivel estético, sea el uso de la música o efectos de sonido, como elementos comunicativos.

Es conveniente recordar que el videojuego es, en su forma básica, un juego y como tal posee principios y características que lo gobiernan. El juego, para García (2006), no es una obligación y está exento de toda responsabilidad de las acciones humanas, es decir, es independiente del mundo “real” y posee total libertad. Por ello, el jugador tiene la capacidad de elegir no solo los personajes sino también el tipo de juego que se acomode a sus fantasías y representaciones de lo real. Otro factor que resalta este autor es la capacidad de diálogo que se da dentro del juego, porque el juego se activa dentro del diálogo y mientras se juega, se va creando un relato. La narrativa en un videojuego puede provenir de las acciones del jugador en el mundo. En otras palabras, la historia se desarrolla a través de conversaciones y la elección de respuestas a las interacciones con otros personajes o elementos contextuales.

En el videojuego, la capacidad narrativa del juego se amplifica, esto es una evolución lograda por las nuevas tendencias tecnológicas. En el juego, los jugadores pasan a ser personajes y sus acciones crean un relato que avanzará, según lo establecido por el videojuego. Domsch (2013) al respecto afirma que el videojuego es un metamedio en el sentido de que su tecnología subyacente permite la incorporación no reductiva de todos los demás medios de presentación principales: texto hablado, texto escrito, así como todo tipo de sonidos e imágenes, tanto fijas como movientes.

Existe una relación innata entre jugar y narrar que por efectos tecnológicos se transforma ahora en videojuegos narrativos. Pero estos videojuegos poseen

características propias que permiten motivar la narración. Al respecto, Irene Alegría (2019) propone dos elementos fundamentales:

a) Elemento audiovisual

En el videojuego, el uso de la imagen y el sonido llega incluso a asemejarse al del cine. Es tanta la importancia de este elemento que existen incluso videojuegos que se basan directamente en artistas famosos como *Ōkami* (Capcom, 2006), un videojuego sobre el folclore japonés.

b) Inmersión e interactividad

Significa introducirse plenamente en el juego, el relato o el mundo de ficción; también significa vivir otras vidas como si fuera la propia vida; suspender nuestra incredulidad; crear imágenes, etc. Las tecnologías han permitido a los jugadores enfrentarse a la máquina como a un rival, y no son, pues, necesarios otros jugadores humanos (García, 2006). Por su parte, Esnaola (2006) refiere que la inmersión, la actuación y la transformación son elementos fundamentales de estos entornos digitales (videojuegos).

Para Lebowitz y Klug (2011), la diferencia fundamental entre videojuegos y otras formas narrativas está en su “naturaleza interactiva” (p. 42). Esa interactividad aumenta el control que el jugador puede tener sobre la historia y su desarrollo, al contrario que en la literatura o el cine, donde el lector/espectador, según corresponda, se limita a presenciar lo que se le cuenta, representando un papel pasivo, donde solo puede brindar un análisis posterior o crítica.

En el juego además de los aspectos tecnológicos también intervienen aspectos emocionales, puesto que la implicación emocional (inmersión) del receptor solo se consigue a través de la interacción. Por ello, para lograr una experiencia inmersiva e interactiva en el usuario, es necesario considerar la noción de “personaje jugable” (Alegría, 2019).

El personaje jugable, que generalmente es el protagonista, puede ser controlado por el usuario por medio de desplazamientos, acciones simbólicas o decisiones (Alegría, 2019, p. 13). En cuanto a esto, Bogost (2011) señala que los videojuegos funcionan debido a las acciones del jugador (el usuario), ya sea al establecer una conversación con otros personajes o al pulsar los botones adecuados, lo que define la propia interactividad (p. 118).

Batlle-Rodríguez et al. (2018), citando a Juul (2005) y Calleja (2007), distinguen dos tipos de narrativas:

Las narrativas designadas, conformadas por todos aquellos elementos del juego (historias, caracteres, diálogos y mundos ficticios) que son creados por el diseñador y con los que el jugador interactúa; y las narrativas personales, que son aquellas historias que los propios personajes desarrollan cuando interactúan con el juego. (p. 130).

También se debe tomar en cuenta las dimensiones de la narrativa, con lo que se hace referencia a los elementos del contenido narrativo de los videojuegos. El

personaje, definido como el agente de acción, representa la manera en que la acción humana se vincula con el personaje, el autor, los escenarios del relato, entre otros elementos (Lacasa, 2011); en otras palabras, el alter ego interactivo en la ficción en la que se sumerge el jugador. Al retratar a unos protagonistas creíbles y sólidos, se consigue que el jugador empatice con ellos.

El seguimiento de las tramas y, en ocasiones, subtramas que los protagonistas y coprotagonistas atraviesan lleva a descubrir la importancia de las historias secundarias y su influencia sobre la principal. Al profundizar sobre estas narraciones secundarias, Bogost (2011) resalta el papel que tienen como factor concluyente para aportar contexto a la acción principal. El estudio e investigaciones de estas tramas secundarias y las opciones que ofrecen al usuario lleva a prestar también atención al concepto de libertad del jugador al elegir jugarlas, de ser opcionales, y si conduce a que el jugador se sienta más identificado, o no, con los personajes que maneja.

Para muchos investigadores, la inmersión es una cualidad de los videojuegos que propone un sinfín de posibilidades e implicaciones narrativas. Santorum (2017) dice que “nunca antes esta experiencia se daba en los discursos de modo performativo, diluyendo la autoría entre creador y receptor” (p. 28). Estos rasgos particulares de los videojuegos, como el tipo de experiencia que ofrecen y la intensidad apropiada por la inmersión ya mencionada, así como la posibilidad de interactuar con lo que se contempla, son rasgos que van de la mano, como señala Van-Dreunen (2008), con la “separación” del jugador de lo que ocurre en pantalla, tanto visual como de las consecuencias que tienen las decisiones y acciones en el juego.

Con la evolución de los videojuegos, el papel que cumple el jugador se ha vuelto un factor determinante cuando se busca construir la historia, y de la misma forma, la manera de contarla. Donde antes solo había combinaciones de textos descriptivos y performativos, en la actualidad, también se utilizan los elementos gráficos que cumplen las mismas funciones. Así, el jugador no siempre tiene que leer cómo es el escenario, o el contexto en el que jugará, la descripción del aspecto físico del personaje “interpretará”, sino que puede verlo directamente e interactuar con los otros personajes y elementos de modo más natural.

Como indica Bogost (2011, p. 124), el jugador toma conciencia de sus acciones más allá de la simple ejecución mecánica ya que tienen consecuencias. Con esto, podemos señalar nuevamente el papel de la inmersión, ya que lo mencionado provoca que el jugador sea como un nuevo actor principal del videojuego, tanto como un protagonista como a los secundarios o “no jugables”, que cada vez más asumen roles que resultan relevantes para el desarrollo de la narración.

Van-Dreunen (2008) menciona varios conceptos definitorios de la narrativa de los videojuegos. Para empezar, propone la relación del jugador con lo que ocurre en la pantalla, esto se relaciona con el punto de vista. El autor sugiere la posición “visualmente desconectada” del jugador, es decir, de su separación de lo que ocurre en pantalla, lo que le da la opción de “ver lo que normalmente no podría” (p. 6); igualmente, señala una separación de la consecuencia, es decir, que el jugador puede

atravesar lo acontecido en el juego sin realmente sufrir una resonancia emocional o psicológica.

2.3. Videojuegos serios

Los videojuegos no tienen solo una función recreativa, sino también pueden cumplir una función educativa, lo cual está relacionado a los videojuegos serios. Como sostiene Larios (2015), los videojuegos serios están vinculados con experiencias de aprendizaje y presentan tres características: transferencia de conocimiento (educar), transferencia de habilidades (entrenar) y transferencia de actitud (informar) (p. 22). De ahí que existan una serie de taxonomías: juegos de rehabilitación, juegos educativos u videojuegos serios en general (Caserman et al., 2020). Otros investigadores como Gros-Salvat (2009) sostienen que los videojuegos serios se pueden dividir en siete modalidades correspondientes a los ámbitos siguientes: a) salud, b) publicidad, c) formación, d) ciencia e investigación, e) programación, f) educativos y g) producción. Para Patino & Romero (2020), los juegos serios son importantes porque permiten desarrollar competencias necesarias para el presente siglo.

El impacto que han tenido los videojuegos en los usuarios ha sido variado, especialmente el de aquellos que están vinculados al ámbito educativo. Según Tiscante et al. (2019), un videojuego serio educativo constituye “una herramienta útil para la obtención de conocimiento, donde a través de retos y actividades, el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje” (p. 129). Se basan en el planteamiento de retos, misiones y una serie de actividades que posibilitan que el estudiante se convierta en protagonista de su propio aprendizaje.

Connolly et al. (2012) realizaron una revisión sistemática de la literatura sobre los impactos positivos de los videojuegos y juegos serios en usuarios jóvenes principalmente en lo relacionado a la adquisición de conocimientos, la comprensión del contenido y los resultados afectivos y motivacionales. Barr (2017) también da cuenta del impacto positivo de los videojuegos comerciales en la educación superior. Granic et al. (2013) destacan los efectos positivos de jugar videojuegos desde cuatro aspectos: cognitivo, motivacional, emocional y social. También Martínez (2019) da cuenta sobre las percepciones que tienen los estudiantes y profesores sobre las competencias que desarrollan los videojuegos.

Los videojuegos serios permiten una mejor comprensión y aprendizaje de conceptos y habilidades. Así en el área de salud existen juegos como *Inmune Attack*, cuya finalidad es salvar la vida de un paciente que presenta una grave infección bacteriológica. El juego pretende que los estudiantes-jugadores encuentren todos los focos de la infección y devuelvan la salud al paciente, poniendo en práctica sus conocimientos sobre los procesos biológicos, a fin de detectar y combatir las infecciones (Stegman, 2014).

Otro caso similar en el campo de la enseñanza de las ciencias se da con *SimCityEdu*, videojuego que se basa en las simulaciones. La finalidad de este juego radica en que los estudiantes puedan crear y gestionar una ciudad, trabajando conceptos de ciencia, tecnología, matemáticas y economía, dado que los consideran

potencialmente relevante para favorecer el pensamiento científico (Cheng et al., 2014). En el aprendizaje de conceptos de programación se sigue un proceso similar al otro aprendizaje. Los videojuegos para la programación no responden a un proceso definido y no consisten sólo en la memorización, sino que se busca que el jugador puede obtener conocimientos de programación en un ambiente educativo-virtual e interactivo, a fin de aumentar la motivación y mejorar la comprensión y adquisición de nuevos conocimientos (Duncan et al., 2014).

Otro caso es el videojuego *Kokori*, donde los jugadores manejan una nave que puede introducirse en una célula para estudiarla, permitiendo identificar y solucionar los problemas que puedan ir encontrando (Mellado et al., 2020). Para la producción se cuenta con videojuegos que buscan favorecer la apropiación y fortalecer la trazabilidad de los procesos productivos.

Cabañes (2012) sostiene que estamos ante una “evolución del juego convencional producto de la convergencia entre lo lúdico y lo tecnológico” (p.65). Los videojuegos serios se están posesionando en el mercado de videojuegos como una industria de ocio audiovisual e interactivo, pero a la vez como un instrumento que permite desarrollar habilidades en los jóvenes estudiantes. De acuerdo a Mitchell & Savill-Smith (2004), su presencia en el contexto educativo se vincula con las capacidades de motivación de los aprendices, así como con su capacidad de potenciación de las competencias digitales y los resultados educativos.

2.4. El uso de los videojuegos en la educación superior

Desde hace mucho, existe una relación muy cercana entre los conceptos de juego y aprendizaje, por lo que se toma el juego como un elemento social, que ayuda a guiar al alumno en el mundo del conocimiento. Sin embargo, si bien se juega desde tiempos antiguos, el juego en el aula tiene otro tipo de connotación, y sobre todo el uso del videojuego, ya que se busca ir más allá del típico empleo lúdico de este tipo de entretenimiento digital. Los videojuegos, cuyo uso se masificó desde los años 90, han despertado gran interés por parte de diversas disciplinas entre las cuales se encuentra la pedagogía. En importantes casas de estudio se está investigando el uso que se le puede dar al videojuego como herramienta. Prueba de ello son las múltiples investigaciones publicadas en diversas revistas científicas en las cuales relacionan la implementación de videojuegos y la mejora en ciertos aspectos educativos como la atención, mejora en el aprendizaje y motivación.

La ludificación educativa significa la utilización de juegos en la educación, lo cual conlleva a crear metodologías educativas que se basen en el uso de juegos digitales y promuevan aprendizajes significativos que constituyan herramientas que posibiliten el cambio social (López et al. 2018).

Estas innovaciones educativas en los videojuegos se dan, según Barraza-Macías (2005), cuando en la cotidianidad de la relación enseñanza-aprendizaje emergen necesidades formativas. Los videojuegos y demás recursos digitales satisfacen la necesidad de interacción, se busca que los estudiantes interactúen con mayor continuidad y empleen habilidades para tomar decisiones y crear estrategias.

Como explican Gros-Salvat & Lara-Navarra (2009), Marcelo (2013) y Sánchez-Ramón (2005), la innovación está sustentada en el deseo de los docentes por mejorar la manera en que la relación enseñanza-aprendizaje es desarrollada. Por esa razón, el aprendizaje de la llamada "generación virtual" (Prensky, 2001) es más visual, interactivo y centrado en la resolución de problemas (Oblinger y Oblinger, 2005; Piscitelli, 2006).

Urquidi y Prieto (2014) destacan los videojuegos de simulación como herramientas que contribuyen a complejizar las tareas educativas, pues, como respuesta, los alumnos deben poner a prueba determinadas competencias como: trabajo en equipo, comprensión de contenidos, investigación y autonomía. Barr (2017) también menciona que la experiencia de aprendizaje que brindan los videojuegos modernos incluye una "disposición" hacia el aprendizaje que los juegos ejemplifican, requiriendo que los jugadores sean adaptables e ingeniosos; con esto se refiere a que organicen los recursos disponibles y experimenten con ellos para encontrar múltiples formas de realizar una tarea.

En una investigación, Connolly et al. (2007) examinaron las motivaciones para jugar videojuegos, la cantidad de tiempo dedicado a jugar, etc., así como la aceptabilidad de los juegos en la educación superior. Igualmente, Sjöblom & Hamari (2016) estudiaron cinco tipos de motivaciones de los usos y la perspectiva de las gratificaciones en los videojuegos: cognitiva, afectiva, integradora personal, integradora social y liberadora de la tensión.

Cabeza-Ramírez et al. (2020) se centraron en tres tipos de motivaciones: informativas, de entretenimiento y sociales en un estudio sobre el uso de plataformas streaming para videojuegos. Hamari et al. (2015) hicieron una revisión de trabajos empíricos sobre la adopción y la aceptación, el uso continuado y la lealtad en el contexto de los juegos. Asimismo, Shliakhovchuk & Muñoz-García (2020) encontraron que los videojuegos permiten desarrollar la alfabetización intercultural y sociocultural.

Por otro lado, Kim & Ross (2006) desarrollaron y validaron un instrumento de medición de motivos para la práctica de videojuegos deportivos (SVGS) en la que identificaron siete dimensiones de la motivación: aplicación del conocimiento, identificación con el deporte, fantasía, competición, entretenimiento, interacción social y diversión. Asimismo, Alfageme & Sánchez (2003) validaron un instrumento para conocer las actitudes de los estudiantes del ámbito hispánico en relación a los videojuegos. Karakus et al. (2008) exploraron las preferencias, hábitos de juego, expectativas y pensamientos relacionados con los juegos de computadora de los estudiantes turcos. Hilgard et al. (2013) crearon un instrumento para medir las actitudes frente al juego, las motivaciones y las escalas de experiencias.

Arango-Lopez et al. (2019), presentan CREANDO, una plataforma que integra herramientas para crear historias y editar contenido narrativo en las experiencias del juego; esta tecnología de un juego ubicuo, sumado a la narrativa que se cuenta a través de la experiencia del juego, demuestra tener un peso significativo en la motivación para aprender en los estudiantes de educación superior. Los videojuegos,

entonces, se han revelado como una herramienta eficaz con la capacidad de ayudar a producir aprendizajes significativos (Gee, 2008), incluyendo habilidades genéricas como “la resolución de problemas, la comunicación, el ingenio o la adaptabilidad” (Barr, 2017).

González-Sancho (2020) señala que los principales campos de estudio desde los cuales se ha tratado de comprender las ventajas y las desventajas de los videojuegos son salud, educación y violencia.

3. Gamificación

El concepto juego es central cuando se habla de gamificación. Kapp (2012) propone la siguiente definición de juego: “A game is a system in which players engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity, and feedback, that results in a quantifiable outcome often eliciting an emotional reaction” (p.7), cuya traducción sería que un juego es un sistema en el cual los jugadores se involucran en un reto abstracto, definido por reglas, interactividad y retroalimentación, cuyo resultado es cuantificable y que a menudo provoca una reacción emocional. Al desglosar cada componente de esa definición, plantea:

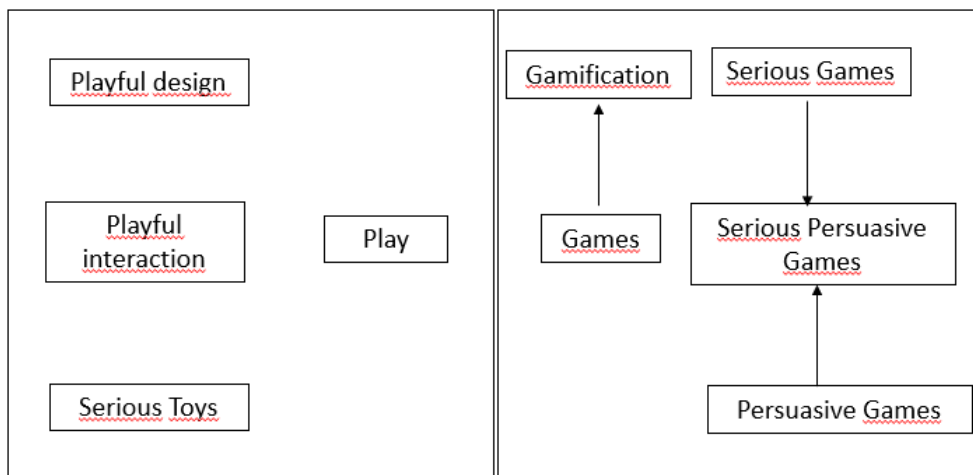
- Sistema → comprende elementos interconectados dentro del espacio del juego.
- Jugadores → supone la interacción entre jugadores.
- Sistema abstracto → los juegos suponen una abstracción de la realidad.
- Reto → los juegos retan a los jugadores a lograr metas y resultados.
- Reglas → las reglas definen el juego y permiten que el constructo artificial funcione.
- Interactividad → los juegos suponen interacción.

El concepto de juego está relacionado con otros conceptos como la gamificación, los juegos serios y el aprendizaje basado en juegos. Kapp (2012) dice que la diferencia entre *serious game* y “gamificación” es sencilla. Un juego serio es una experiencia diseñada para usar mecánicas de juego y pensamiento basado en juegos para educar a los individuos y un determinado contenido. En cambio, la gamificación utiliza la mecánica, la estética y el pensamiento basados en juegos para motivar a las personas a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. Para Prieto-Andreu (2020), la gamificación convierte en juego cosas que en principio no lo son a fin de motivar y divertir a las personas al mismo tiempo que aprenden. En cambio, los *serious games* pretenden enseñar a través de simulaciones a fin de desarrollar habilidades o destrezas sin centrarse tanto en la motivación.

La palabra gamificación proviene del término inglés *gamification*, en cuya estructura etimológica está la raíz *game*, que significa juego, y está asociado a la diversión. Para Torres (2016), etimológicamente, la gamificación sería “el proceso de convertir las características de algo en disfrute, alegría y unión” (p. 116). El término gamificación, propiamente, se originó en la industria de los medios digitales. Fue utilizado por primera vez en un documento de 2008, aunque fue acuñado por Nick Pelling

en 2002, según Marczewski, citado por Bai et al. (2020), pero fue ampliamente adoptado a mediados de 2010. Uno de los primeros trabajos que se ocupó de definir y caracterizar a la gamificación corresponde a Deterding et al. (2011), quienes sostuvieron que la “gamification is the use of game design elements in non-game contexts” (2011, p. 10). Estos autores establecen una distinción entre *game* y *play*, y para ello remiten a su vez a la distinción que hace Roger Caillois entre *paidia* y *ludus*, que se refiere a dos tipos de juegos: los ludus, que tienen reglas y objetivos claros y estructurados, y los paidia, que son juegos más libres y expresivos. Asimismo, señalan que el término se contrasta con otros conceptos como playing y gaming y la dimensión partes/todo. Esta diferenciación entre play y game lo representamos en la Figura 9.

Figura 9. Diferencia entre Play y Game



Nota: Basado en Deterding et al. (2011, p. 13)

La gamificación puede estar relacionada o no con medios digitales y puede ser aplicada a diferentes campos como la educación, la salud, los negocios, la banca, el ejército, etc.

Teixes (2015) sostiene que “la gamificación es la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos” (2015, p. 18). También utiliza el término «sistema gamificado», para referirse a un conjunto de actividades, soportado o no por la tecnología, que incluye elementos propios de los juegos en entornos ajenos a los mismos.” (2015, p. 19).

Según Prieto (2020), la gamificación es una herramienta que consiste en el uso de las mecánicas de juego en entornos no lúdicos, como puede ser la educación. Así, en el terreno educativo sería una metodología de aprendizaje que promueve la motivación, el esfuerzo, la fidelización y la cooperación, ya que los materiales educativos gamificados, enfatizan la experiencia interactiva del sujeto.

Para Kapp, *Game Thinking* es quizá el elemento más importante de la gamificación ya que engloba otros conceptos como competición, cooperación, exploración y narrativa. Entre varios deslindes, según Kapp (2012), la gamificación no es otorgar insignias, puntos y recompensas sin sentido, o trivializar el aprendizaje. Prieto (2020),

siguiendo a Merquis (2013), indica que los aportes de la gamificación en educación ofrece las siguientes ventajas: permite desarrollar habilidades de compromiso con las actividades, suscitando interés, flexibilidad mental, competición y colaboración.

Por su parte, Borrás (2015) identifica los motivos para la gamificación, entre los cuales destacan: la activación de la motivación por el aprendizaje, aprendizaje más significativo, resultados medibles, etc.

Kapp (2012) identifica los siguientes elementos de la gamificación: a) metas; b) reglas; c) conflicto, competición o cooperación; d) tiempo; e) recompensas; f) retroalimentación; g) niveles; h) storytelling: personajes, intriga, tensión, resolución; i) curva de interés; j) estética; k) replay o *do over*.

Según Teixes (2015), los elementos de la gamificación son:

- Mecánicas: Hacen posible que el juego progrese. Las mecánicas más comunes son los puntos, las insignias y la tabla de clasificaciones, los retos y misiones, los avatares, niveles, bienes virtuales.
- Dinámicas: Recompensas, status, logros, autoexpresión, competición, altruismo, feedback, diversión.
- Estética. Tiene que ver con las respuestas emocionales del jugador: Sensación, fantasía, narrativa, reto, camaradería, descubrimiento, expresión, sumisión.

Por otro lado, se habla de tipos de gamificación. Prieto (2020), basándose en Hidalgo y García Jiménez (2015), señala que existen dos tipos de gamificación: una superficial o de contenido, otra estructural o profunda. La gamificación superficial o de contenido se utiliza en tiempos breves para una determinada clase o actividad. La gamificación estructural o profunda corresponde a un tiempo mayor, que puede ser un curso en su totalidad o una programación completa.

3.1. La gamificación y la educación

Uno de los contextos donde se viene aplicando la gamificación con relativo éxito en los últimos años es el educativo. En el caso de la educación superior los primeros trabajos que se encuentran en las bases de datos Scopus y Web of Science (WoS) corresponden al año 2011 (Flores-Bueno et al., 2021). Según Limaymanta et al. (2020), la categoría en la que más se publica sobre gamificación en la base Web of Science en el periodo de 2012-2018 fue Educación e Investigación en educación, con 116 trabajos publicados; y las revistas más productivas sobre gamificación en categorías educativas son *Computers & Education* e *International Journal of Engineering Education*. Asimismo, las cocitaciones más frecuentes corresponden a los siguientes autores: S. Deterding, J. Hamari (58); S. Deterding, Deci (48); Hamari, E. L. Deci (47); Deterding, A. Domínguez (45); y Deterding, R. M. Ryan (45).

No siempre el uso de la gamificación ha significado experiencias gratificantes para los estudiantes. Bai et al. (2020) señalan que, a pesar de ser un método excitante para los individuos, existen controversias y críticas alrededor de la gamificación. Muchos investigadores sostienen que las corrientes de gamificación son superficiales e incluso previenen de sus efectos negativos. Asimismo, en un estudio donde analizan

32 trabajos cualitativos se encuentran cuatro razones por las cuales los estudiantes disfrutaban de la gamificación: (a) la gamificación puede fomentar el entusiasmo; (b) la gamificación puede proporcionar comentarios sobre el rendimiento; (c) la gamificación puede satisfacer las necesidades de reconocimiento de los alumnos; y (d) la gamificación puede promover el establecimiento de objetivos. De igual forma, señalan dos razones por las cuales les disgusta la gamificación: (a) la gamificación no aporta una utilidad adicional y (b) la gamificación puede causar ansiedad o celos.

Según Prieto (2020), la gamificación se constituye en una metodología de aprendizaje que enfatiza la experiencia interactiva del sujeto. También señala que para gamificar el aprendizaje hay que transformar los materiales didácticos y hay que adecuarlos a la lógica de los juegos en línea. Precisamente, la gamificación al ser una técnica que solo toma en cuenta algunos elementos de los videojuegos, entra muy bien en sintonía con la lógica de los juegos, ya que su finalidad va más allá del entretenimiento y la diversión. Uno de los hallazgos de su estudio es que España lidera con un 42% el número de estudios en aprendizaje gamificado en educación superior a nivel mundial. Peñalva et al. (2019) encontraron que en España predominan los estudios sobre gamificación en las facultades de Tecnología, Ingeniería y Arquitectura frente a los estudios en las áreas de Comunicación y Educación. En el ámbito latinoamericano, y más aún en el peruano, los trabajos en el nivel educativo superior aún son incipientes, de ahí la necesidad de investigar este campo en estos contextos.

Un estudio teórico que da cuenta sobre la implementación de la gamificación en la educación superior es de Ardila-Muñoz (2019). Para ello analiza las categorías videojuegos y gamificación y señala como punto de encuentro de estas categorías las mecánicas de juego y como factor diferenciador su finalidad; los videojuegos para la diversión, la gamificación para la fidelización y el compromiso. En los sistemas de gamificación, el docente se adquiere el rol de diseñador de actividades lúdicas que buscan promover el aprendizaje, y el estudiante adquiere el rol de usuario-jugador.

Entre las herramientas gamificadas que han tenido más éxito entre los usuarios destaca Kahoot! Así, Martínez-Jiménez et al. (2021) emplearon *Kahoot!* para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo cual significó que *Kahoot!* Puede emplearse como herramienta de evaluación. Resultados similares fueron encontrados por Rodríguez-Fernández (2017) en el uso de *Kahoot!* en dos asignaturas análogas del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Antonio Nebrija durante el curso académico 2015-2016.

Otra investigación referida al uso de la aplicación gamificada *Kahoot!* es la de Wang y Tahir (2020), quienes realizaron una revisión sistemática de la literatura de 93 estudios. Su principal conclusión es que esta herramienta tiene efectos positivos en el rendimiento de los alumnos, las actitudes de los estudiantes y profesores, y en los aspectos emocionales de los estudiantes.

Con el fin de dar una mayor difusión a la ciencia y fomentar las vocaciones científico tecnológicas en adolescentes, Pérez-Manzano & Almela-Baeza (2018) utilizaron la gamificación transmedia y al Aprendizaje Digital Basado en Juegos en centros

educativos de España. Sus resultados fueron positivos ya que los adolescentes mostraron mayor interés por las actividades vinculadas a la ciencia y la investigación.

En el campo de la lectura y la escritura, la gamificación también ha tenido aplicaciones. El-Tantawi et al. (2018) usaron la gamificación para mejorar los procesos de escritura académica en estudiantes de primer año de odontología. Sus resultados indican que sí hubo ciertas mejoras en las habilidades de escritura académica, aunque la satisfacción de los estudiantes no fue del todo satisfactoria.

Por su parte, Chen et al. (2019) utilizaron una plataforma gamificada para promover y mejorar la comprensión de lectura a través de anotaciones colaborativas. Para ello diseñaron un estudio experimental, cuyos resultados mostraron que el grupo experimental realizó más anotaciones y tuvo una experiencia inmersiva e interacción social mayor que el grupo de control; pero no encontraron diferencias significativas en la mejora de la comprensión lectora.

Otra investigación sobre la motivación a la lectura y escritura en jóvenes, pertenece a Gallego y Ágredo (2016), quienes implementaron una plataforma en línea denominada El Palabrero para mejorar los tipos de argumentación y escritura en jóvenes universitarios de Cali, Colombia, en la asignatura de Comunicación Oral y Escrita. Sus resultados fueron favorables y motivadores.

Por otro lado, otras investigaciones han sido dirigidas al uso de plataformas y uso de elementos propios de la gamificación, como es el caso del trabajo de Ortega-Arranz et al. (2019), quienes evaluaron el comportamiento de los estudiantes en relación a la obtención de insignias en una plataforma MOOC. Igualmente, Rojas-López et al. (2019) recurrieron al uso de la gamificación basada en desafíos en un curso de programación a nivel universitario, obteniendo resultados positivos.

En otros campos de la enseñanza universitaria que se ha empleado en la educación superior, como el diseño también se encontraron resultados favorables, como da cuenta el estudio de Contreras y Eguía (2017), quienes utilizaron puntos de experiencia, niveles, insignias y retos para la enseñanza del diseño de juegos.

En el campo de la salud también hay experiencias gamificadas. Gentry et al. (2019) realizaron una revisión sistemática para evaluar la efectividad de los juegos serios y la gamificación en la educación de profesiones de la salud en comparación con el aprendizaje tradicional y otros tipos de educación digital. Dos estudios evaluaron las intervenciones de gamificación, y el resto evaluó las intervenciones en videojuegos serios. Concluyeron que el uso de los juegos serios eran al menos tan efectivos como otras modalidades de educación digital para estos resultados; asimismo, que los videojuegos serios y la gamificación pueden mejorar la satisfacción, pero la evidencia fue limitada.

La gamificación también se ha aplicado al ámbito de las ciencias biológicas. Fernández-Rubio & Fernández-Oliveras (2018) presentaron una propuesta didáctica basada en la gamificación para la enseñanza de la biología en bachillerato desde una perspectiva lúdica y en el uso de la web 2.0. Recurrieron a elementos

cinematográficos y videolúdicos con el fin de lograr la motivación de los estudiantes en el conocimiento de la ciencia.

Las experiencias de gamificación en el nivel superior se han complementado con el uso de videojuegos serios y experiencias de simulación. Silva & Mesquita (2021) dan cuenta de la utilización de estas herramientas en el contexto educativo europeo a través de diversos proyectos, donde más que la calidad del juego y los recursos tecnológicos, importa la forma cómo el docente combina con las interacciones, discusiones y reflexiones con los estudiantes.

Otro tipo de investigaciones corresponden a las revisiones sistemáticas de literatura sobre gamificación. Torres-Toukoumidis et al. (2016) realizaron una revisión y análisis de la producción científica (2005-2016) en las bases de datos internacionales de referencia respecto a la lectura y el uso de los videojuegos. Los resultados de esta investigación demostraron su predominancia en la enseñanza secundaria, y su influencia en los cambios de hábitos de la lectura, así como su impacto en la transformación de la lectura orientada a la búsqueda de información y a la adquisición de habilidades de comprensión. Recomiendan incluir los videojuegos en el programa curricular educativo para fortalecer el interés por la lectura adaptada al contexto digital y mediático

Asimismo, Kapp (2012) da cuenta de seis estudios de metaanálisis relacionados con la efectividad del juego en el aprendizaje. Uno de ellos correspondía al metaanálisis realizado por J.M. Randel y su equipo, quienes analizaron un total de 67 estudios sobre los juegos y la simulación para el aprendizaje, donde encontraron que en el 56% de los trabajos no había diferencia entre los juegos y la instrucción convencional, el 32% favorecía los juegos, y el 5% favorecía la instrucción convencional.

Por otro lado, según Kapp, las teorías de aprendizaje que han impactado en la gamificación son la teoría social del aprendizaje, el aprendizaje cognitivo, la teoría del flow, el condicionamiento operante, el modelo ARCS (Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción), la teoría de la instrucción intrínsecamente motivante de Malone, los principios del diseño instruccional para la motivación intrínseca de Lepper, la teoría de la autodeterminación, la práctica distribuida, la teoría del Scaffolding y la teoría de la memoria episódica. A manera de síntesis nos muestra la siguiente Tabla 4 sobre las teorías y su impacto en la gamificación:

Tabla 4. Teorías y su impacto en la gamificación	
Teoría	Impacto en el diseño de gamificación
La teoría social del aprendizaje	Modela el comportamiento deseado para que el alumno observe y procese internamente el comportamiento deseado.
El aprendizaje cognitivo	El escenario y el entorno deben ser auténticos y proporcionar retroalimentación y orientación sobre la actividad del alumno.

La teoría del flow	Se adapta continuamente para mantener al alumno en constante estado de interés. El sistema se adapta al nivel de desafío adecuado para el alumno, ni demasiado difícil ni demasiado fácil.
Condicionamiento operante	Proporciona recompensas, puntos e insignias adecuados de forma variable para mantener el interés de los alumnos
La teoría de la motivación ARCS	Capta la atención del alumno, contiene información relevante y apunta al nivel apropiado de desafío para que el alumno esté seguro de que tendrá éxito, y proporciona elementos de motivación intrínsecos y extrínsecos.
La teoría de la instrucción intrínsecamente motivante de Malone	Incluye elementos de retos, fantasía y curiosidad
Los principios del diseño instruccional para la motivación intrínseca de Lepper	Incluye elementos de control del aprendiz, retos, curiosidad y contextualización
La taxonomía de la motivación intrínseca del aprendizaje	Incluye elementos de motivación interna e interna tales como los retos, curiosidad, control, fantasía, cooperación, competición y reconocimiento
La teoría de la autodeterminación	Brinda al alumno oportunidades de autonomía, un sentimiento de competencia y relación con los demás.
La práctica distribuida	Juega con el tiempo para proporcionar una repetición espaciada del contenido dentro del juego
La teoría del Scaffolding	Comience proporcionando una gran cantidad de orientación y luego proporcione cada vez menos orientación hasta que el alumno resuelva los problemas de forma independiente.
La teoría de la memoria episódica	Evocar las emociones del alumno para codificar con mayor riqueza las lecciones del juego en la memoria

Nota: Kapp 2012, p. 74. Traducción propia

Por la importancia que tienen en relación a la gamificación, solo nos ocuparemos de la teoría de la motivación. Según Kapp (2012), la motivación es esencial en la gamificación. Hay que distinguir la motivación intrínseca de la motivación extrínseca. Si proviene del interior del aprendiz estamos frente a la motivación intrínseca, es decir, la persona realiza actividades por su propia iniciativa con distintas finalidades; en cambio, si proviene de factores externos estamos frente a la motivación extrínseca, es decir, la persona busca recompensas o *feedback*. Para este autor, la mayoría de modelos motivacionales incluyen elementos de ambas formas de motivación.

Prieto-Andreu (2020), citando a Apostol et al. (2013), refiere que para conseguir que la gamificación sea fructífera en la obtención de resultados de aprendizaje son necesarios la motivación, los retos, la curiosidad, el control y la fantasía. Además encuentra resultados positivos en la motivación de los estudiantes universitarios que han tenido experiencias gamificadas en clase; el uso de puntos, insignias y tablas de clasificación coadyuvaron a la motivación de los estudiantes.

3.2. La gamificación y la narración

En las gamificaciones, la narrativa es un elemento recurrente y cumple la función de cohesionar los distintos elementos que intervienen en las actividades gamificadas. Según Batlle- Rodríguez et al. (2018), citando a Rigby-Ryan (2011), las historias ayudan a que los participantes estén implicados en las actividades. Gracias a la narrativa, el avatar que adopta el participante tiene un rol importante en la actividad gamificada (Batlle- Rodríguez et al., 2018, p. 131).

Ruhi (2015), citado por Batlle- Rodríguez et al. (2018), establece tres tipos de narrativa que se utilizan en la gamificación y se relacionan con distintos elementos de esta. Estas narrativas son: las narrativas integradas, las narrativas emergentes y las narrativas interpretadas. Las narrativas integradas están vinculadas con las mecánicas y son producto del diseñador de la acción gamificada. Las narrativas emergentes están vinculadas a las dinámicas y con las acciones de los jugadores-participantes. Las narrativas interpretadas se relacionan con la estética.

PARTE II
INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

Tradicionalmente, la competencia narrativa ha sido relacionada con la comprensión y la producción de textos narrativos, tanto orales como escritos, cuyo eje argumental permite que los eventos narrados presenten la coherencia y cohesión necesaria (Orellana García et al., 2022), es decir, historias hechas solo en base al lenguaje escrito, y no se ha considerado otros medios para contar historias. Dado el desarrollo tecnológico reciente surge la necesidad de integrar las diversas formas de narrar una historia. En esa línea han surgido propuestas con un enfoque de integración transmedia (Palioura & Dimoulas, 2022), que proponen nuevas alternativas de convergencia entre los distintos medios narrativos.

Por ello, en esta investigación consideramos la competencia narrativa como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender y producir textos narrativos, narrativas digitales y narrativas transmedia. Consideramos que la competencia narrativa abarca tres dimensiones: narrativa textual, narrativa digital y narrativa transmedia. La primera dimensión corresponde a la narrativa textual, la cual tiene que ver con el conocimiento de los géneros narrativos y la estructura de los textos narrativos; es decir, es la capacidad para analizar, interpretar, producir y valorar textos narrativos, así como para conectarse con un texto narrativo en un nivel emocional. La segunda dimensión, la narrativa digital, tiene que ver con el conocimiento de la narrativa digital, es decir, la capacidad para analizar, interpretar y valorar narrativas digitales, así como la capacidad para conectarse con las narrativas digitales en un nivel emocional. La tercera dimensión, la narrativa transmedia tiene que ver con el conocimiento de narrativa transmedia, es decir la capacidad para analizar, interpretar, producir y valorar narrativas transmedia, donde uno de los principales elementos son los videojuegos.

La competencia narrativa tiene su correlato en otras competencias que han sobrepasado su denominación inicial, como es el caso de la competencia mediática, entendida como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten interactuar críticamente con mensajes mediáticos; y está compuesta por seis dimensiones: lenguajes; tecnología; procesos de interacción; procesos de producción y difusión; ideología y valores; y dimensión estética. (Ferrés y Piscitelli, 2012; Mateus, 2019). Así, Kačínová y Sádaba-Chalezquer (2022) proponen una “competencia extendida o aumentada” como una forma holística que trasciende la competencia mediática y comprende a su vez otras competencias: personal, social, cívico y cultural. Igualmente, Scolari (2018) junto con otros investigadores, dentro del proyecto

Transmedia Literacy, propone una taxonomía de 134 competencias transmedia organizadas en 9 dimensiones: producción; prevención de riesgos; performance, gestión social, individual y de contenidos; medios y tecnología; ideología y ética; narrativa y estética. Esta última se presenta de forma transversal, ya que los jóvenes consumen indistintamente diversos medios y plataformas, y se sienten más atraídos por las historias y contenidos que por el tipo de plataforma mediática empleada para contarlas (Guerro-Pico y Lugo, 2018, p. 65).

Por otro lado, consideramos que el uso de la gamificación y los videojuegos podrían mejorar la competencia narrativa de los estudiantes universitarios, ya que la narrativa está presente en el mundo videolúdico y en los sistemas gamificados de manera especial en el ámbito educativo escolar, mas no así en el ámbito de la educación superior.

La pregunta general que se intenta responder en la presente investigación es ¿qué competencia narrativa presentan los estudiantes universitarios a partir de experiencias gamificadas y videolúdicas?

Asimismo, las preguntas específicas son las siguientes:

- ¿Cuál es el nivel de percepción y qué actitudes tienen los estudiantes universitarios en el uso de la gamificación y los videojuegos?
- ¿Qué resultados ofrecen las experiencias pedagógicas narrativas basadas en el uso de la gamificación y los videojuegos?
- ¿Cuál es el nivel de autopercepción que tienen los estudiantes universitarios sobre su competencia narrativa?

2. Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación fue analizar la competencia narrativa de los estudiantes universitarios a partir de experiencias gamificadas y videolúdicas.

Los objetivos específicos de esta investigación fueron los siguientes:

- Evaluar la percepción y las actitudes en el uso de la gamificación y los videojuegos en estudiantes universitarios.
- Analizar las experiencias pedagógicas narrativas basadas en el uso de la gamificación y los videojuegos.
- Analizar las narrativas digitales producidos por los estudiantes de literatura a partir de experiencias gamificadas.
- Validar un instrumento de medición de la autopercepción de la competencia narrativa desde una perspectiva tridimensional que corresponde a los niveles textual, digital y transmedial.

3. Metodología

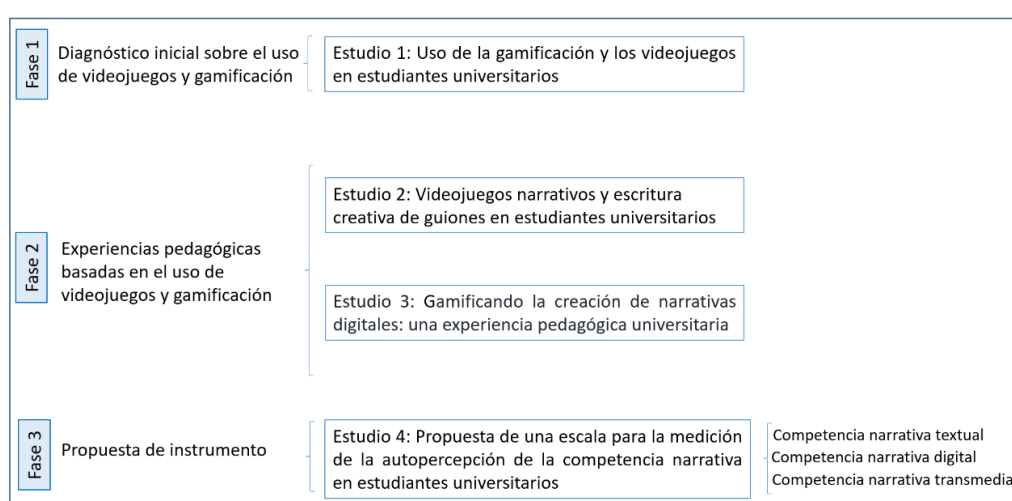
La investigación se realizó siguiendo varias fases:

La primera que podemos llamar fase preliminar se realizó un diagnóstico inicial sobre el uso de los videojuegos y la gamificación en los estudios universitarios, lo cual dio origen al estudio 1.

La segunda fase comprendió la planificación, ejecución y evaluación de dos experiencias pedagógicas sobre la competencia narrativa y el uso de videojuegos y gamificación, a través de los estudios 2 y 3.

A partir de las experiencias previas, finalmente, la tercera fase se centró en la elaboración de la propuesta de una escala de la autopercepción de la competencia narrativa desde una perspectiva tridimensional: competencia narrativa textual, competencia narrativa digital y competencia narrativa transmedia.

Esta secuencia lo representamos en el siguiente esquema:



A continuación se expone brevemente la metodología seguida en cada estudio de la segunda fase, lo cual se ampliará en los capítulos siguientes:

3.1. Estudio 1: Uso de la gamificación y los videojuegos en estudiantes universitarios

El primer estudio corresponde a un enfoque cuantitativo. Se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia a 365 estudiantes de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Se empleó un cuestionario para evaluar el uso y las actitudes hacia los videojuegos de Alfageme & Sánchez (2003). El instrumento ya fue aplicado anteriormente en estudiantes universitarios y de educación secundaria del ámbito español; dada sus similares características permitió adecuarlo al contexto peruano. El cuestionario consta de 21 preguntas, incluidas las variables sociodemográficas.

3.2. Estudio 2: Videojuegos narrativos y escritura creativa de guiones en estudiantes universitarios

Se utilizó una metodología mixta. Desde un enfoque cualitativo, se analizó la narrativa videolúdica que crearon los estudiantes del programa profesional de Literatura y Lingüística de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa con la

temática de la pandemia. Se realizó un análisis de contenido temático adaptando el proceso propuesto por Díaz-Herrera (2018). Desde un enfoque cuantitativo, se aplicó un cuestionario online de 31 preguntas, divididas en cuatro partes: Percepción de la pandemia de la covid-19; consumo de libros, películas y videojuegos; conocimiento de la novela *La carretera* y el videojuego *The Last of Us*; y el guion de la pandemia.

3.3. Estudio 3: Gamificando la creación de narrativas digitales: una experiencia pedagógica universitaria

Se utilizó una metodología mixta. El enfoque cuantitativo se utilizó para medir la autopercepción del proceso de la escritura. El enfoque cualitativo se utilizó para analizar las narrativas digitales producidas por los estudiantes.

3.4. Estudio 4: Propuesta de una escala para la medición de la autopercepción de la competencia narrativa en estudiantes universitarios

Se utilizó un enfoque cuantitativo. Se propuso una *Escala de Competencia narrativa (CN)*, cuya versión final se dio después de la aplicación a la muestra piloto. El propósito de la escala es evaluar el nivel de autopercepción de la competencia narrativa de los estudiantes universitarios. La escala comprende 27 reactivos que abarcan tres dimensiones de la competencia narrativa: Narrativa textual (9 ítems), narrativa digital (9 ítems) y narrativa transmedia (9 ítems). Se usó la escala Likert de cinco puntos (1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

ESTUDIO 1: USO DE LA GAMIFICACIÓN Y LOS VIDEOJUEGOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS¹

1. Introducción

Una de las industrias tecnológicas y culturales más potentes que existe en la actualidad es la de los videojuegos, ya que cientos de millones de usuarios alrededor del mundo dedican parte de su tiempo libre a jugar en distintos dispositivos electrónicos. El mercado mundial de videojuegos es liderado por EEUU, China, Japón y Europa. En el caso de España supera los 15 millones de jugadores, con un incremento significativo en el número de mujeres jugadoras (Asociación Española de Videojuegos [AEVI], 2019). Igualmente, el mercado latinoamericano ha crecido de manera significativa, contando con un total de 274 millones de jugadores (Newzoo, 2021). A futuro, el número de jugadores a nivel mundial irá incrementándose, de modo que la industria videolúdica se verá fortalecida.

Durante la época de la pandemia, los videojuegos, junto con otros recursos tecnológicos, de entretenimiento han desempeñado un rol importante desde el punto de vista social, ya que se han constituido en una herramienta de apoyo para sobrellevar la dureza del confinamiento y el distanciamiento social (Gabbidiani et al., 2020, Sultan et al. 2020); incluso la Organización Mundial de la Salud recomendó el uso de videojuegos activos en su cuenta oficial de Twitter al inicio de la COVID-19. Al respecto, las razones más destacadas que señalan los usuarios para jugar videojuegos durante la crisis sanitaria fueron las siguientes: combatir el aburrimiento, ocupar el tiempo, escapar del mundo real, reemplazar los entretenimientos no disponibles, mantener contacto con los amigos y familia, y socializar con extranjeros (Superdata, 2021); lo cual, en términos generales, podría significar que estos artefactos digitales tendrían un impacto social positivo.

¹ Los resultados parciales de este estudio fueron presentados a Ninth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'21) en octubre de 2021, Barcelona, España, con su respectiva publicación en inglés.

Desde la segunda mitad del siglo XX, los videojuegos no solo nacieron con una finalidad de divertimento, sino que también han sido utilizados con fines educativos e informativos, dando lugar a lo que se ha llamado videojuegos serios. Larios (2015) sostiene que los videojuegos serios están vinculados con experiencias de aprendizaje y presentan tres características: transferencia de conocimiento (educar), transferencia de habilidades (entrenar) y transferencia de actitud (informar) (p. 22). De ahí que existan varias propuestas en torno a las taxonomías de videojuegos serios como los juegos de rehabilitación, juegos educativos y videojuegos serios en general (Caserman et al., 2020).

El impacto que han tenido los videojuegos en los usuarios ha sido variado. Diversas investigaciones dan cuenta sobre los impactos positivos de los videojuegos y juegos serios en usuarios jóvenes principalmente en lo relacionado a aspectos cognitivos, motivacionales, emocionales y sociales (Connolly et al., 2012, Granic et al., 2013, Barr, 2017); así como en el desarrollo de la alfabetización intercultural y socio-cultural (Shliakhovchuk & Muñoz-García, 2020). En contraparte, los videojuegos también han sido asociados a aspectos negativos como la agresividad, el aislamiento social, las conductas antisociales, la adicción, el consumo de sustancias, los trastornos médicos (Tejeiro-Salguero et al, 2009); sin embargo, existen mayores evidencias, especialmente desde la neurociencia, sobre los beneficios que recibe el cerebro al jugar videojuegos (Bavelier & Davidson, 2013).

Otras investigaciones se han centrado en las percepciones que tienen los estudiantes y profesores sobre los riesgos y beneficios que implican los videojuegos (Aranda et al., 2018) y las competencias que desarrollan, como el desarrollo de la creatividad, el pensamiento y análisis crítico, las habilidades intelectuales, la tolerancia a la frustración, la coordinación ojo-mano, el trabajo en equipo, el pensamiento rápido, el aprendizaje del inglés, los conocimientos de electrónica e informática, la facilidad de lectura, escritura y gestión de sistemas de comunicación, y la reflexión sobre las consecuencias de las acciones (Martínez, 2019). Asimismo, se han realizado estudios sobre las actitudes, las preferencias, los hábitos (Martín-del-Pozo et al., 2019, Ocea, J., & González-Fernández, N., 2020, Espejo et al., 2015, Hilgard et al., 2013, Connolly et al., 2007, Alfageme y Sánchez, 2003), y motivaciones que tienen los estudiantes para usar videojuegos (Sjöblom & Hamari, 2017, Cabeza-Ramírez et al., 2020, Hamari et al., 2015, González-Vázquez y Igartua, 2018). En general, los resultados de estas investigaciones dan a conocer la relevancia que tienen los videojuegos en el ámbito educativo, sobre todo en el contexto universitario, dado su uso mayoritario por parte de la población juvenil.

Es preciso señalar que los videojuegos también están asociados a otros términos afines como es el caso de los juegos serios, el aprendizaje basado en juegos, la pedagogía del juego digital y la gamificación. Becker (2021) señala que aún hay confusión en la utilización de esos términos. En el caso del aprendizaje basado en juegos, este tiene que ver con el uso de distintos juegos en el proceso de aprendizaje. Estos videojuegos no necesariamente son creados con una finalidad educativa, como sucede con los videojuegos comerciales que son utilizados por los docentes para

enseñar distintas materias, a diferencia de los juegos serios en los que los juegos sí son ideados desde el inicio con un propósito educativo o de otra índole similar.

En relación a la gamificación, fue definida por Deterding et al. (2011) como el uso de elementos del diseño de juegos en contextos que no son lúdicos; asimismo, Kapp (2012) sostiene que es el uso de mecánicas de juego, estética y pensamiento de juego para enganchar a la gente, motivarla a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. Este concepto ha tenido mucha aceptación en el terreno educativo como estrategia pedagógica; sin embargo, hay que tomar en cuenta que la gamificación no es efectiva por sí misma para lograr mejores aprendizajes y desarrollar la motivación, sino que es importante considerar que los elementos específicos del diseño de juego tienen determinados efectos psicológicos (Sailer et al., 2017). Además es crucial tener una visión de conjunto del proceso educativo y considerar que los factores contextuales influyen en el éxito de la gamificación (Bucley et al., 2017).

Según Prieto (2020), la gamificación ofrece una experiencia interactiva al usuario y brinda resultados positivos en la motivación al usar sus elementos básicos como son las insignias, puntos, tabla de ranking, etc. De igual forma, Bai et al. (2020) encuentran que la gamificación fomenta el entusiasmo, proporciona retroalimentación, satisface las necesidades de reconocimiento, promueve el establecimiento de objetivos; pero también refieren que la gamificación no aporta una utilidad adicional y puede causar ansiedad y celos en los aprendices. Adicionalmente, los hallazgos de Kalogiannakis et al. (2021) corroboran en gran medida los beneficios de la gamificación en la educación; aunque subrayan que las investigaciones se han centrado más en la competencia como los puntos, tablas de clasificación e insignias, dejando de lado otros elementos del juego como los avatares, las narraciones y los cuestionarios.

En relación a la producción intelectual sobre gamificación, algunos estudios indican que España es uno de los países que posee más investigaciones sobre gamificación, especialmente en las áreas de ingeniería y comunicación y educación (Prieto, 2020; Peñalva et al., 2019). Las experiencias de gamificación en el nivel superior se han complementado con el uso de videojuegos, juegos serios y experiencias de simulación. Silva y Mesquita (2021) dan cuenta de la utilización de estas herramientas en el contexto educativo europeo a través de diversos proyectos, donde más que la calidad del juego y los recursos tecnológicos importa la forma en la que el docente combina con las interacciones, discusiones y reflexiones con los estudiantes. El futuro de la educación pareciera seguir esa dirección de convergencia de medios y metodologías mediadas por la tecnología, lo cual favorecerá el desarrollo de las competencias de los estudiantes del siglo XXI.

Las condiciones de confinamiento por la pandemia provocada por la COVID-19 resultaron propicias para emprender la presente investigación, ya que la sustitución de la educación presencial por la virtual requirió del manejo de nuevas estrategias educativas que tienen un soporte tecnológico como es el caso de los videojuegos y en gran medida la gamificación. La presente investigación, precisamente, da cuenta sobre el uso y las actitudes de los estudiantes de una universidad pública del sur del Perú en torno a estos recursos tecnológicos. Se plantearon las siguientes

interrogantes: ¿Qué actitudes presentan los estudiantes universitarios frente al uso de estos recursos? ¿Existe una diferencia significativa entre el uso y actitudes que tienen los estudiantes por género y programas académicos?

Dado el impacto que tienen estos recursos tecnológicos en la sociedad global, surge la inquietud de estudiarlos en el ámbito peruano. Por ello, los objetivos planteados para este estudio consisten en determinar el uso y las actitudes de los estudiantes universitarios hacia los videojuegos y la gamificación en el contexto de una universidad pública peruana; asimismo, busca establecer las diferencias en el uso y las actitudes en relación al género y su pertenencia a un programa académico.

2. Metodología

2.1. Participantes

Se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra quedó conformada por 365 estudiantes universitarios, 195 mujeres (53.4%) y 170 hombres (46.6%) matriculados en los siguientes programas académicos de una universidad pública de Arequipa: Economía 167 (45.8%); Literatura y Lingüística 80 (21.9%); Psicología 66 (18.1%) e Ingeniería de Sistemas/Industrial 52 (14.3%). El rango de edad fue de 16 a 32 años con un promedio de edad de 20.41 años (DS = 3.18). De primero y segundo año 266 (55.3%) estudiantes y de tercero, cuarto y quinto 99 (27.1%); además 202 (55.3%) se dedican a tiempo completo a sus estudios y 162 (44.7%) a tiempo parcial; solo estudian 273 (74.8%) y estudian y trabajan 92 (25.2%). Tienen acceso a internet desde su domicilio 263 (72.1%), celular 99 (27.1%) y tres estudiantes (0.8%) desde una cabina de internet. En relación a horas a la semana conectados a internet, 14 (3.8%) lo hacen entre 1-5 h, 63 (17.3%) entre 6-10 h, 76 (20.8%) entre 11-20 h, 54 (14.8%) entre 21-30 h y 158 (43.3%) más de 30 h.

2.2. Instrumento

Se empleó el *Cuestionario para evaluar el uso y las actitudes hacia los videojuegos* de Alfageme & Sánchez (2003). Se eligió este instrumento debido a que ya fue aplicado anteriormente en estudiantes universitarios y de educación secundaria del ámbito español; y porque el diseño empleado permitía adecuarlo al contexto peruano. El cuestionario puede ser aplicado a diferentes grupos de personas para conocer su opinión sobre el uso y las actitudes que tienen hacia los videojuegos. Consta de 21 preguntas, incluidas las variables sociodemográficas: sexo, edad, curso, si tiene ordenador y horas dedicadas al ordenador.

En consideración a los objetivos de nuestro estudio se agregaron los siguientes ítems: a) a los datos sociodemográficos: “programa académico”, “tiempo dedicado a los estudios”, “actividad desarrollada” (estudio - trabajo) y “acceso a internet”; b) una pregunta final sobre gamificación; c) en la pregunta sobre juegos que habitualmente juega se añadió “juegos narrativos”, “juegos casuales” y se retiró la alternativa “juegos de mesa”; en la pregunta “para qué juegas” se añadió “divertirme simplemente”; en la pregunta sobre la atracción a los videojuegos se añadió “hacer vivir aventuras”, “contar historias” y se retiró la alternativa “por el azar”,

asimismo, no se consideró la pregunta “cómo te gusta jugar”. Conforme al original se mantuvieron las preguntas cerradas y dos preguntas abiertas: “videojuego preferido” y “cómo se podrían incluir en la universidad”. Finalmente, nuestro cuestionario quedó conformado por 8 ítems de información sociodemográfica y 17 preguntas del cuestionario que evalúan posibles potencialidades y aspectos negativos de los videojuegos, así como la atracción, las habilidades y el conocimiento de gamificación.

2.3. Procedimiento

Los participantes completaron un cuestionario durante los meses de julio a noviembre de 2020. Esta recolección de datos se realizó de forma virtual a raíz de la pandemia de la COVID-19. Los participantes dieron su consentimiento informado antes de completar el cuestionario; la aplicación fue voluntaria, anónima y confidencial.

En las Tablas 5 a 8 se muestran las frecuencias, porcentajes, Chi-cuadrado y V de Cramer para cada ítem del cuestionario por género y programa académico. Se utilizó el programa estadístico SPSS v.25.

3. Resultados

El análisis de los resultados sobre los videojuegos y la gamificación puso de manifiesto algunos aspectos sugerentes sobre el uso y las actitudes que tienen los estudiantes universitarios frente a estos recursos tecnológicos, puesto que permiten un replanteamiento de la concepción tradicional que se atribuye a estos artefactos culturales como son los videojuegos. Para tal fin se organizó la información obtenida, tomando en cuenta las preguntas de investigación planteadas

En general, los resultados muestran que, del total de la muestra conformada por 365 estudiantes, 233 respondieron que sí utilizan videojuegos; y 131 conocen el concepto de gamificación (ver Tablas 5 y 7). En un análisis más detallado encontramos que existen diferencias significativas en el uso de los videojuegos por género. Las estudiantes mujeres categorizan los videojuegos como regulares (54.9%), juegan entre menos de una hora hasta 5 h (74.9%), prefieren los videojuegos casuales (60%) y de temas generales (61%). Los estudiantes hombres los usan con más frecuencia (82.8%), categorizan los videojuegos como buenos y muy buenos (63.1%), habitualmente utilizan los videojuegos de estrategia (52.4%), prefieren los temas generales (37.1%) y de violencia (24.7%). Ambos piensan que los hombres juegan más, que no existen juegos diferenciados para mujeres y hombres y no permanecen por mucho tiempo en el mismo juego (ver Tabla 5).

Tabla 5. Frecuencia y chi-cuadrado de las actitudes hacia el uso de los videojuegos en estudiantes universitarios por género (N = 365)

Videojuegos	Femenino		Masculino		X ² (2)
	n	%	n	%	
Utiliza videojuegos					44.30(1)***

Sí	94	48.2	139	81.8	
No	101	51.8	31	18.2	
Videojuegos son					25,04(4)***
Muy malos	3	1.5	2	1.2	
Malos	3	3.6	3	1.8	
Regulares	107	54.9	56	32.9	
Buenos	66	33.8	79	46.5	
Muy buenos	12	6.2	30	17.6	
Juega más videojuegos					2,63(1)
Mujer	3	1.5	0	0	
Hombre	192	98.5	170	100	
Existen juegos para mujer y otros para hombre					1.14(1)
Sí	63	32.3	64	37.6	
No	132	67.7	106	62.4	
Horas dedicadas a la semana					98.46(5)***
Menos de 1 hora	146	74.9	41	51.2	
1-5	31	15.9	62	25.5	
6-10	10	5.1	42	14.2	
11-20	7	3.6	14	5.8	
21-30	1	0.5	9	2.7	
+ de 30	0	0	2	0.5	
Permanece con el mismo juego					1.23(1)
Sí	56	28.7	58	34.1	
No	139	71.3	112	65.9	
Utiliza habitualmente					92.48(4)***
Arcades	26	13.3	13	7.6	
Simulación	10	5.1	40	17.6	
De estrategia	34	17.4	89	52.4	
Narrativos	8	4.1	10	5.9	

Casuales	117	60	28	16.5	
Temática preferida					60.49(5)***
De violencia	10	5.1	42	24.7	
Deportivos	11	5.6	27	15.9	
Educativos	34	17.4	10	5.9	
Temas generales	119	61	63	37.1	
Otros (estratégicos, de aventura)	18	9.2	28	16.5	
Ninguno	3	1.5	0	0	
***p < .001, **p < .01, *p < .05					

No se hallaron diferencias significativas en las habilidades que potencian los videojuegos y, en general, respondieron que las habilidades que se desarrollan con mayor frecuencia son las psicomotrices (39% mujeres y 41.2% hombres), y la atención (31.8% mujeres y 30% hombres). Juegan por diversión (48.7% y 61.2% hombres) y pasar el tiempo (30.3% mujeres y 20% hombres). Les atraen los videojuegos, porque hacen vivir aventuras (34.9% mujeres y 38.8%) y permiten alcanzar metas (24.6% y 18.2%).

Respecto a lo que piensan de los videojuegos, las mujeres opinan que potencian la agresividad (39%), son sexistas (39.5%), reducen la creatividad (15.4%) y provocan trastornos personales (38.5%). Los hombres opinan que potencia la competición (98.2%) y la sociabilidad (65.2%). Mujeres y hombres piensan que crean adicción, que no tienen contenidos racistas y que desarrollan la inteligencia (ver Tabla 6).

Tabla 6. Frecuencia y chi-cuadrado de qué piensan sobre los videojuegos por género (N = 365)

Qué piensan sobre videojuegos	Femenino		Masculino		X ² (2)	V de Cramer
	n	%	n	%		
Son violentos					.13(1)	0.019
Sí	92	47.2	77	45.3		
No	103	52.8	93	54.7		
Potencian la agresividad					9.20(1)**	0.159
Sí	76	39	41	24.1		
No	119	61	129	75.9		
Potencian la competición					5.99(1)*	0.128

Sí	181	92.8	167	98.2		
No	14	7.2	3	1.8		
Crean adicción					2.08(1)	0.076
Sí	161	82.6	130	76.5		
No	34	17.4	40	23.5		
Son sexistas					5.67(1)	0.125
Sí	77	39.5	47	27.6		
No	118	60.5	123	72.4		
Tienen contenidos racistas					.17(1)	0.022
Sí	46	23.6	37	21.8		
No	149	76.4	133	78.2		
Reducen la creatividad					14.35(1)***	0.198
Sí	30	15.4	6	3.5		
No	165	84.6	164	96.5		
Provocan trastornos personales					5.91(1)**	0.127
Sí	75	38.5	45	26.5		
No	120	61.5	125	73.5		
Potencian la sociabilidad					5.00(1)*	0.117
Sí	117	60	121	65.2		
No	78	40	49	34.8		
Desarrollan la inteligencia					2.84(1)	0.088
Sí	149	76.4	142	83.5		
No	46	23.6	28	16.5		
***p < .001, **p < .01, *p<.05						

Los videojuegos preferidos por las mujeres son *Among Us* (8.7%) y *Ludo* (4.1%) y por los hombres *Dota 2* (22.9%) y *Pro Evolution, y Soccer (PES)* (5.9%). Más del 50% de ambos grupos de estudiantes señalaron que prefieren otros videojuegos y 27.7% de las mujeres respondieron que no tienen videojuego preferido o, de lo contrario, la respuesta que dieron no corresponde a un videojuego. En relación a la pregunta abierta sobre los videojuegos en el ámbito universitario, las mujeres reportaron su inclusión como juegos educativos (27.7%) y los hombres en torneos y competencia

(23.5%) y juegos educativos (12.9%). En la pregunta sobre gamificación, más estudiantes hombres (42.9%) que mujeres (29.7%) señalaron que conocen el término. Ambos consideran que los videojuegos ayudan a acceder al mundo de la informática (ver Tabla 7).

Tabla 7. Frecuencia y chi-cuadrado de preferencia, inclusión de videojuego a la universidad y gamificación por género (N = 365)						
Uso de videojuegos y gamificación	Femenino		Masculino		X ² (2)	V Cramer
	n	%	n	%		
Videojuego preferido					94.77(8)***	0.51
Dota 2	3	1.5	39	22.9		
Among Us	17	8.7	2	1.2		
PES	0	0	10	5.9		
Ludo	8	4.1	2	1.2		
Fifa	2	1	6	3.5		
Clash Royale	3	1.5	3	1.8		
League of Legends (LoL)	6	3.1	1	0.6		
Otros videojuegos	102	52.3	99	58.2		
No tiene preferencia	54	27.7	8	4.7		
Inclusión videojuego a universidad					40.32(7)***	0.332
Sí, aplicación nuevas tecnologías	18	9.2	8	4.7		
Sí, competencia, torneo	11	5.6	40	23.5		
Sí, incorporación aula virtual	9	4.6	1	0.6		
Sí, uso de juegos educativos	54	27.7	22	12.9		
Sí, mejora de salud mental	6	3.1	8	4.7		
Sí, creación de cursos	8	4.1	9	5.3		
Sí, otros (no especifica, depende)	29	14.9	21	12.4		
No	60	30.8	61	35.9		
Ayudan a acceder a la informática					4.81(3)	0.115
Siempre	61	31.3	68	40		
A veces	121	62.1	94	55.3		

Casi nunca	8	4.1	7	4.1		
Nunca	5	2.6	1	0.6		
Conoce qué es gamificación					6.875(1)**	0.137
Sí	58	29.7	73	42.9		
No	137	70.3	97	57.1		

***p < .001, **p < .01, *p < .05

En relación a las actitudes hacia los videojuegos en estudiantes universitarios de diferentes programas académicos se hallaron diferencias estadísticamente significativas. Los estudiantes en Economía (52.1%) y Psicología (48.5%) opinaron que son regulares, los de Literatura y Lingüística (48.8%) e Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Industrial (46.2%) los consideraron buenos, χ^2 (12, N = 365) = 30.05, $p < 0.01$. Dedicar más horas a los videojuegos los estudiantes de Ingeniería, entre menos de una hora hasta 10 horas (80.8%), y dedican menos de una hora en Psicología (59.1%), Literatura y Lingüística (55%) y Economía (52.7%), χ^2 (15, N = 365) = 35.95, $p < 0.01$. Los videojuegos más utilizados en Ingeniería son los de estrategia (44.2%), en los demás programas los juegos casuales, como muestran los de Economía (42.5%), Literatura y Lingüística (40%) y Psicología (48.5%), χ^2 (12, N = 365) = 29.81, $p < 0.01$. En general, juegan simplemente para divertirse y pasar el tiempo, además de para mejorar su aprendizaje (10% Literatura y Lingüística) y para motivarse (11.5% Ingeniería), χ^2 (21, N = 365) = 50.34, $p < 0.001$

En relación a qué piensan y a sus preferencias por los videojuegos, el mayor porcentaje de participantes en Psicología respondieron que no son violentos (71.2%), χ^2 (3, N = 365) = 10.04, $p < 0.05$. En Ingeniería (78.8%) y Literatura (72.5%) contestaron que no potencian la agresividad, χ^2 (3, N=365) = 9.78, $p < 0.05$ y en Ingeniería (73.1%) y Psicología (72.7%) que son sexistas, χ^2 (3, N = 365) = 13.99, $p < 0.01$. (ver Tabla 8).

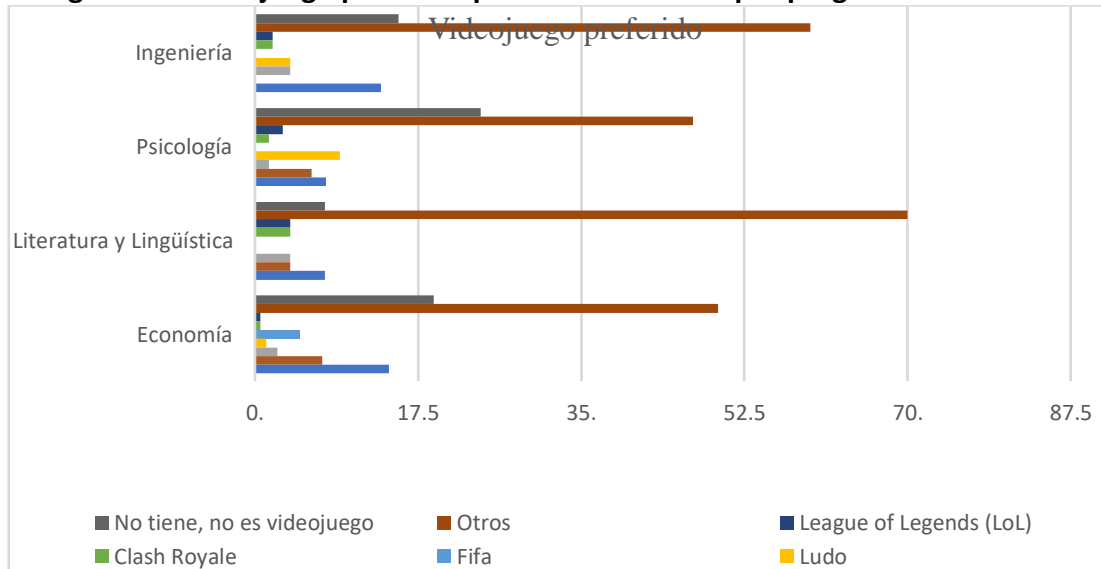
Son violentos										10.04(3)*	0.166
Sí	85		50.9	39	48.8	19	28.8	26	50		
No	82		49.1	41	51.2	47	71.2	26	50		
Potencian la agresividad										9.78(3)*	0.164
Sí	67		40.1	22	27.5	17	25.8	11	21.2		
No	100		59.9	58	72.5	49	74.2	41	78.8		
Son sexistas										13.99(3)**	0.196
Sí	51		30.5	41	51.2	18	27.3	14	26.9		
No	116		69.5	39	48.8	48	72.7	38	73.1		
Preferencias											
Videojuego preferido										50.35(24)**	0.214
<i>Dota 2</i>	24		14.4	6	7.5	5	7.6	7	13.5		
<i>Among Us</i>	12		7.2	3	3.8	7	6.1	0	0		
<i>PES</i>	4		2.4	3	3.8	1	1.5	2	3.8		
<i>Ludo</i>	2		1.2	0	0	6	9.1	2	3.8		
<i>FIFA</i>	8		4.8	0	0	0	0	0	0		
<i>Clash Royale</i>	1		0.6	3	3.8	1	1.5	1	1.9		

<i>League of Legends</i> (LoL)	1		0.6	3	3.8	2	3	1	1.9		
Otros videojuegos	83		49.7	56	70	31	47	31	59.6		
No tiene videojuego preferido, no es videojuego	32		19.2	6	7.5	16	24.2	8	15.4		
Inclusión videojuego a la universidad										42.38(21)**	0.197
Sí, aplicación de nuevas tecnologías	18		10.8	6	7.5	2	3	0	0		
Sí, competencias, torneos, concursos	22		13.2	9	11.3	7	10.6	13	25		
Sí, incorporar en el aula virtual	4		2.4	4	5	0	0	2	3.8		
Sí, uso de juegos educativos	28		16.8	21	26.3	20	30.3	7	13.5		
Sí, mejora la salud mental	2		1.2	5	6.3	3	4.5	4	7.7		
Sí, creación de nuevos cursos	5		3	6	7.5	1	1.5	5	9.6		
Sí, otros (no especifica)	26		15.6	10	12.5	7	10.6	7	13.5		
No	62		37.1	19	23.8	26	39.4	14	26.9		
Conoce el término gamificación										10.27(3)*	0.168
Sí	53		31.7	31	38.8	19	28.8	28	53.8		

No	114		68.3	49	61.3	47	71.2	24	46.2		
*p < .05, **p < .01, ***p < .001											

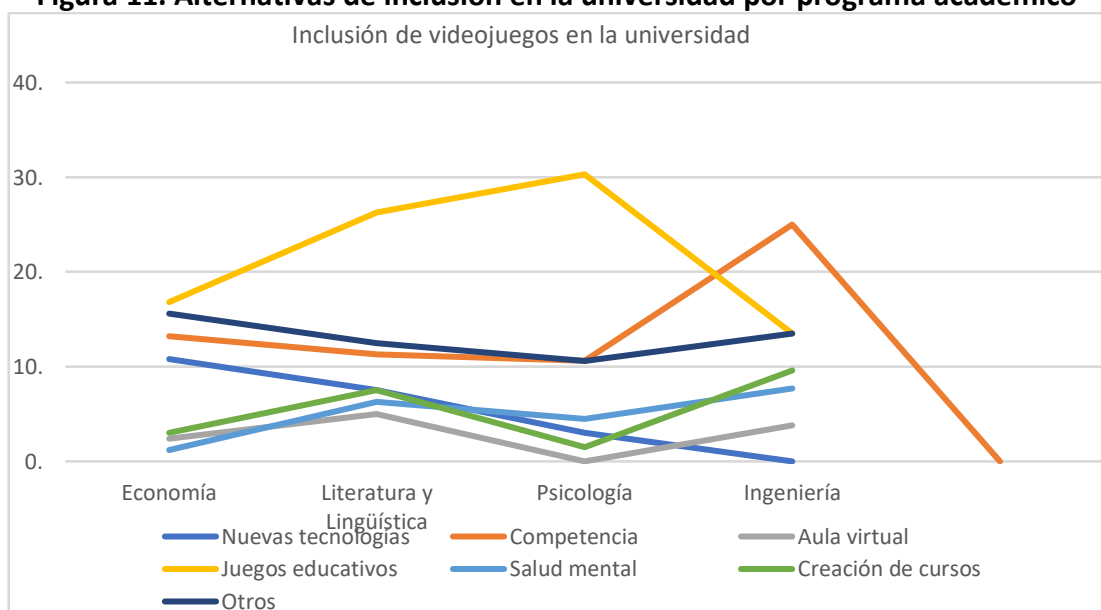
En la pregunta abierta sobre qué videojuego se prefiere hubo gran diversidad, más del 46% de respuestas se ubican en Otros videojuegos; *Dota 2* con bajo porcentaje es elegido en Economía (14.4%) y en Ingeniería (13.5%). $\chi^2 (24, N = 365) = 50.35$, $p < 0.01$ (Ver Figura 10).

Figura 10. Videojuego preferido por los estudiantes por programa académico



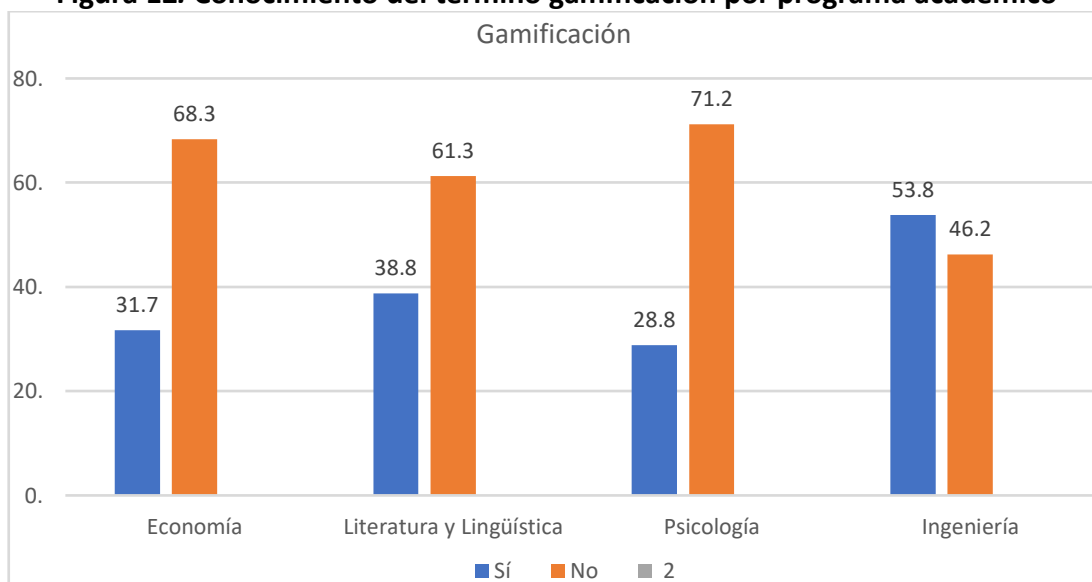
Mayor porcentaje de estudiantes del área de ciencias sociales y humanidades opina que los videojuegos podrían incluirse en la universidad como juegos educativos: 30.3% en Psicología, 26.3% en Literatura y Lingüística y 16.8% en Economía. Los estudiantes de Ingeniería eligieron incluirlos en competencias y torneos (25%) y en, segundo lugar, como juegos educativos (13.5%) (ver Figura 11).

Figura 11. Alternativas de inclusión en la universidad por programa académico



A diferencia de los demás programas, más estudiantes en Ingeniería (53.8%) conocen el término gamificación (ver Figura 12).

Figura 12. Conocimiento del término gamificación por programa académico



Otros resultados significativos son las diferencias halladas por año de estudios, un mayor porcentaje de estudiantes de tercero, cuarto y quinto año prefiere los juegos casuales (49.5%) y los de primero y segundo los juegos de estrategia (37.2%) y casuales (36.1%), $\chi^2(4, N = 365) = 15.01, p < 0.01$. En relación al tiempo de estudios, los estudiantes de tiempo completo opinan que los videojuegos ayudan a acceder al mundo de la informática siempre (39.6%), $\chi^2(3, N = 365) = 8.09, p < 0.05$. Se hallaron diferencias según la actividad desarrollada, mayor porcentaje de estudiantes que estudian y trabajan juegan menos de una hora (62%), $\chi^2(5, N = 365) = 12.03, p < 0.05$ y prefieren los juegos de temas generales (43.5%), deportivos (19.6%) y educativos (18.5%) y aquellos que solo estudian prefieren los temas generales (52%) y de violencia (16.1%), $\chi^2(5, N = 365) = 22.97, p < 0.001$. Respecto a las horas que se conectan a internet y la atracción por el juego hubo diferencias en dos grupos, los estudiantes (14) que se conectan entre 1-5 h juegan para divertirse (50%) y mejorar su aprendizaje (28.6%) y los estudiantes (158) que se conectan más de 30 horas juegan para divertirse (53.8%) y pasar el tiempo (28.5%), $\chi^2(28, N = 365) = 66.97, p < 0.001$. Finalmente, el hecho de que estén más horas conectados a internet no se refleja en más horas utilizadas para los videojuegos, ya que de 10 estudiantes que respondieron esta opción, 9 dedican entre 20-30 h y solo un estudiante más de 30 h.

4. Discusión y conclusiones

Al ser considerados el primer campo cultural del siglo XXI (Gil, 2012), los videojuegos han adquirido una relevancia abrumadora en estas últimas décadas. Su vinculación con la educación resulta prioritaria si se quiere obtener mejores logros en el proceso enseñanza-aprendizaje. De ahí que la intención de esta investigación

sea la de indagar sobre el uso y las actitudes de los estudiantes universitarios hacia los videojuegos y la gamificación en el contexto de una universidad pública peruana.

En general, podemos decir que el uso de los videojuegos y la gamificación por parte de los estudiantes es mayoritario. Sin embargo, dedican pocas horas a estos recursos videolúdicos, aun cuando el 72.1% tiene acceso a internet desde su domicilio, un acceso que cada vez es mayor en población joven y adulta (Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI, 2018). Probablemente influyen varios factores que explican estos resultados, en concreto algunos estudian y trabajan y más del 50% se conecta a internet menos de 30 horas a la semana. Quienes sí se conectan más de 30 horas posiblemente sea para estudiar y no para jugar y, dado que juegan pocas horas, no se podría hablar de adicción. Además, hay que considerar que un factor externo no evaluado en la muestra fue el económico, el cual repercutiría en la adquisición de equipos tecnológicos apropiados como una laptop gamer o una consola de videojuegos.

Uno de los resultados más importantes obtenidos en este estudio demuestra que existen diferencias significativas en el uso de los videojuegos por género en los estudiantes universitarios, siendo los hombres los que mayormente los usan. Estos datos corroboran los encontrados por Oceja & González-Fernández (2020) y refuerzan la idea tradicional de que los videojuegos están más asociados al mundo masculino que al femenino, incluso esto podría tener una connotación sexista; sin embargo, en la actualidad el número de jugadoras está en aumento en otras partes del mundo (Casañ, 2018; Espejo et al., 2015). En un estudio etnográfico sobre una comunidad *gamer* del videojuego *World of Warcraft* en la ciudad de Arequipa, en el mismo espacio donde se ha realizado este estudio, se encontró que a pesar del número reducido de *gamers* mujeres, estas tienen un buen nivel en el juego y además son estudiantes universitarias excepcionales (Castillo-Torres et al., 2019). En nuestro estudio, las mujeres dan más importancia a los juegos educativos como una alternativa para su inclusión en la educación universitaria.

Otro aspecto importante que resaltar está referido también al tipo de videojuegos y la preferencia en los videojuegos. En general, los estudiantes mencionaron videojuegos comerciales y no videojuegos educativos, a pesar de que piensan que estos debieran incluirse en las sesiones de aprendizaje. Así, mientras las mujeres prefieren juegos como *Among Us* o *Ludo*, que no representan ningún grado de agresividad, los hombres eligen *Dota 2* y *PES*, ambos juegos de estrategia que propician la rivalidad y generan cierto tipo de agresividad, y además los hombres señalaron su inclinación por los juegos violentos. En su investigación, Oceja & González-Fernández (2020) encontraron que la mayoría de los hombres prefieren los juegos de rol, de estrategia y los deportivos, mientras que las mujeres mayormente optan por los juegos casuales, seguidos por los de estrategia, de rol, aventura y simulación. También hay que señalar que Valdez & Yucra (2019) establecieron la relación entre agresividad e impulsividad con la dependencia al juego patológico en jóvenes arequipeños que juegan el videojuego *Dota 2*; sin embargo, otros estudios señalan lo contrario en relación a la adicción videolúdica en estudiantes universitarios (Sosa et al., 2018).

La mayoría de los estudiantes encuentran diversión y una forma de pasar el tiempo con los videojuegos, asimismo disfrutaban al vivir aventuras videolúdicas, y estos resultados son consistentes con el objetivo para el cual fueron creados los videojuegos (Ardila-Muñoz, 2019). Probablemente influyó en el resultado el hecho de que las preguntas fueron planteadas sin precisar un ambiente educativo en clases, de allí que las habilidades que fueron señaladas como significativas fueron las psicomotrices y de atención y por debajo las organizativas, analíticas, de toma de decisiones y resolución de problemas, independientemente del género y el programa académico en el que estudian.

En cuanto al conocimiento de gamificación, los estudiantes señalaron mayormente desconocer sobre su uso, lo cual puede significar que los docentes universitarios no la emplean en su labor educativa. Nuestro estudio revela que los participantes utilizan más los videojuegos y conocen menos sobre gamificación, en particular las mujeres. En particular, encontramos que los estudiantes de ingeniería en comparación con los estudiantes del área de sociales tienen una actitud más positiva hacia los videojuegos, les dedican más tiempo, prefieren los juegos de estrategia y aquellos que signifiquen competición, y un poco más del 50% conoce qué es gamificación. En otros contextos, igualmente, los estudiantes de diversas áreas de ingeniería han mostrado una actitud positiva hacia la gamificación y quienes recibieron entrenamiento se sintieron más motivados y creen que están emocionalmente más involucrados en el proceso de aprender el material de enseñanza (Zerkina & Chusavitina, 2020); de manera similar sucede con los docentes del área de ingeniería, quienes han realizado más estudios sobre gamificación que los docentes del área de sociales (Peñalva et al., 2019).

En resumen, sin considerar las variables de género y programa académico, la mayoría de estudiantes utilizan videojuegos pocas horas a la semana, habitualmente prefieren los juegos casuales, de estrategia y simulación, juegan para divertirse y pasar el tiempo, no tienen un videojuego preferido y conocen qué es la gamificación. En relación a las actitudes consideran que los videojuegos son regulares y buenos, les hacen vivir aventuras y alcanzar metas, opinan que potencian la competición y la sociabilidad, crean adicción, tienen contenidos racistas, desarrollan la inteligencia, y la temática preferida son los temas generales, luego los de violencia y los educativos.

Finalmente, una limitación que encontramos en el trabajo es que la muestra en su mayoría proviene del área de ciencias sociales y humanidades, en desmedro del área de ingeniería, y ello se debió a que no se tuvo mayor acceso a los correos electrónicos de los estudiantes de esta área. Por tal motivo, en futuros trabajos, se sugiere diseñar de manera exclusiva un nuevo instrumento para medir las motivaciones y habilidades de los estudiantes de ingeniería en el uso de videojuegos y sistemas gamificados, y evaluar cómo estos influyen en su formación como futuros profesionales en el rubro de la tecnología, haciendo énfasis en el uso de videojuegos serios con fines educativos. Esta iniciativa se da porque en otros entornos educativos latinoamericanos la incorporación de videojuegos que explotan su potencial interactivo y competitivo ha sido efectiva (González-Sancho, 2020) y, como se ha observado en nuestro estudio, los estudiantes de ingenierías tienen incorporadas varias opciones

de cómo podrían incluirse en la universidad, en competencias y torneos, juegos educativos y creación de cursos, aspectos favorables para iniciar los estudios con este grupo y luego aplicarlos en otras áreas académicas con el fin de que las habilidades cognitivas y emocionales sean desarrolladas a través de estos recursos.

ESTUDIO 2: VIDEOJUEGOS NARRATIVOS Y ESCRITURA CREATIVA DE GUIONES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS²

1. Introducción

La pandemia causada por la COVID-19 ha afectado todas las esferas de la vida humana. En el plano social, la pandemia ha obligado a que las sociedades cambien su estilo de vida, ya que se dictaron medidas de confinamiento y distanciamiento social para evitar mayores contagios. Esta situación catastrófica que atravesó la humanidad en pleno siglo XXI ha desencadenado una serie de trastornos psicológicos en la población mundial. Diversos estudios dan cuenta de la prevalencia de la ansiedad, el estrés, la depresión, el insomnio, etc. en la sociedad producto de la pandemia del coronavirus (Santabárbara et al., 2020; Salari et al. 2020; Xiong, 2020).

Al inicio de la pandemia, la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomendó a la población una serie de actividades en su cuenta oficial de Twitter, entre ellas jugar videojuegos activos. Precisamente, los videojuegos han contribuido a sobrellevar la dureza del confinamiento y el distanciamiento social (Gabbidiani et al., 2020; Sultan et al. 2020; Riva et al., 2020). Según De-Santis Piras & Armendáriz González (2020), citando a McLuhan (1996), los videojuegos adquieren un significado especial en condiciones de aislamiento social tanto “como medios de comunicación y extensiones de nuestro ser” (p. 125).

Si bien los videojuegos son vistos mayormente con fines de entretenimiento, también hay considerar que se les puede dar un uso educativo. En la educación superior, los videojuegos han sido utilizados de distinta manera. Por un lado están los *serious games*, el aprendizaje basado en juegos o la gamificación; pero también se

² Los resultados de este estudio fueron presentados en la Conferencia Internacional en Comunicación y Tecnologías Aplicadas (ICOMTA'22) en setiembre de 2022, realizado de manera online en Ecuador. El estudio fue publicado parcialmente como capítulo de libro. Ver: Núñez-Pacheco, R. (2023). Videojuegos narrativos y escritura de guiones en estudiantes universitarios. En Costa-Sánchez, C., López-Golán, M. y Salgado, J.P. (edits). *Innovación docente en los estudios universitarios en comunicación*. Tirant lo Blanch, pp. 297-320.

pueden considerar los videojuegos vinculados a narrativas que tienen un contenido social de gran trascendencia comunitaria. Son muchas las narrativas sociales y personales que han surgido en torno a esta coyuntura de la pandemia del coronavirus; justamente, uno de los temas subyacentes a esta catástrofe ha sido el de la supervivencia (Alchin, 2020). De-Santis Piras & Armendáriz González (2020) realizaron un estudio sobre los videojuegos que tienen como temática la pandemia, y para ello analizaron los aspectos relacionados a las mecánicas, la dinámica y la estética de juegos para dispositivos móviles y su impacto en la población que los utiliza en el contexto de la pandemia de la Covid-19. Entre los videojuegos mencionados en su estudio están *Pandemic 2*, *Killer Flu*, *Plague Inc.*, *Outbreak - Infect The World*, *Virus Antidote – Plague Infection*, *MediBot Inc. Virus Plague*, *Idle Plague*. En el caso, por ejemplo, de *Plague Inc.*, es un juego que apareció antes de la pandemia del coronavirus, pero se viralizó aún más con esta por la inmensa cantidad de descargas que tuvo por parte de los usuarios a nivel mundial. En este juego, el jugador debe hacer evolucionar el virus para hacer desaparecer la humanidad (Luna, 2020).

El uso educativo de los videojuegos también va dirigido a desarrollar el lenguaje y ciertas competencias narrativas. Así, Quijano (2020) analizó el uso de los videojuegos como una herramienta para el desarrollo de habilidades retóricas y argumentales en la escritura. Bing (2013) analizó la relación en el uso de videojuegos y la escritura de textos narrativos. Sostiene que los docentes pueden aprovechar el potencial narrativo de los juegos para la enseñanza de la escritura. En la misma línea, Dickey (2006) analiza el rol de la narrativa en el diseño de juegos de aventuras con fines educativos.

Además de jugar videojuegos, escribir también se ha convertido en una actividad que ha florecido con la pandemia. El confinamiento pareciera que ha llevado a un auge creativo como si se tratara de un nuevo siglo de Pericles (Vásquez, 2020). A la par, a través de diversas plataformas de internet se ha venido promocionando la escritura creativa en distintos géneros en forma de cuentos, crónicas, poemas, guiones, etc. La escritura creativa puede ser definida como “la voluntad de expresar una realidad, una emoción, un mundo propio a partir del lenguaje” (Ministerio de Cultura, 2010, p. 25). Alshammari (2018) señala que la escritura creativa permite obtener una voz. A pesar de la proliferación de textos creativos, se han realizado pocas investigaciones estadísticas sobre la escritura creativa (Gilbert & Macleroy, 2020).

Un género de escritura creativa poco explorado en el campo educativo corresponde al guion de videojuegos, el cual de alguna forma está asociado al guion del cine, ya que ambos pertenecen a medios audiovisuales, solo que el primero incluye otros aspectos como la interactividad y la jugabilidad. Dittus (2015) encuentra que se promueve la práctica y la escritura del guion, y no tanto su análisis científico. Desde los inicios del cine se empezó a escribir de teoría del cine, pero esa producción intelectual es distinta en lo que a teoría del guion se refiere.

En relación al guion de videojuegos, Rodríguez (2015) considera que hay dos factores que diferencian al discurso de los videojuegos del fílmico: la interactividad cibertextual y la retronarratividad. La interactividad cibertextual ofrece al jugador la

posibilidad de elegir las múltiples posibilidades que le ofrece el juego; mientras que la retronarratividad o retrocomunicación le permite construir el mensaje de manera diferente al relato literario o fílmico.

En este trabajo damos cuenta sobre el proceso inicial de escritura de guion de videojuegos con la temática de la pandemia. Se trata de una experiencia pedagógica que se desarrolló en el curso de Literatura Aplicada a la Comunicación en estudiantes universitarios durante el primer semestre de 2020.

Los objetivos de esta experiencia pedagógica fueron analizar la producción de guiones videolúdicos con temática de la pandemia realizado por estudiantes universitarios, y establecer la relación entre la producción de guion videolúdico y las emociones que suscitan en los estudiantes universitarios.

2. Metodología

Se utilizó una metodología mixta. Desde un enfoque cualitativo, se analizó la narrativa videolúdica que crearon los estudiantes con la temática de la pandemia. Se realizó un análisis de contenido temático adaptando el proceso propuesto por Díaz-Herrera (2018).

- (1) Sistematización de temas
- (2) Configuración de categorías
- (3) Creación de árboles de categorías
- (4) Validación de categorías (re-categorización)
- (5) Temática central de publicación

Desde un enfoque cuantitativo, se aplicó un cuestionario online de 31 preguntas, divididas en cuatro partes: Percepción de la pandemia de la covid-19; consumo de libros, películas y videojuegos; conocimiento de la novela *La carretera* y el videojuego *The Last of Us*; y el guion de la pandemia.

2.1. Participantes

Los participantes fueron 28 estudiantes de la escuela de literatura y lingüística de una universidad pública peruana que estaban matriculados en el curso Literatura aplicada a la comunicación. En las primeras semanas se retiraron 3, y al final solo se trabajó con 25 estudiantes.

2.2. Instrumento

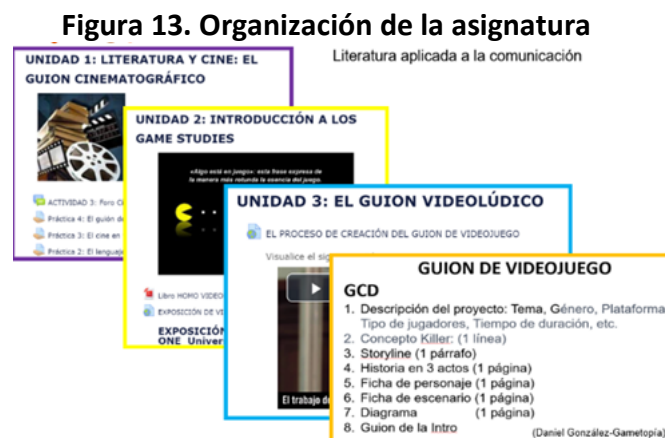
En la parte cuantitativa, para medir la percepción de los estudiantes frente a la pandemia se utilizó la primera parte del cuestionario propuesto por Çalışkan et. al. (2020). Asimismo, para medir el uso de los videojuegos en relación a otros medios como la literatura y el cine, y las emociones, se adaptó el cuestionario propuesto por Navarrete-Cardero y Vargas-Iglesias (2019) sobre representación dramática del cáncer en la literatura, el cine y los videojuegos

2.3. Procedimiento

El curso Literatura Aplicada a la Comunicación tuvo una duración de un semestre. El curso estaba dividido en tres unidades (ver Figura 13). En la primera unidad se proporcionaron las herramientas básicas para elaborar un guion de cine. Además los estudiantes leyeron la novela *La carretera* de Cormac McCarthy, cuya temática central gira en torno a un mundo postapocalíptico donde una pandemia ha arrasado con mayor parte de la humanidad. Asimismo visualizaron la novela del mismo nombre y realizaron pequeños fórums entre ellos. Como producto de estas actividades redactaron un ensayo sobre la novela y la película.

En la segunda parte del curso, se los introdujo en el mundo de los videojuegos. En la medida de lo posible, jugaron el videojuego *The Last of Us* o, quienes no disponían del juego y la consola, visualizaron el *gameplay* de jugadores expertos a través del canal de YouTube. Asimismo, se les pidió que visitaran el Aula de Videojuegos de la Universidad de Sevilla, y participaran de la Exposición de Videojuegos *Level One*, organizada por la Facultad de Comunicación de esa misma universidad.

En la tercera parte, se trabajó sobre el guion de videojuego. Producto de esa experiencia de lectura, visualización y juego, presentaron un guion inicial con temática de la pandemia.



Los guiones que realizaron los estudiantes debían contener los siguientes elementos:

- Descripción del proyecto: Tema, género, plataforma, tipo de jugadores, tiempo de duración, etc.
- Idea argumental (1 línea)
- *Storyline* (1 párrafo)
- Historia en 3 actos (1 página)
- Ficha de personaje (1 página)
- Ficha de escenario (1 página)
- Diagrama
- Guion de la introducción

3. Resultados

3.1. Análisis cualitativo de los guiones

La mayoría trabajó de manera individual (11 historias), el resto lo hizo en grupo de dos personas (6 historias). A continuación se presenta el título, la idea central y el storyline en torno al cual giraba el guion videolúdico.

Código	Título	Concepto killer	Storyline
H1	ATILIO	Atilio, tras la muerte de sus padres producto de la pandemia global, debe buscar alimentos y abrigo para poder sobrevivir.	Atilio es el hijo único de una familia que acaba de fallecer producto de una pandemia global. Este ha desarrollado anticuerpos, por lo que el virus no le afectó en nada. El personaje lamenta su inmunidad, puesto que el mundo está hundido en el caos. Nadie quiere saber de nadie, todos guardan los pocos alimentos que les quedan; algunos se ahorcan en sus casas, pero a pesar de todo, Atilio decide vivir junto a su gato, que posteriormente le dará una lección para poder seguir su camino. Al final de la historia, Atilio logra encontrar a una familia que lo descubre robando alimentos en su casa. Tras una larga conversación, deciden adoptarlo como hijo, y se une a la familia en busca de más alimentos y abrigo, pero esa será otra historia aparte.
H2	LA AMENAZA DE GREEND-WORD	Dos militares en contra de la locura de un rebelde en medio de una pandemia por un nuevo virus mortal, que trabajan para el gobierno y el jefe Kall.	Dante, un excombatiente, es buscado para ser parte de las fuerzas del Estado, quienes pretenden luchar contra los rebeldes. Cuando el jefe de la operación va en su búsqueda, se da con la sorpresa de que Dante está desmejorado en todo sentido y vive en el abandono desde que se quedó solo y perdió a su familia. Su esposa decide irse con un militar muy reconocido. Este suceso marcó a Dante, quien no quiere saber nada de luchas y prefiere que otros lo hagan. Cuando el jefe Kall toca la puerta de su remolque, él se niega. A lo lejos en el canchón ve a una mujer bajar del carro. Dante queda impactado, era Elena, una mujer bastante fuerte que había sido combatiente. Dante lo sabía porque la conocía. Elena reta a Dante y es así como él decide unirse porque no tenía nada que perder ahora. Pasan las pruebas, pasan los días y meses y las noticias de los combatientes son buenas.

H3	PATIENT ZERO	Un científico debe ir a China en busca del paciente cero que ha provocado la muerte de millones de personas.	Orfeo, un científico canadiense de cuarenta años, va a China en busca del paciente cero que ha provocado la muerte de millones de personas, debido a un virus nunca antes conocido. En su búsqueda tendrá enormes problemas, ya que China es un cementerio gigantesco. Todo apunta a que dicha enfermedad ha sido creada en un laboratorio que está resguardado por el ejército chino. Sin embargo, gracias al apoyo de tropas de la Unión Europea y de la OMS, logra llegar al laboratorio, identifica al virus pero descubre que este es indestructible y no hay manera de detenerlo.
H4	PANDEMIA	Una doctora que es madre lucha por salvar la vida de su pequeña hija en medio de la pandemia.	Jimena es una doctora que tiene una hija pequeña. Se tiene que quedar en el hospital para encontrar una posible cura para el virus. Por ello, deja a su hija pequeña con su madre para protegerla de la enfermedad. Ella se encarga de investigar y analizar los tratamientos que se pueden brindar a los pacientes infectados. Luego de unos días el virus se había extendido por toda la ciudad y debido a esto llegaban muchos pacientes al hospital. Se dio cuenta de que uno de los pacientes estaba mejorando notablemente, y decide sacar una muestra de sangre para estudiarla. Sin embargo, el paciente huye al escuchar que lo utilizarán como objeto de prueba para desarrollar una posible cura. Por otro lado, Jimena recibe una llamada de su madre informándole de que su hija se encontraba débil y con fiebre, y luego de escuchar la noticia decide ir a ver a su hija, rompiendo las normas sanitarias. Logra llegar a su casa e inmediatamente lleva a la niña al hospital, pero no es recibida porque el hospital se encontraba colapsado por la gran cantidad de pacientes. Estando en la puerta del hospital identifica al paciente cero y lo convence de que la ayude a salvar a su hija, dándole una muestra de su sangre.
H5	PANDEMIA	Una mujer infectada por un extraño virus intenta escapar de una base militar para ir en	Lucía es madre de una niña, y se entera que es la paciente cero del brote de una pandemia, por lo que ha sido aislada en un cuarto especial de confinamiento dentro de una base militar, donde será estudiada por varios doctores para lograr encontrar la cura. Luego de muchos análisis fabrican una vacuna, pero por intereses

		busca de su hija.	militares esta noticia es ocultada. Ella al estar aislada y lejos de su hija desarrolla mucha ansiedad, y al enterarse de que ya existe un antivirus decide escapar de su confinamiento para encontrarlo. Debido a que la base militar cuenta con varias instalaciones se vuelve un laberinto para ella. En su intento de escape es ayudada por una enfermera llamada Beatriz, ya que muchos soldados quieren atraparla, y a pesar de todos los obstáculos llega a obtener la vacuna y logra escapar.
H6	LA CURA	Un niño genio es quizá una de las últimas esperanzas de la Tierra tras una pandemia mortal	<p>Mateo, un niño genio, queda en coma después de un accidente. Pasados unos años un virus azota a la humanidad aniquilando a media población. Ante el temor del fulminante final, los padres del niño piensan en desconectarlo pero mueren antes de decidirlo, y la hermana mayor que es una bióloga y trabajadora del hospital queda a su cargo. La situación mundial está empeorando, los saqueos y grupos radicales están tomando ciudades y llevándose todo lo comestible, así como los armamentos y medicinas, pero también están matando a los enfermos que quedan en los hospitales.</p> <p>Una noche , luego de hace cinco años, la joven Sofí va a ver a su hermano sin saber que aquel día sería cuando el niño despierte. Tras unos meses se reciben noticias de que los grupos radicales han llegado a la ciudad, y la joven junto a su hermano huyen con la ayuda del novio de esta, que es asesinado cuando los protege.</p> <p>Se sabe que existe un bunker donde se esconden médicos biólogos y científicos a la búsqueda de una cura, pero Sofí no sabe dónde se encuentran. A pesar de ello, por azares del destino, logran llegar al lugar en donde el niño ayuda también con la supuesta cura. Sin embargo, con lo que no cuentan es con que hay un infiltrado del grupo de los radicales dispuesto a venderlos, y es así como atacan el lugar para robar la vacuna que ya está elaborada. Sin embargo, Mateo y los otros al ver su salvajismo rompen la fórmula y huyen. La humanidad no tiene cura aunque exista una.</p>

H7	PANDEMIA	En medio de una pandemia, una familia busca sobrevivir a la hambruna.	En tierras devastadas por la explotación minera, una madre y sus dos hijos dedicados a la agricultura enfrentan una reciente pandemia que lleva a la muerte todo lo que encuentra a su paso. Esta familia, como muchas otras, tendrá que migrar de la ciudad a las alturas de los Andes, donde todavía las consecuencias del modelo productivo capitalista no han llegado. Así, lograrán asentarse en los andenes para sobrevivir a las peripecias que atravesaron en la ciudad.
H8	CONTAGIO	Dos estudiantes de la universidad de Harvard descubren la vacuna para el covid-19, e intentan viajar a China antes de que la pandemia se extienda a nivel mundial.	Andy y Rolfi son dos estudiantes de la universidad de Harvard que descubren la vacuna para el covid-19, gracias a un libro escrito por el doctor Jeffrey Eliot, e intentan viajar a China lo antes posible para evitar que el contagio se extienda a más cantidad de personas, y por ende a los demás países vecinos. En su viaje al país rojo, tendrán muchas dificultades y obstáculos que atravesar, ya que desde el momento que aparece el virus, (un invento por cierto, ideado con fines de un ataque sorpresa a EE.UU, que lamentablemente falló durante el experimento) por la orden de ONU las fronteras de China se cierran completamente. Sin embargo, pese a esta imposibilidad de ingreso, gracias al apoyo de la Unión Europea y otras entidades, logran ingresar al país, y con la ayuda de los especialistas chinos, acuden rápidamente a los contagiados y logran detener que el virus se expanda.
H9	PANDEMIA	Un investigador de bajo rango del gobierno chino reúne datos e información para descubrir el origen y la ubicación de la cura del covid-19.	Un honesto investigador miembro de la policía China emprende una exhaustiva investigación para reunir información que lo ayuden a develar todo acerca de una organización secreta auto-denominada NOM que está detrás de la propagación y el ocultamiento de la cura del COVID-19.

H10	2020	Un joven descubre que es el único sobreviviente de una abrupta pandemia mundial.	Christian es un chico de veinticuatro años que despierta inconsciente en un hospital. Tiene recuerdos borrosos de cómo terminó ahí así que decide averiguar qué está sucediendo, indaga en el hospital y al no encontrar a nadie comprende que algo terrible pasó. Siente un olor nauseabundo que proviene de un laboratorio en el sótano, y ahí descubre un montón de cadáveres. También encuentra informes que resaltan que las personas fallecieron a causa de un virus desconocido que se propagó rápidamente en la ciudad. Descubre un montón de información acerca de los planes de contingencia que hay en la ciudad pero que lastimosamente no funcionaron, y encuentra también recortes de noticias que informan sobre otra ciudad vecina y de su plan de emergencia y contingencia en el que existe un refugio para las así poder encontrar más personas, y en este viaje extenso tendrá que atravesar ríos, volcanes, valles y demás. A medida que avanza en el viaje el paisaje desmoronado le hace darse cuenta de la magnitud de esta catástrofe además de ciertos flashbacks de cómo era la vida antes de esta pandemia. A medida que avanza encuentra a un doctor algo mayor que le ayuda a encontrar el refugio.
H11	VIAJE SIN RETORNO	Un grupo de profesores están en el interior del país sin saber qué pasa en la ciudad, hasta que un día reciben la noticia y emprenden el viaje con el temor de ser infectados.	Un grupo de siete profesores emprenden el viaje a la ciudad. Poco antes de llegar a la ciudad se enteran de que todos los pueblos y ciudades entraron en cuarentena. Muchos de ellos se encuentran desesperados, y tienen que caminar siete horas para llegar a otro pueblo donde se tomará el último auto. En medio de la oscuridad tropezaban con las rocas. El clima era sumamente frío. Las noticias sobre la Covid-19 eran contadas de forma muy desgarradora, ya que la gente estaba muriendo. La larga caminata por la carretera era peligrosa, y había frío y hambre. Se tenía que caminar por zonas rocosas desmoronadas, cubriendo la carretera. Para llegar a la ciudad de Huamanga se tardó una semana. Los siete profesores llegaron a la ciudad con hambre y sueño. La entrada a la ciudad fue tan desoladora que todos usaban barbijos, y la presencia militar creaba un ambiente tenso. Los viajeros llenos de barro y sin ningún lugar donde ir, deambularon por la ciudad hasta encontrar un

			lugar donde estar, al menos hasta que pase la cuarentena.
H12	EL JARDÍN DE LILAS Y VIOLETAS	Una joven acompañada de su mascota tendrá que atravesar cientos de kilómetros para llegar hasta donde se encuentra su hermana, en medio de una pandemia.	<p>La separación de Lila y Violeta, hermanas gemelas y únicas sobrevivientes de un trágico accidente, fue más agria que dulce. Cuando Lila está en Brasil por sus estudios de maestría, una pandemia empieza a azotar el mundo: poco a poco empiezan a fallecer miles de personas y todo lo que conoce, colapsa. Cuando al pasar de los meses el virus muta y entiende que la catástrofe ha llegado para no marcharse, emprende un viaje peligroso de regreso a su país natal para buscar a su hermana. Con ella lleva a su único amigo que todavía sigue vivo, su perro Max.</p> <p>En el camino deberá escapar de los infectados, buscar alimentos y enfrentar los ambientes agrestes que la separan de su destino. Junto a Max, conocerán diversas personas que le enseñarán que el mundo, aun sumido en la desgracia, puede ser un lugar solidario y humano. Son las personas menos probables quienes le brindarán su ayuda para finalmente reencontrarse con su hermana. Cada nuevo amanecer se convierte en una lucha para cubrir sus necesidades básicas y seguir transportándose para llegar a su destino, incluso si no sabe si Violeta sigue con vida. Existen múltiples finales, según se escojan las personas y los caminos a seguir.</p>
H13	OXÍGENO EN MONEDAS	Un matrimonio joven enfrenta la pandemia hasta que uno de los dos se contagia.	<p>Yanni nunca conoció a sus padres, es huérfana. Su abuela la entregó al orfanatorio Cristo, Mi Redentor cuando era una recién nacida. Pasaron 36 años, Yanni está casada con Erick y está embarazada de cinco meses. Cuando en su país se anuncia el estado de emergencia por el COVID19 y las medidas sanitarias que la población debe adoptar. El TOC que padece Yanni se repetirá con más frecuencia, ritual de limpieza y desinfección. Pese a sus esfuerzos, su esposo contraerá este virus. El aire no llega a sus pulmones por lo que los médicos le ponen las puntas de alto flujo para que llegue el oxígeno medicinal a sus pulmones. Esto solo es el inicio del nuevo camino que tiene recorrer Yanni para prolongar la vida de su esposo. Desde formar colas para recargar el balón de oxígeno hasta buscar en el mismo hospital balones desocupados de los que acaban de morir. Librándose una</p>

			permanente competencia entre ella y los otros familiares de los contagiados. Tendrá que ser rápida y atenta, pues ella desea que Erick se recupere para que pueda conocer a su hijo y así no se repetirá el pasado Gianni. Después de 18 días, Erick logra recuperarse.
H14	INFECTADOS	Roberto busca una prueba de coronavirus para así recibir un tratamiento y no contagiar a su familia.	Roberto se encuentra en el año 2023 donde la pandemia es una situación de normalidad. El estudiante universitario vive con su padre (Juan Daniel), su madre (Yamilet) su hermana (Eva) y un hermano menor (Jorge), Roberto padecerá de los síntomas del coronavirus, por lo que buscará una prueba y así recibirá un tratamiento médico adecuado, en su búsqueda se encontrará con diferentes problemas y perspectivas que trajo la enfermedad. Al recibir los resultados, primera opción, terminó su tratamiento y se curó sin contagiar a su familia; segunda opción, toda su familia se contagian y fallecen.
H15	BREAKAGE	Una exmilitar se adentra en la "Zona 0" de una pandemia para rescatar a su novia científica.	<i>Valeria Moreno</i> , una exmilitar que sirvió en las misiones de paz de medio oriente y actual agente especial en retiro, deberá adentrarse en la <i>Zona Cero</i> de una pandemia ubicada en la ciudad de <i>Zing</i> capital de <i>Brydia</i> . La pandemia fue provocada por un virus de laboratorio que infecta a las personas convirtiéndolas en <i>monstros caníbales</i> . En conjunto con su equipo, los gemelos Miguel y Carlos García, otros agentes entrenados y Marco, un informático y hacker que ayudará brindando información a través de llamadas; intentarán sobrevivir a este fin del mundo. Valeria propone rescatar al encargado del experimento, pues había trabajado no sólo en buscar una cura contra el cáncer sino también en un suero que inmunice a las personas del virus, Valeria tiene conocimiento de esto, pues su novia, Cristina, es la científica que manipulaba el virus que ahora está infectando a la población y a su equipo de trabajo que se encuentran atrapados en el edificio de investigación donde se originó en contagio, ubicada en el centro de la ciudad, la cual ha sido cercada por las fuerzas militares del país. Valeria también intentará brindar apoyo para la huida y rescate de los sobrevivientes que encuentren a su paso, ya que aunque se intentó frenar el virus se esparció por el mundo entero en menos de 24 horas. El

			<p>equipo de Valeria se enfrentará a monstruos, militares y mercenarios, además de muchas dificultades producida por el caos y la lucha por la supervivencia, búsqueda de suministros, uso de armas, muertes, tiroteos, explosiones y momentos que llevarán al jugador al límite a la hora de la toma de decisiones, ya que de esto dependerá la vida y supervivencia de los protagonistas y sobrevivientes de la ciudad. Breakage es un videojuego narrativo de opción, bajo presión con finales múltiples, en el que los protagonistas pueden o no sobrevivir a este mundo infectado y caótico.</p>
H16	ASEDIANDO A LA VIDA	<p>Un ahijado huérfano incursiona en la ciudad de Blankipa con la consigna de salvar a su madrina postrada por un extraño mal.</p>	<p>El protagonista es un adolescente que debe salvar a su madrina con Kovitus, el ahijado al ver que no llegan los camiones basureros, debe incursionar en la ciudad de Blankipa donde descubrirá que toda la basura esta amontonada en la vía pública, pero tiene que mudar a apariencias zoomórficas mediante unos barbijos mágicos para despistar a los ciudadanos enardecidos y dos clanes (A – Z) en disputa por el monopolio de todo lo que hay en los desechos, el personaje debe hallar los mejores desechos y canjearlos por una dosis de Lupus para salvar a su madrina.</p>
H17	MI NOMBRE ES T	<p>El recorrido y los descubrimientos de un señor en medio de una pandemia mientras busca a su familia.</p>	<p>T es un señor / señora que ha permanecido en un tren en estado de coma durante cinco años. No recuerda a su familia, sin embargo, recuerda su casa y su estilo de vida a la perfección. Su única posesión es una mochila con una T impresa, que lleva un mapa y un cuaderno. Descubre cosas en el tren que provocan su huida, al salir de allí debe enfrentarse al nuevo estilo de vida del mundo, que ha sido provocado por la aparición de una pandemia. Mientras deambula por las calles recuerda a su familia e inicia una búsqueda para encontrarlos. Debe enfrentar unos monstruos que han aparecido junto con el virus, y que solo él puede ver, para poder ayudar a las personas que están siendo afectadas de diferentes formas por el virus y la pandemia. Cuando encuentra a su familia, presenta los primeros síntomas del virus, uno de sus familiares fallece antes de que supere el virus. A pesar de esto la familia guiada por T se une para ayudar a los afectados por el virus.</p>

Luego del análisis de cada guion, incluido el título, la idea central, el storyline, el diagrama, se estableció el tema específico, la emoción predominante, el género y la estructura de la historia, tal como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9. Configuración de categorías				
Código	Tema específico	Emoción dominante	Género	Estructura
H1	Supervivencia	Tristeza	Realista	Lineal
H2	Rebeldía	Desamparo	Realista	Lineal
H3	Poder	Desesperanza	Realista	Lineal
H4	Amor filial	Esperanza	Realista	Lineal
H5	Libertad	Esperanza	Realista	Lineal
H6	Supervivencia	Desesperanza	Realista	Lineal
H7	Supervivencia	Desesperanza	Realista	Lineal
H8	Poder	Esperanza	Realista	Lineal
H9	Verdad	Angustia	Realista	Lineal
H10	Supervivencia	Esperanza	Realista	Lineal
H11	Desigualdad	Esperanza	Realista	Lineal
H12	Supervivencia	Esperanza	Realista	Ramificada
H13	Amor filial	Esperanza	Realista	Lineal
H14	Supervivencia	Desesperanza	Realista	Ramificada
H15	Supervivencia	Desesperanza	Fantástico	Ramificada
H16	Supervivencia	Esperanza	Fantástico	Lineal
H17	Supervivencia	Esperanza	Fantástico	Lineal

Por último, se hizo una recategorización de la dimensión temática, tal como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10. Orientación temática de la re-categorización final: Creación de dimensiones o etiquetas temáticas

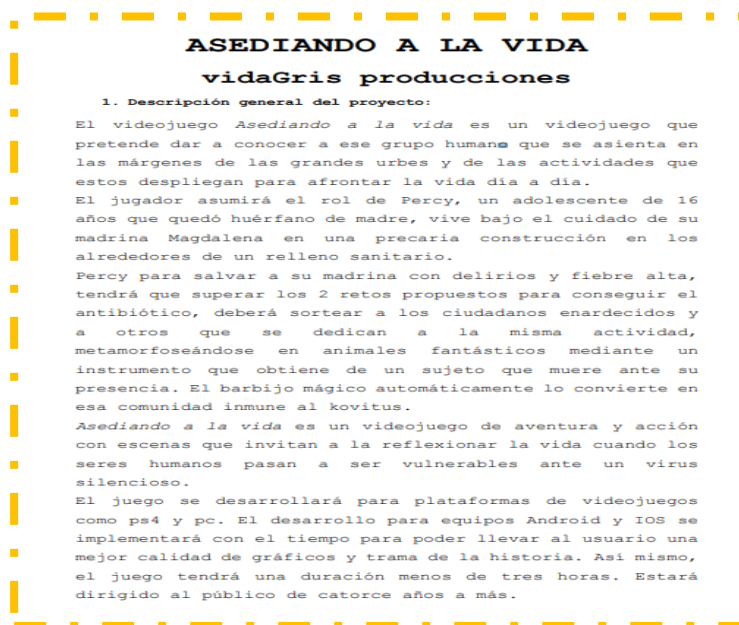
Nº	Dimensión temática o etiqueta temática (re-categorización)	f	%
1	Supervivencia	9	52,94
2	Rebeldía	1	5.88
3	Poder	2	11.76
4	Amor filial	2	11.76
5	Libertad	1	5.88
6	Verdad	1	5.88
7	Desigualdad	1	5.88

Como se puede observar en la Tabla 10, la temática más predominante en los guiones fue la supervivencia con un 52.94% del total de trabajos presentados por los estudiantes. Luego los temas del poder y el amor filial también aparecen como recurrentes entre los estudiantes.

3.2. Ejemplos de la experiencia pedagógica

A continuación presentamos algunos de los trabajos realizados por los estudiantes:

Figura 14. Ejemplo de trabajo de estudiante



2. Concepto Killer

Un ahijado huérfano incursiona en la ciudad de Blankipa con la consigna de salvar a su madrina postrada por un mal.

3. Storyline

El protagonista es un adolescente que debe salvar a su madrina con Kovitus, el ahijado al ver que no llegan los camiones basureros, debe incursionar en la ciudad de Blankipa donde descubrirá que toda la basura esta amontonada en la vía pública, pero tiene que mudar a apariencias zoomórficas mediante unos barbijos mágicos para despistar a los ciudadanos enardecidos y dos clanes (A - Z) en disputa por el monopolio de todo lo que hay en los desechos, el personaje debe hallar los mejores desechos y canjearlos por una dosis de Lupus para salvar a su madrina.

4. Historia en tres actos:

Acto 1

- Una escena panorámica del espacio marginal. Presentación.
- El personaje expone su plan de acción
- Inicia el desplazamiento hacia la ciudad de Blankipa en una bici implementada por él. Conducir la bicicleta, oportunidad de familiarizarse con el personaje.
- El personaje descubre todo el caos en que se sumó la ciudad de Blankipa.
- Inicio de los conflictos. Hostilidad hacia el personaje. Primer encuentro con un miembro mermado de salud del clan A por un ataque.
- La escena finaliza cuando el personaje presencia la

7. INTRO DEL VIDEOJUEGO

ASEDIANDO A LA VIDA

(Gameplay)

INT. CASA. MADRUGADA

Percy (ahijado) se adentra en el cuarto improvisado con trozos de madera, calaminas y telas, sobre una tarima recostada y quejumbrosa está Magdalena (madrina).

PERCY: buenos días madrina, he decidido ir a la ciudad.

MAGDALENA: buen día hijito, ¿A dónde vas tan temprano?
(Voz leve)

PERCY: iré en bicicleta, averiguaré porque no vienen los camiones del basurero. De paso consultaré con un especialista sobre tu salud.

MAGDALENA: ¿revisaste que todo esté bien en la bicicleta? Cuidate de las jaurías en el camino hijito. Verás que mejoraré pronto. (Voz leve)

PERCY: igual decía mi madre y ahora está muerta. Lucharé para que no me quede más desamparado en este mundo.

MAGDALENA: no me has respondido ¿revisaste que todo esté bien en la bicicleta? Estaré bien. (Voz leve)

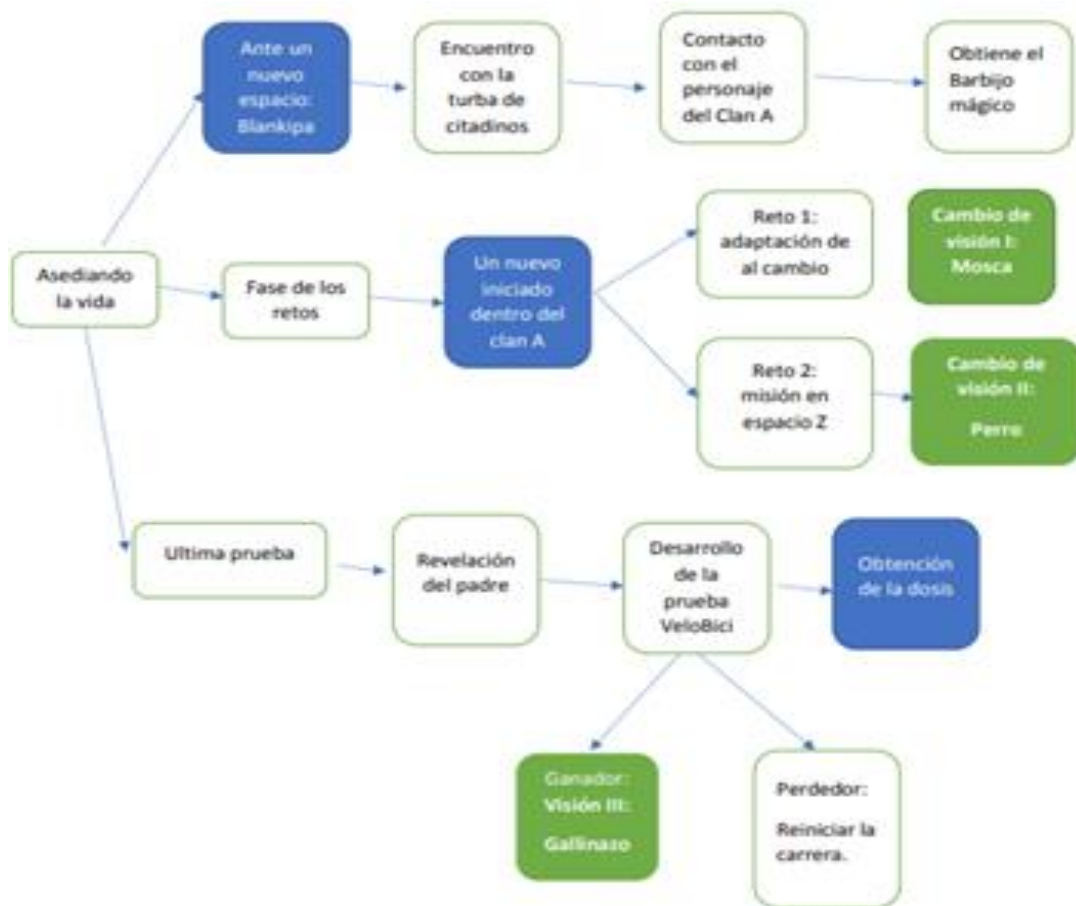
PERCY: he verificado todo ayer por la tarde cuando tratabas de dormir para disipar tu dolor de cabeza.

MAGDALENA: cuidate de las jaurías de hombres, vuelve pronto hijito. (Voz leve)

PERCY: traeré la medicina para que te recuperes, no me desampares.

EXT. VISTA PANORAMICA DEL BOTADERO. DIA.

Se muestra desde la percepción de Percy todo el panorama del espacio marginal en el cual se ha desarrollado su vida. (Fondo musical). Montado sobre la bici (carretera de tierra). Comienza la travesía con dirección a Arkipa.



3.3. Análisis cuantitativo de la percepción de los estudiantes sobre la construcción del guion sobre la pandemia

3.3.1. Sobre la percepción de la pandemia de la covid-19

En esta parte del cuestionario, se indagó sobre su percepción de la pandemia de la COVID-19. A la pregunta si ha tenido contacto con algún paciente positivo del COVID-19, el 52% respondió afirmativamente, frente al 32% que indicó que no; y un 16% respondió que no lo sabía.

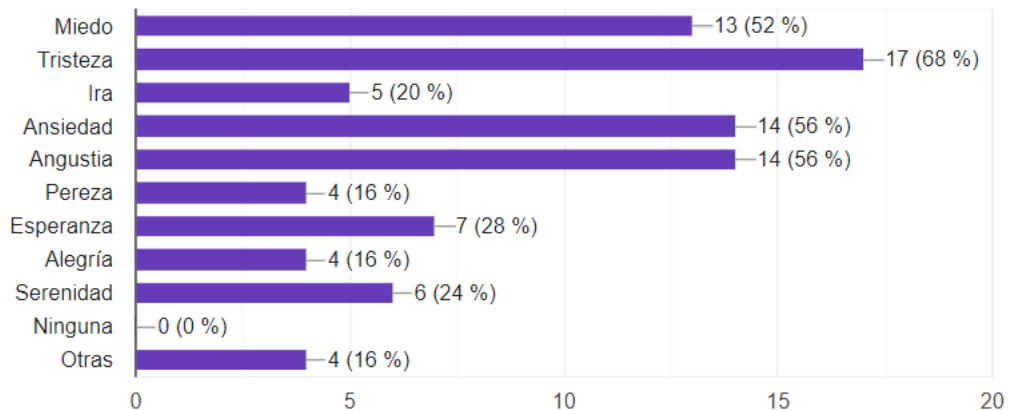
A la pregunta de si tiene miedo de contraer la enfermedad del COVID-19, el 56% de los estudiantes indicaron que sí; el 40%, que no; y el 4% no lo sabía.

A la pregunta de si cree que la pandemia del COVID-19 podrá ser totalmente controlada en Perú, el 52% señaló que sí; el 32%, que no; y el 16% no lo sabía.

A la pregunta sobre el tiempo que piensa que duraría la pandemia, el 40% dijo más de 1 año; el 28%, 1 año; el 28%, 6 meses; y 4%, 1 mes.

A la pregunta de si cree que Perú ganará la guerra contra el virus COVID-19, el 68% respondió que no estaban seguros; y el 32% que sí.

En relación a las emociones que les ha despertado la pandemia del COVID-19, los estudiantes respondieron lo siguiente: (ver Figura 15)

Figura 15. Emociones asociadas a la pandemia del COVID-19

Se puede observar que la tristeza, el miedo, la ansiedad y la angustia fueron las emociones que más predominaron. Todas ellas se constituyen en emociones negativas; frente a la esperanza, alegría y serenidad, que tuvieron menos respuestas.

3.3.2. Sobre el consumo de libros, películas y videojuegos

En relación a la pregunta de cuántos libros leen al año, el 36% indicaron más de 15 libros; el 32%, entre 10 y 15 libros; el 24% entre 5 y 10 libros; el 8%, entre 1 y 5.

A la pregunta de cuántas películas ven al año, el 40% respondió que más de 15 películas; el 32%, entre 10 y 15; el 28%, entre 5 y 10 películas.

A la pregunta de cuántos videojuegos juegan al año, el 64% señaló entre 1 y 5; el 16%, entre 5 y 10; el 20%, ninguno.

A la pregunta de si les parece oportuno que un escritor utilice su don con las palabras para escribir sobre sus experiencias, el 96% respondió que sí; que un director utilice su capacidad de crear imágenes para hablar de sus experiencias, el 76% respondió que sí; y que un desarrollador de juegos utilice mecánicas para narrar sus experiencias, el 84% respondió afirmativamente.

Asimismo, el 100% respondieron que la novela es un medio de expresión; el 96%, el cine y los videojuegos.

A la pregunta de si les parece bien que se escriban novelas, se realicen películas, y se desarrollen juegos sobre la pandemia, el 100% indicó que sí.

A la pregunta sobre el medio que lo ha afectado más emocionalmente, independientemente de las obras del curso, el 88% indicó por una novela; el 84%, por una película; y el 24%, por un videojuego.

A la pregunta sobre qué medio es mejor para transmitir emociones por su capacidad para mostrar el mundo interior, el 84% respondió que la novela; el 80%, el cine; y el 60%, el videojuego.

3.3.3. Sobre la novela y la película *La carretera* y el videojuego *The last of us*

En relación a la pregunta sobre la novela *La carretera* de Cormac McCarthy, el 100% considera que trata sobre la lucha por la supervivencia en un mundo postapocalíptico; y un 32% respondió que es una novela sobre la pandemia y los vínculos humanos. Ninguno respondió que es una novela aburrida. Los estudiantes podían marcar varias opciones.

En relación a la pregunta sobre la película *La carretera* de John Hillcoat, el 92% considera que trata sobre la lucha por la supervivencia en un mundo postapocalíptico; y un 40% respondió que es una novela sobre la pandemia y los vínculos humanos. Ninguno respondió que es una novela aburrida. Los estudiantes podían marcar varias opciones.

En relación a la pregunta sobre el videojuego *The last of us*, el 76% considera que trata sobre la lucha por la supervivencia en un mundo postapocalíptico; y un 68% respondió que es un videojuego sobre la pandemia y los vínculos humanos. El 4% respondió que es un videojuego aburrido. Los estudiantes podían marcar varias opciones.

A la pregunta sobre qué obra le ha proporcionado mayor deleite y mejor estado de ánimo, el 52% respondió que la novela; el 28%, la película; el 20%, el videojuego.

A la pregunta sobre cuál de ellas recomendaría, el 92% señaló que la novela; el 84%, la película; y el 76%, el videojuego.

A la pregunta sobre en qué obra/versión ha sentido mayor identificación con el dolor de los personajes, el 52% respondió que la película; el 40%, la novela; el 8%, el videojuego.

A la pregunta sobre qué versión presentaba personajes con perfiles psicológicos más completos, el 56% respondió que el padre y el hijo de la novela; el 20% que el padre y el hijo del filme; el 24% que Joe y Ellie del videojuego.

A la pregunta sobre dónde ha sentido mayor identificación con los personajes, el 32% respondió que con el padre y el hijo de la novela; el 32% con el padre y el hijo del filme; el 36% con Joe y Ellie del videojuego.

A la pregunta sobre cuál de las tres es la mejor para transmitir la experiencia de la pandemia, el 52% respondió que la película; el 32%, el videojuego; el 16%, la novela.

3.3.4. El guion de la pandemia

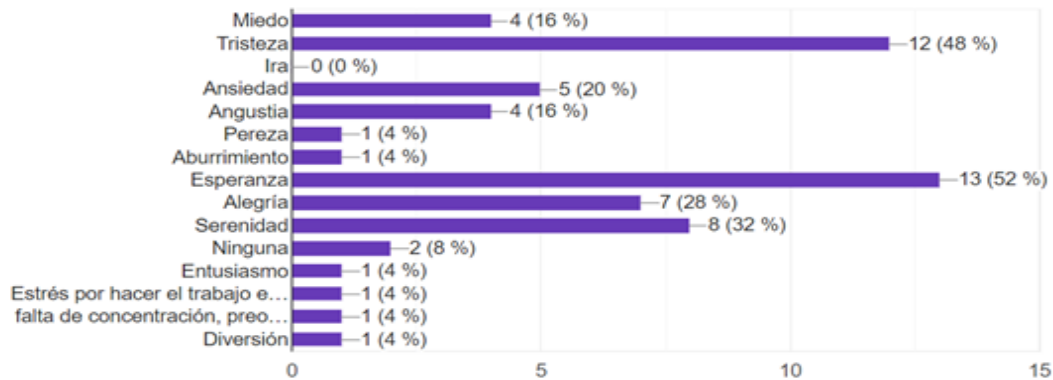
En esta sección se consideraron las siguientes preguntas sobre la producción del guion de videojuegos:

A la pregunta sobre qué emociones le ha despertado escribir el proyecto de guion de videojuegos sobre la pandemia, el 52% de estudiantes respondió que la esperanza y 48% la tristeza. Estas emociones son la que han tenido mayor recurrencia entre los estudiantes. (ver Figura 16).

Figura 16. Emociones asociadas al guion videolúdico

28. ¿Qué emociones le ha despertado escribir el proyecto de guion de videojuegos sobre la pandemia? (puede marcar más de una opción)

25 respuestas



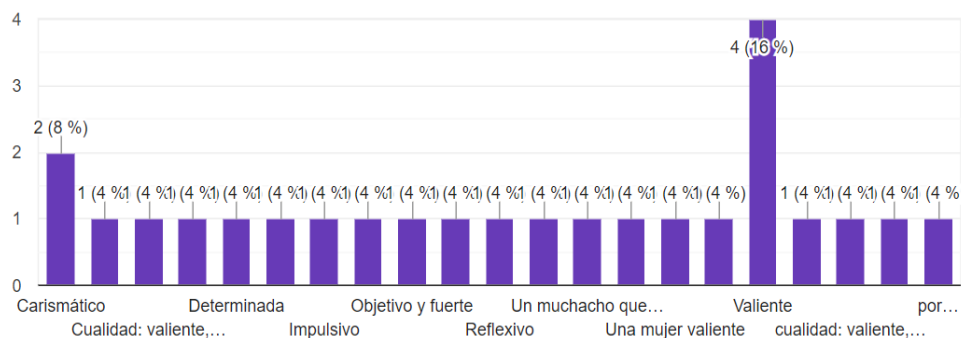
A la pregunta, sobre el desenlace principal de la historia videolúdica que creó en su proyecto de guion de videojuegos, el 32% respondió que tenía un desenlace feliz; el 16%, trágico; y el 52% era indeterminado.

A la pregunta sobre la caracterización de los protagonistas de su guion de videojuego, el 16% respondió que era valiente, y el resto lo calificó como carismático, impulsivo, reflexivo, etc. (ver Figura 17).

Figura 17. Caracterización del protagonista

30. El o la protagonista de su guion de videojuego se caracteriza por ser:

25 respuestas



Finalmente, a la pregunta sobre si escribir creativamente sobre la pandemia le ayudó a expresar sus emociones, el 88% respondió afirmativamente, y el 12% no lo precisó.

4. Discusión y conclusiones

El principal resultado de esta investigación arroja que la escritura creativa de guiones sobre la pandemia sí les ha ayudado a los estudiantes a expresar sus emociones. Esto permite señalar que la escritura ha canalizado el complejo sistema

emocional que los jóvenes han tenido en esta época de pandemia, y esto los ha conducido a ese instinto natural como es la supervivencia ante cualquier situación de amenaza.

Los resultados de este trabajo, desde el enfoque cualitativo, arrojan que la supervivencia es la temática más recurrente en la escritura de los estudiantes universitarios, lo cual corrobora lo afirmado por Alchin (2020) en relación a los temas subyacentes de la pandemia. La supervivencia ha estado presente en la historia de la humanidad, que siempre se ha visto amenazada por situaciones catastróficas como puede ser una pandemia como la que hemos atravesado, la cual ha generado una serie de emociones en los estudiantes. Precisamente, para canalizarlas se planificó esta experiencia pedagógica, que permitió que los estudiantes expresaran sus emociones a través de la escritura de guiones de videojuegos sobre la pandemia.

Desde el enfoque cuantitativo, el tipo de emociones que mayormente expresaron los estudiantes a través de la escritura de guiones videolúdicos fue la esperanza y la tristeza. Es importante señalar que el estado emocional de las personas se ha reflejado en tristeza, dolor, angustia, etc., ya sea por la pérdida de un ser querido, el sufrimiento de la propia enfermedad o por la pérdida de trabajo, el abandono de los estudios o el mismo confinamiento al que se han visto sometidas. Esos estados anímicos se han propagado como la misma enfermedad. Estos resultados corroboran lo que Alchin (2020) sostiene sobre el contagio emocional, el cual se ha dado de diversas formas, ya sea replicando la emoción percibida de otra persona; o cocreando un estado emocional afectivo compartido con los otros.

Por último, no necesariamente la empatía, esa capacidad de ponernos en el lugar del otro, ha venido a calar en estas circunstancias, y prueba de ello sería la conducta irresponsable que muchos jóvenes y adultos han mostrado durante este tiempo. Pensar la pandemia desde la escritura creativa a través de guiones de videojuegos puede ayudar a desarrollar conductas más empáticas con los demás.

ESTUDIO 3: GAMIFICANDO LA CREACIÓN DE NARRATIVAS DIGITALES: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA³

1. Introducción

En las últimas décadas, la producción narrativa no sólo se ha circunscrito a la forma convencional del libro, sino que también ha adoptado las nuevas formas que ha traído consigo la emergencia de las nuevas tecnologías. Estas han hecho posible el surgimiento de la narrativa digital, una herramienta cuya plataforma multimedia hace posible la generación de narraciones de naturaleza híbrida y compleja, pero a la vez atractiva para los nuevos tipos de lectores. En el ámbito educativo, estas narrativas digitales han tenido mucha aceptación, ya que se presentan como una técnica que logra mayor motivación en los estudiantes, y promueve nuevos escenarios para el aprendizaje, donde los principales actores educativos, es decir, docentes y estudiantes, se convierten en productores de contenidos audiovisuales y narrativos (Alismail, 2015; Benmayor, 2008). Para Del-Moral y Neira (2016), los relatos digitales se constituyen en una técnica narrativa que facilita la comunicación de ideas y conocimientos a través de soportes tecnológicos y digitales multiformato; esto requiere de competencias tecnológicas, comunicativas y narrativas por parte de los involucrados en su creación.

Jauregui y Ortega (2020), citando a Philippi y Avedaño, sostienen que la narrativa digital “tiene varias directrices que se apoyan tanto en el desarrollo tecnológico de los medios de comunicación como en la apropiación de los usuarios de nuevas técnicas y lenguajes digitales” (p. 364). Además agregan que el valor estético se configura por medio de las tecnologías digitales de la comunicación gracias al uso del hipertexto, en el que intervienen texto, imágenes, sonido y videos, con el fin de propiciar una lectura multilineal y multisequencial, que permite una interacción tanto de

³ Los resultados de este estudio fueron presentados parcialmente como ponencia a VI Congreso Internacional de Competencias Mediáticas de la red ALFAMED, que se desarrolló del 26 al 28 de octubre de 2022 en Arequipa (Perú).

productores como usuarios en un espacio digital. Los usuarios también producen contenido a partir de la creación de los autores, y participan activamente en las plataformas, lo cual permite que la significación del mensaje se incremente. Por otro lado, la creación de narrativas digitales la podemos situar dentro del campo de la escritura creativa, entendida esta como una disciplina literaria que integra “pensamiento y actividad práctica” (Arbona, 2020, p.1). La escritura creativa preferentemente ha estado dirigida a la producción de textos narrativos, poéticos, dramáticos, así como a la escritura de guiones fílmicos y videolúdicos. Tiene una larga tradición en los países de habla inglesa, mientras que en el ámbito hispanoamericano en los últimos años se ha comenzado a intensificar dada la demanda existente.

El proceso de escritura de cualquier tipo de texto, en general, sigue tres procesos básicos: planificación, escritura y revisión. La escritura creativa no escapa a ello, pero se diferencia de otros tipos de escritura, precisamente, porque la creatividad está muy presente en gran medida a lo largo de todo el proceso, que va más allá de un riguroso sistema argumentativo.

El avance tecnológico de los últimos años ha dotado a los escritores o aprendices de escritores de una serie de herramientas digitales que han complejizado y, a la vez, enriquecido el acto de escribir. En tal sentido, con la emergencia del mundo digital, la escritura creativa también se ha expandido a lo digital, dando lugar a lo que se llama escritura creativa digital. Regueiro-Salgado y Sánchez Gómez (2014) consideran que la escritura creativa digital “tiene que ser obligatoriamente intermedial y contener distintos medios o lenguajes que den lugar a una obra cuya poeticidad específica radicarán, precisamente, en el diálogo entre estos medios o lenguajes” (p. 336). Tal consideración resulta válida, ya que la intermedialidad permite que diferentes medios como el cine, la fotografía, la música, la literatura, etc., (Gómez, 2010, p. 254) puedan interactuar y dar un producto determinado como una narrativa digital.

2. Metodología

2.1. Objetivos

Esta experiencia pedagógica tuvo como objetivos principales los siguientes:

- Evaluar la autopercepción del proceso de escritura creativa de los estudiantes de literatura.
- Analizar cualitativamente las narrativas digitales producidos por los estudiantes de literatura.
- Reflexionar sobre el proceso creativo de narrativas digitales realizado por estudiantes universitarios en el curso Taller de Narración.

2.2. Método

Se utilizó una metodología mixta. El enfoque cuantitativo se utilizó para medir la autopercepción del proceso de la escritura. El enfoque cualitativo se utilizó para analizar las narrativas digitales producidas por los estudiantes.

2.3. Participantes

Los participantes fueron 43 estudiantes de la escuela de Literatura y Lingüística de una universidad pública peruana que estaban matriculados en el curso Taller de Narración del tercer semestre, el cual se llevó a cabo de manera virtual durante el primer periodo de la pandemia del coronavirus. La muestra estaba conformada por 20 hombres (46.5%) y 23 mujeres (53.5%). Las edades fluctuaban entre 19 y 26 años.

2.4. Instrumento

Para evaluar la autopercepción del proceso de escritura creativa, se adaptó el instrumento para evaluar la percepción de la escritura propuesto por Vine-Jara (2020), y, además se agregaron tres preguntas de carácter cualitativo.

2.5. Procedimiento

El curso Taller de Narración tuvo una duración de un semestre, de 17 semanas. El curso estaba dividido en tres unidades.

El procedimiento que se siguió fue el siguiente:

En la primera unidad se desarrolló una serie de contenidos relacionados con los elementos de la narrativa textual, como la estructura de los textos narrativos, el tiempo, los tipos de personajes, el conflicto, los escenarios, etc. El producto principal de esta unidad consistió en la presentación de un cuento breve sobre un tema libre, el cual fue compartido con los estudiantes de la clase para su respectiva retroalimentación empleando los comentarios y la coevaluación.

En la segunda parte del curso se continuó desarrollando otros aspectos del cuento, como las técnicas narrativas. Asimismo, se los introdujo en el tema de la narrativa digital y la elaboración de guiones audiovisuales. Los alumnos presentaron un segundo cuento, que podría ser uno nuevo o una versión mejorada del primer cuento. Igualmente, hicieron una coevaluación de los relatos. En esta ocasión, cada grupo, además de leer los cuentos de los integrantes, debía seleccionar el cuento que consideraba más apropiado para adaptarlo a una narrativa digital.

En la tercera unidad se los capacitó en la utilización de las herramientas digitales de libre acceso, ya fuera para trabajar desde los dispositivos móviles o en sus computadoras personales. Con los equipos anteriormente mencionados, los estudiantes siguieron una serie de indicaciones para convertir su cuento en una historia digital.

Asimismo, a lo largo del curso se fueron introduciendo algunos elementos de la gamificación para despertar una mayor motivación en la realización de las narrativas digitales. Se planteó una serie de misiones grupales y retos individuales, que debían cumplir, y que debían subir al aula virtual, y que eran recompensados con su respectivo puntaje.

Una de las misiones grupales que se les encargó fue la siguiente:

Basándose en el storyline original del cuento elegido, propongan un storyline adaptado para realizar posteriormente un guion del relato digital. La adaptación puede ser total o parcial. Tomen en cuenta que el storyline adaptado debe responder a 4 preguntas:

- ¿Quién es el protagonista?
- ¿Qué busca?
- ¿Qué problemas encuentra en su búsqueda?
- ¿Cómo termina la historia?

Asimismo, se planificó una serie de actividades denominadas “retos” para promover la escritura creativa. Se les otorgaba puntos por el cumplimiento de estas actividades.

- **Reto #1: Las leyes de la escritura**
Después de leer las tres leyes de la robótica de Asimov, ¿para ti cuáles serían las tres leyes de la escritura?
- **Reto #2:** Escribe un relato breve que empiece con la frase: “Al llegar a casa vi al robot recostado en mi propia cama...”
- **Reto #3:** Escribe un relato breve que termine con la frase: “Ya no recuerdo mucho mi vida en la Tierra, este nuevo planeta me fascina.”
- **Reto #4:** Escribe un relato breve (máx. 250 palabras) que contenga las palabras: virus, muerte, vacuna.
- **Reto #5:** Escribe un relato donde el protagonista es a la vez su propia antagonista.
- **Reto #6:** El lenguaje de Adán. ¿Cómo puedes caracterizar el lenguaje que emplea Adán para interactuar con otros personajes en la novela *Máquinas como yo* de Ian McEwan?
- **Reto #7:** Elige un cuento de ciencia ficción, y propón un storyline adaptado para realizar posteriormente un guion del relato digital.
- **Reto #8:** Redacta un Storyline para *Brothers: a tale of two sons*. El Storyline debe estar escrito en un solo párrafo y responder a las 4 preguntas anteriormente indicadas.
- **Reto #9:** Guion literario. Redacta tu propio storyline adaptado del cuento elegido. La historia debe contener tres partes del relato: introducción, desarrollo y cierre. Se debe tomar en cuenta el ritmo con que será leído el texto y el tiempo que durará.
- **Reto #10:** Storyboard. Selecciona las imágenes apropiadas para construir las escenas. Agrega el texto del guion para cada escena.
- **Reto #11:** Publica tu historia en la plataforma Youtube.
- **Reto #12:** Presenta tu historia a tus compañeros en la clase.

3. Resultados

En la Tabla 11 se presentan los resultados obtenidos en las cinco dimensiones de la Escala de evaluación de la escritura. La “planificación” es un paso previo a la escritura, y en esta dimensión los estudiantes reconocen que dedican un tiempo para

reflexionar acerca de lo que van a escribir; excepto en la pregunta (32) acerca de que la escritura “ocurre” sin mayor planificación, ya que en ella hubo dispersión de respuestas, desde Totalmente en desacuerdo (7%) hasta Totalmente de acuerdo (14%).

En relación a la “textualización”, en cuatro preguntas (4, 23, 29, 33) los estudiantes están De acuerdo y Totalmente de acuerdo en que logran plasmar las ideas elaboradas en la etapa de planificación; no obstante, reportaron dificultades en otras preguntas (1, 5, 6, 18, 19) concernientes a presentar su propia voz dentro del texto, mantener un lenguaje objetivo y formal, plantear una idea principal dentro de un párrafo, presentar distintas posturas sobre el tema y conectar los distintos párrafos.

En términos generales, en la dimensión “revisión” se observa que los estudiantes realizan este proceso de redacción, y solo en una pregunta (22) hubo dispersión en las respuestas que van desde Totalmente en desacuerdo (9.3%) hasta Totalmente de acuerdo).

En la dimensión “postergación del inicio de la escritura”, se observa que la muestra tiene dificultades. En la pregunta “me cuesta empezar a escribir” (26) 48.8% de la muestra respondió Ni desacuerdo ni acuerdo, y lo mismo en la pregunta 13 en la que el 44.2% respondió que tiene tantas preocupaciones por sus dificultades para la escritura que se les hace arduo empezar a escribir. En la tercera pregunta, “pospongo la tarea de escritura hasta el último momento” (26), aquí hubo dispersión de respuestas.

El resultado obtenido en la dimensión “Actitudes hacia la escritura” muestra que los estudiantes tienen creencias positivas respecto a sus capacidades para escribir. Sin embargo, existen algunas diferencias, por ejemplo, en la pregunta “tengo facilidad para escribir”(27), 48.8% de los estudiantes respondió Ni desacuerdo ni acuerdo y 25.6% De acuerdo; en la pregunta “puedo empezar a escribir con facilidad” (4) 34.9% respondió ni desacuerdo ni acuerdo y 37.2% de acuerdo, y en la pregunta “el proceso de escritura me resulta estresante” (15) 37.2% respondió ni desacuerdo ni acuerdo y 34.9% de acuerdo. (ver Tabla 11).

Tabla 11. Escala de evaluación de la escritura					
Dimensiones	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	Ni desacuerdo ni acuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)
Planificación					
Pregunta					
2	0.0	2,3	16,3	51,2	30,2
7	0.0	4,7	37,2	51,2	7,0
9	2,3	14,0	32,6	34,9	16,3
10	2,3	9,3	30,2	44,2	14,0
21	0.0	11,6	14,0	58,1	16,3

30	0,0	4,7	34,9	53,5	7,0
32	7,0	23,3	32,6	23,3	14,0
Textualización					
1	7,0	37,2	37,2	18,6	0,0
5	4,7	34,9	37,2	23,3	0,0
6	4,7	30,2	32,6	27,9	4,7
14	2,3	4,7	32,6	58,1	2,3
18	9,3	25,6	39,5	23,3	2,3
19	11,6	30,2	39,5	16,3	2,3
23	0,0	9,3	30,2	48,8	11,6
29	4,7	9,3	11,6	65,1	9,3
33	0,0	11,6	23,3	46,5	18,6
Revisión					
3	0,0	11,6	20,9	53,5	14,0
8	2,3	4,7	18,6	37,2	37,2
12	16,3	30,2	37,2	16,3	0,0
17	25,6	37,2	23,3	9,3	4,7
20	4,7	20,9	23,3	39,5	11,6
22	9,3	25,6	34,9	27,9	2,3
24	0,0	2,3	16,3	51,2	30,2
28	2,3	2,3	25,6	51,2	18,6
31	2,3	7,0	14,0	58,1	18,6
Postergación del inicio de la escritura					
11	4,7	11,6	48,8	25,6	9,3
13	2,3	14,0	44,2	32,6	7,0
26	7,0	23,3	34,9	23,3	11,6
Actitudes hacia la escritura					
4	2,3	18,6	34,9	37,2	7,0
15	7,0	34,9	37,2	18,6	2,3
16	44,2	32,6	14,0	9,3	0,0
25	0,0	7,0	27,9	44,2	20,9
27	0,0	16,3	48,8	25,6	9,3

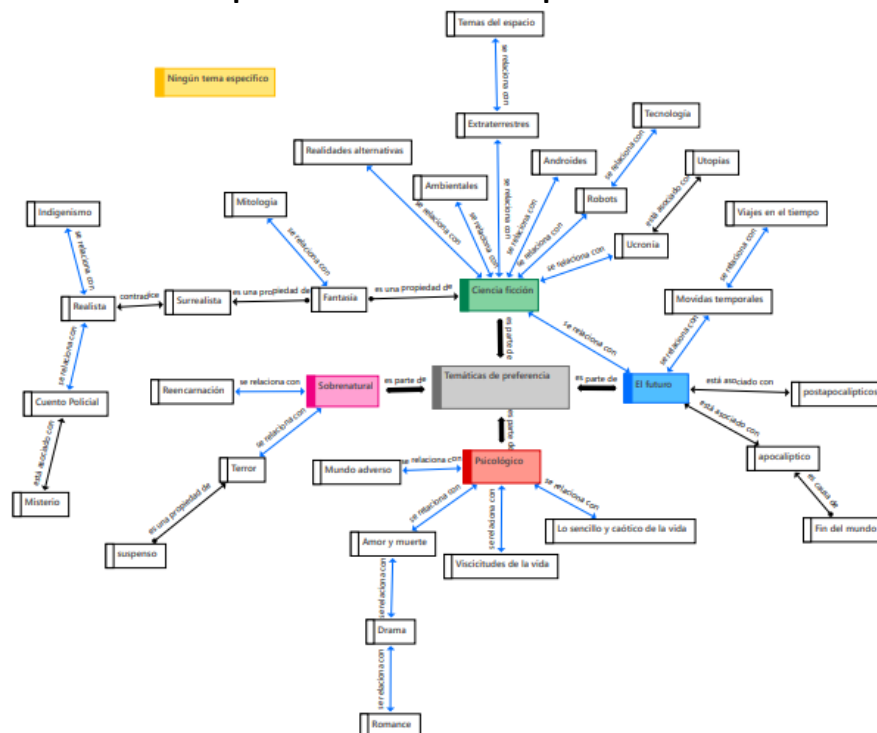
34	0.0	4,7	18,6	41,9	34,9
35	0.0	4,7	25,6	41,9	27,9
36	0.0	4,7	16,3	41,9	37,2

Adicionalmente se les preguntó sobre sus experiencias y preferencias. 37 estudiantes que representaban el 86% señalaron que lo que más les gusta escribir son cuentos y/o novelas. 2 estudiantes (4.7%) indicaron que prefieren guiones de narrativas digitales. El resto indicó obras de teatro 1 (2.3%); poemas 1 (2.3%); notas (reflexiones) 1 (2.3%), y ninguno 1 (2.3%).

En relación a la pregunta sobre cuánto tiempo llevan escribiendo textos de ficción, 27 estudiantes (62.8%) respondieron meses; 6 (14%) respondieron 1 año; 8 (18.6%) respondieron de 2 a 4 años; y 2 (4.7%), más de 5 años.

El análisis cualitativo en esta segunda parte se realizó con el soporte del software AtlasTi. Se inició con la codificación axial de las respuestas a las preguntas y la creación de códigos abiertos. Como resultado se generaron un total de 99 códigos para el análisis del material discursivo. Con respecto a la pregunta sobre la temática de preferencia para escribir de los estudiantes, se encontró que estas giran en torno a la ciencia ficción, lo sobrenatural, lo psicológico y el futuro (Figura 18).

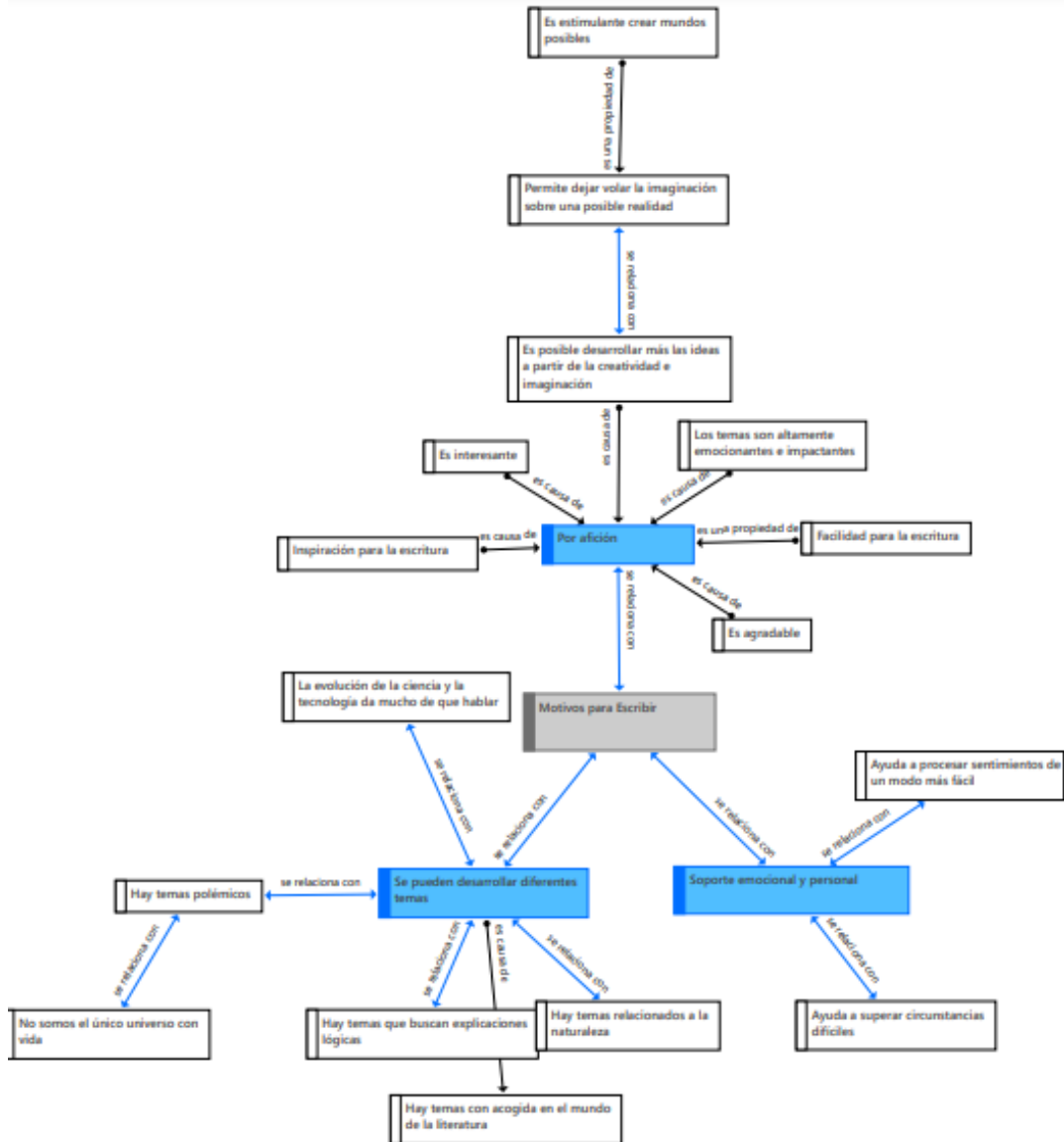
Figura 18. Red de las preferencias temáticas para escribir textos de ficción



Con respecto a los motivos para escribir estos textos, los participantes señalaron tres motivos. En primer lugar, por afición, la cual se vincula con aspectos como el interés, la inspiración, el uso de la creatividad y la imaginación de los participantes.

En segundo lugar, porque es posible desarrollar otras temáticas y en tercer lugar por el soporte emocional que ellos encuentran en esta actividad (Figura 19).

Figura 19. Red de los motivos para escribir textos de ficción



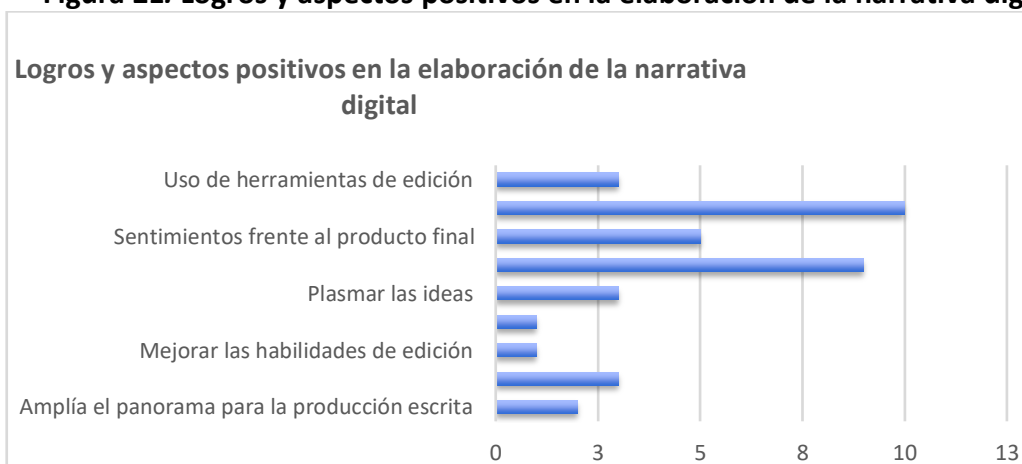
Por otro lado, la Figura 20 muestra la nube de palabras creada a partir de la descripción de la “Experiencia” de los estudiantes en la elaboración de la narrativa digital. Como se puede observar, en el análisis de la nube de palabras destaca en primer lugar la descripción de esta experiencia como buena, la cual se relaciona con términos como excelente, satisfactorio, genial, atractiva, enriquecedora, entusiasmo, motivador. Por otro lado, encontramos otros términos que describen características propias de la metodología de la experiencia como: variedad, imágenes, temáticas, colaboración, diferente, escritura, arte, libertad, propuesta, redactar, proceso, grupal, guion, elaboración, texto, herramientas. Sin embargo, podemos apreciar que, a pesar de haber sido una experiencia positiva, fue también complicada (ver Figura 20).

Figura 20. Nube de palabras de descriptores semánticos de la experiencia de los estudiantes en la elaboración de la narrativa digital



Luego del análisis de los logros y los aspectos positivos en la elaboración de la narrativa digital, se observa que destacan el trabajo grupal (Entrevista 11: “La elaboración se facilitó mucho con el trabajo en equipo.” Entrevista 43: “La colaboración de todos apoyó mucho como el probar las voces de mis compañeros, las imágenes, el guion, todo fue una travesía única y provechosa.”). Asimismo, ellos consideraron que fue una propuesta didáctica diferente (Entrevista 42: “Jamás pensé q este tema se tocaría en esta carrera, pues me interesa mucho el mundo de la narrativa digital y cine.” Entrevista 23: “Una buena propuesta para crear historias, dar vida a través de imágenes y voz”). Además, otro aspecto positivo o logro fueron los sentimientos frente al producto final (Entrevista 17: “[...] pude incursionar en tal temática, algo muy entretenido y que aviva mis ganas e interés en seguir aprendiéndolo [...]” Entrevista 37: “[...]el tener que colocar un guion para que encaje con cada imagen me hizo sentir como si fuera una directora de cine, definitivamente lo volvería a hacer.”) (ver Figura 21).

Figura 21. Logros y aspectos positivos en la elaboración de la narrativa digital



Por otro lado, en la Figura 22, se observa que las dificultades con mayor frecuencia fueron el trabajo grupal advirtiéndose que, aunque fue valorado como un logro y aspecto positivo, también fue considerado como un inconveniente (Entrevista

20: “Por el caso de trabajo en grupo no fue tan satisfactorio pues hubo problemas de colaboración, si bien mis compañeros colaboraron lo hicieron de forma forzosa.” Entrevista 30: “[...] mi dificultad fue comunicarme con mis compañeros.”). Seguidamente encontramos la falta de tiempo (Entrevista 4: “Dificultad con el tiempo asignado.” Entrevista 11: “Costó casi dos noches y varias revisiones posteriores sin que logre satisfacerme al completo el resultado, []”) y el esfuerzo que requería la búsqueda y selección de imágenes apropiadas (Entrevista 10: “Realmente fue complicado buscar imágenes que encajaran con mi historia, distorsionaba la historia y eso hizo al trabajo más difícil [...]” Entrevista 11: “Me parece que la dificultad mayor, en general, estuvo en la decisión y concreción de las imágenes o animaciones que se usarían.”).

Figura 22. Dificultades en la elaboración de la narrativa digital



A continuación se presenta el título y el storyline que crearon los estudiantes:

N°	Título	Storyline
1	No, señorita	Un robot asesino, que ha quedado inútil durante la guerra, conoce a una niña huérfana que padece de cáncer terminal. Él no puede hablar y solo emite un sonido que se oye como “no”. Cuando la niña agoniza, por fin puede hablar y pide ayuda para ella a pesar de que vienen también para destruirlo. (C.F.)
2	El último yabanci	Nik era un yabanci que vino de Marte, porque todos sus amigos habían muerto. Durante su estadía en la Tierra le cuenta a Kelly todo lo que le había ocurrido y la causa por la que había dejado Marte. Y al final solo se trataba de un simple hombre.

3	Volver a casa	Una enfermera se ve obligada a dejar a su familia para trabajar. La pandemia la pone en riesgo de contagio. Su hijo la espera para poder tocarle una canción y decirle que la ama mucho.
4	Comercio onírico	Un hombre sueña con una mujer. Después de un tiempo desconocido despierta en un cuarto de investigaciones aparentemente como un colaborador. Descubre que no fue ningún colaborador y es desechado.
5	A puño limpio	Versa sobre el enfrentamiento entre un boxeador profesional y un peleador indígena en una festividad andina que celebra el nacimiento de Jesús. El peleador indígena gana y defiende su honor.
6	Año 2050	Estamos en el año 2050 y las personas no tienen derechos. Katherine es asignada a la familia Vernett. La familia Vernett golpea constantemente a Katherine y ella decide unirse a una rebelión, pero es traicionada. El gobierno mundial se entera y Katherine es asesinada por traición.
7	La familia perfecta	Un hombre desea construir un robot que supere por mucho a la humanidad. Tras un arduo y largo proceso logra su cometido de dar vida. Se descubre la verdad sobre sus máquinas.
8	Impulso de rebelión	Juan, el creador del software que permitió caminar a los androides, pierde su fama y dinero, porque el software fue utilizado para investigaciones de medicina, lo que provocó la revolución de los androides.
9	Sangre de dragón	El protagonista pasa a ser de un simple prisionero al más poderoso salvador de la humanidad, en un mundo que ve el regreso de bestias antiguas creídas en leyendas de dragones.
10	La falda naranja	Una chica despierta en medio del bosque después de tomar una siesta junto con su hermana. La chica se pone a lavar la ropa. Al regresar se da cuenta que no ve a su hermana por ningún lado. Pregunta a sus padres y ellos le dicen que su hermana fue a buscar su falda preferida.
11	Machine woman	Una androide nos cuenta los acontecimientos más importantes que le ocurrieron desde el momento en que fue creada hasta la actualidad, donde nos revela su plan

		para controlar a la humanidad y posteriormente su destrucción.
12	Entre ramas y hojas	La robot AS0815, bajo el nombre humano Anna, vive tranquila con su creador y esposo, el milenarista científico humano Emmanuel. Tras su mejoría, empezará a plantearse cuestiones humanas en torno a su relación, totalmente ajenas a los robots. Su mayor dificultad será superar la partida de quien ama, hecho poco común en aquel tiempo venidero.
13	Sueños y soledad	Un hombre llamado Héctor hereda una mansión considerada de mala suerte. Empieza a soñar con una mujer y la busca. Héctor se suicida al no encontrar a la mujer con la que sueña.
14	Dama de compañía	Un hombre adulto que trabaja en un centro de inteligencia decide terminar su semana de trabajo con un vino y con una buena compañera para la noche. Llama a una distribuidora de prostitutas electrónicas para probar el servicio. Se da cuenta en el transcurso de la noche de que fue una mala idea.
15	Corazón androide	Un chico enamorado quiere dedicar una canción a su persona favorita. Ella se muestra indiferente hacia él. Se pone a pensar en el rechazo y finalmente ella lo decide abandonar.
16	De vuelta...	La crisis de la pandemia había acabado con la vida de muchas personas. Con el avance de la tecnología, una fábrica de robot ofrece al público traer de vuelta a sus seres queridos, pero con el avance tecnológico se ve la crisis de la deshumanización.
17	Humanos igual a destrucción	La raza humana estaba acostumbrada a destruir planetas para su supervivencia, de tal manera que al llegar a la Tierra están a punto de hacer lo mismo, pero se encuentran con los Bancrish, una raza que decide poner fin a su tiranía interespacial.
18	El traductor	Alberto emprende un prometedor proyecto acerca de un traductor con características únicas. Kim, una brillante lingüista, le acompaña más allá de lo profesional. El proyecto está a punto de ser un éxito.

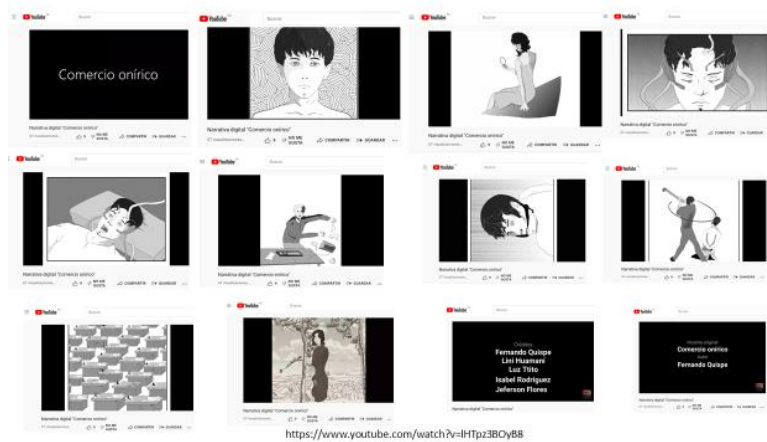
19	Bestias	Un soldado de fuerzas especiales retirado es perseguido por el remordimiento que lo lleva al bosque buscando paz. Al poco tiempo se encuentra una bestia que lo asechará hasta un enfrentamiento. Esta bestia parece ser más fuerte y más astuta que él, pero este soldado le demostrará que los humanos pueden ser más despiadados y sanguinarios. El soldado terminará matando a la criatura en su segundo enfrentamiento y demostrando su poderío salvaje.
20	La simplicidad de la vida	Blanca comienza a ir a sesiones de realidad virtual para aliviar el estrés. Blanca se replantea cómo ha vivido su vida. Blanca y su papá regresan al pequeño pueblo.
21	Testigo	Un asesinato envuelto en un accidente de tránsito. Una joven es testigo de lo ocurrido. El asesino sale libre y mata a la mamá de la joven.
22	El cuento de Kaila	Kaila es considerada un animal necio, elegida para un viaje experimental. Ella busca sólo volver con su padre; pero su viaje es sólo de ida. Ella fallece serena, autopercebida como humana.
23	Gota	Informados de la situación, ama y androide deciden dar fin a esa creación asesina. Luchando hasta la muerte, ama y creación dan el golpe final que acabara con sus vidas. Pasaron años y el androide ve el sueño de su ama cumplido: Humanidad restaurada.
24	El otro	Mateo era visitado por una figura dentro de sus sueños. Decidido a encontrar la verdad emprende un viaje y logra recuperar sus recuerdos trayendo paz consigo.
25	Sueño de estación	Un ser que tiene muchas dudas se encuentra sumergido en sus sueños. Un encuentro casual y muy rutinario podría ser el cambio de todo. Frente a tanta adrenalina ella decide seguir su naturaleza.
26	Desafortunada cita	Una adolescente tiene una vida bastante monótona. En una reunión conoce a Julián, el que cree ser el amor de su juventud. Julián termina siendo un asesino.
27	Tragedia onírica	Un programa de atención psicológica de una inteligencia artificial a través de sueños del estado fracasa.

28	Pintando un mundo	Paula, una artista reconocida, hace dibujos que la llevan a otro mundo. En una de esas travesías queda atrapada, empieza a investigar para poder regresar a su mundo, pero se enamora de Romaf y se queda ahí por un largo tiempo.
29	¡Esperanza!	Una nefasta operación pretende controlar las mentes humanas, pero se va de las manos y hay una muerte masiva, el mundo se deteriora. Se prepara una guerrera sobreviviente del COVID 19. Una misión la lleva a buscar otro planeta. ¿Qué encontrará?
30	El alumbramiento de una tuerca	Se trata de Maxi, un niño híbrido, pero también la historia trata de dos científicos que crearon a la madre de Maxi. Los personajes tienen que lidiar con varios prejuicios de la sociedad y la religión para ser aceptados, pero fatalmente muere la madre para que Maxi viva y pueda ser criado como un humano.
31	El llamado de la vocación	Darwin es un joven veterinario que trabaja en un zoológico de la ciudad de Nueva York. En su camino encontrará muchas adversidades, pero le llamará la atención la condición de un oso pardo y hará lo posible para ayudarlo.
32	El mejor regalo	En el año 2056, Gina recibe el mejor regalo de parte de su hermano, "una máquina del tiempo". Decide ir al pasado para evitar la extinción de la humanidad. Conoce a Demian al cual le cuenta todo. Él le cree y le ayuda.
33	Paulina	Un día, Pablo y Paulina se conocen, pero la muerte los separa. Luego Paulina lo recupera y se lo lleva al pueblo de los muertos. Como todo humano, Pablo siente hambre y frío, por ello comienza a robar y comer niños. Esto bastó para que la población de Piquillacta lo enterrara vivo y ahí vuelven a reencontrarse en la muerte.
34	La vida es un recorrido	Trata sobre reflexiones en torno a la brevedad de la vida y su complejidad.
35	Los sueños, sueños no son	El protagonista de la historia comete un crimen a partir de sus sueños.
36	Una decisión trágica	Trata de una mamá que tomó la decisión de incrustarle un chip a su hija para ver sus movimientos y cuidarla. Con el pasar del tiempo, su hija se vuelve rebelde por un

		chico. La madre vio lo que hacía la niña, le reclamó, pero sufrió un accidente y murió.
37	Otra vez no	--
38	Pelusa	Pelusa es una mascota. Desde su llegada, nos hizo muy feliz. Desgraciadamente, muere de forma trágica.
39	Mi otro Yo	Una chica que se profundiza en un sueño, piensa que todo es un error. Acepta lo que está pasando, al final se da cuenta que todo es por parte de su imaginación.
40	La hora IIII	Un joven despierta en una plaza totalmente desconcertado. Siente que una voz en su interior le narra sucesos que suceden, sucederán o que sucedieron; mientras intenta descubrir el propósito por el que está ahí.
41	Valiente	Paula, un paciente seropositivo, nos narra su historia junto a la de su padre paciente con VIH. Como una señorita lucha por tener una vida ordinaria, sin saber que por culpa de este padecimiento perderá a su padre.
42	Eterno presente	Un ser misterioso recibe la orden de auxiliar a un hombre y salvarle la vida. Sus propias dudas y cuestionamientos retrasan la ayuda. Logra salvar al hombre.
43	¡Y al polvo volverás!	Un hombre lucha por sobrevivir de la pobreza utilizando como herramienta de trabajo una bicicleta. Un día le roban la bicicleta. Desesperado inicia su búsqueda acompañado por su hijo. El hombre tiene que vencer sus convicciones morales para poder recuperar su herramienta de trabajo convirtiéndose en ladrón.

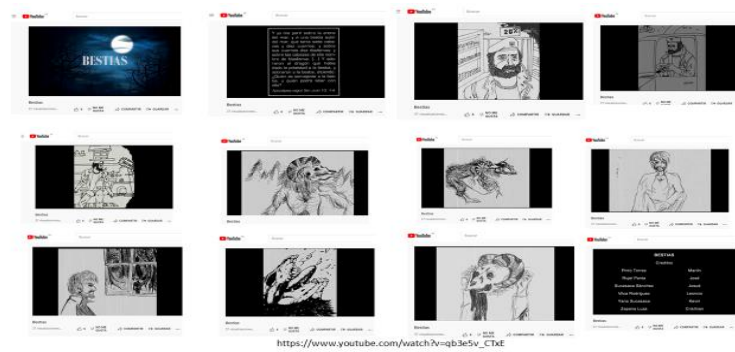
Por último se muestra algunos de los trabajos de los estudiantes de Literatura y Lingüística, el cual se encuentra disponible en la plataforma de YouTube de libre acceso. (ver Figuras 23, 24 y 25).

Figura 23. Fotogramas de *Comercio onírico*, una narrativa digital producida por los estudiantes de literatura



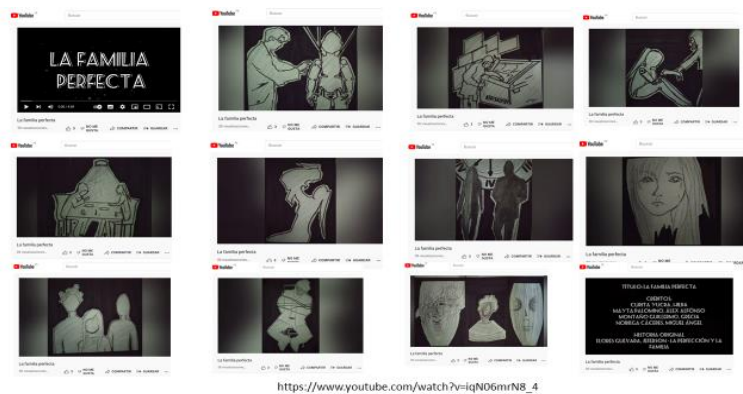
Nota: Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IHTpz3BOyB8>

Figura 24. Fotogramas de *Bestias*, una narrativa digital producida por los estudiantes de literatura



Nota: Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=qb3e5v_CTxE

Figura 25. Fotogramas de *La familia perfecta*, una narrativa digital producida por los estudiantes de literatura



Nota: Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=iqN06mrN8_4

4. Discusión y conclusiones

Desde un punto de vista cuantitativo, una de las principales conclusiones de este trabajo tiene que ver con las actitudes hacia la escritura que mostraron los estudiantes, las cuales resultaron positivas respecto a sus capacidades para escribir.

Desde un punto de vista cualitativo, cabe destacar los motivos que tienen los estudiantes para producir este tipo de textos digitales: por un lado, señalaron la afición y, por otro lado, el soporte emocional que ellos encontraron en esta actividad. Esto último resulta interesante en la medida que la escritura creativa digital les ha permitido expresar sus emociones y al mismo tiempo desarrollar su imaginación y creatividad, habilidades esenciales en la educación del siglo XXI.

ESTUDIO 4: PROPUESTA DE UNA ESCALA PARA LA MEDICIÓN DE LA COMPETENCIA NARRATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

1. Objetivo

El objetivo de este capítulo consiste en elaborar y validar una escala que permita medir la autopercepción sobre el nivel de competencia macronarrativa de los estudiantes universitarios, en sus tres dimensiones: narrativa textual, narrativa digital y narrativa transmedia.

2. Diseño del instrumento y procedimientos

Esta investigación corresponde a un estudio transversal de tipo instrumental (Ato & Benavente, 2013).

Los procedimientos de investigación se desarrollaron siguiendo las seis etapas desarrolladas por Meza & González (2020). Estas etapas son las siguientes:

2.1. Propuesta del constructo

Se planteó el constructo “competencia narrativa” entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender y producir textos narrativos, narrativas digitales y narrativas transmedia.

2.2 Construcción del instrumento piloto

Se revisó la literatura existente para definir adecuadamente el constructo a medir, y se elaboraron los ítems y la estructura dimensional del constructo.

2.3. Validación de contenido

El instrumento fue validado mediante juicio de expertos y una aplicación cualitativa a estudiantes de la carrera de Educación. En primer lugar, en relación al juicio de expertos, varios jueces evaluaron de forma independiente el modelo de medida desarrollado teóricamente; es decir, la claridad, coherencia y pertinencia del

constructo, la calidad de redacción de los ítems y su relevancia para cada subescala. Estos criterios se valoraron con puntuaciones entre 1 y 4. En total, en la actividad participaron ocho jueces con diferentes perfiles profesionales: tres especialistas en comunicación, tres especialistas en literatura comparada, uno en teoría literaria, y uno en educación. Además, cuatro de ellos son de nacionalidad peruana mientras que el resto son de otras nacionalidades: México, Colombia y EEUU. Todos tienen el grado de doctor y tienen indistintamente un título de posgrado en literatura, comunicación y educación.

En segundo lugar, se realizó una aplicación cualitativa a manera de prueba piloto con las modificaciones sugeridas por el juicio de los expertos. El propósito fue confirmar que todos los ítems fueron correctamente comprendidos por los potenciales participantes del estudio.

En la prueba piloto participaron 43 estudiantes. La aplicación se realizó a través de un formulario autoadministrado de *Google Form*, ya que a consecuencia de la pandemia COVID-19, las clases se realizaron virtualmente. Después de la aplicación no se realizaron cambios en la redacción de los ítems, ya que fueron comprendidos por los estudiantes.

En resumen, la muestra piloto estuvo conformada por estudiantes universitarios del programa académico de Educación, participaron 30 mujeres (69.08%) y 13 hombres (30.2%), de 18 a 37 años ($M = 23.02$, $DS = 3.889$). El 83.7% está matriculado en cuarto año y 16.3% en segundo, tercero y quinto año. En la Tabla 12 se observa que se obtuvo un Alfa de Cronbach de .930 en la Escala total (con 27 ítems); .787 en la dimensión Narrativa textual; .874 en la dimensión Narrativa digital; y .942 en la Narrativa transmedia con 9 ítems en cada una de las tres dimensiones, valores que indican la consistencia interna del instrumento.

Tabla 12. Fiabilidad de la Escala Competencia Narrativa	
Escalas	Alfa de Cronbach
Narrativa textual	.787
Narrativa digital	.874
Narrativa transmedia	.942
Escala total	.930

2.4. Aplicación del instrumento a la muestra (prueba de campo)

Esta aplicación se hizo a través de un formulario autoadministrado de Google Form. El cuestionario fue enviado a los estudiantes a través de su correo electrónico institucional. Se incluyó la explicación de los objetivos del estudio, el consentimiento informado de los participantes y se preservó la confidencialidad de la información.

2.5. Estimación de propiedades psicométricas

Para el análisis de las propiedades psicométricas de la Escala se realizó un análisis factorial exploratorio en la muestra total a partir del método de máxima verosimilitud y, para garantizar una adecuada representación de los ítems, se conservaron aquellos cuya carga factorial fue superior a .40 en alguno de los factores retenidos después de una rotación varimax (Bibiano et al., 2016; Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010).

Después de todos estos procedimientos, se obtuvo la versión final de la Escala Competencia narrativa (Ver ANEXO 4).

3. Metodología

3.1. Muestra

El muestreo fue no probabilístico. Participaron 883 estudiantes, 397 (45%) mujeres y 486 (55%) hombres, de edades entre 16 y 52 años con una media de 19.88 años (DS = 3.90). En cuanto a las características académicas de la muestra, 620 (70.2%) estudiantes pertenecen a las áreas de ciencias sociales (antropología, artes, derecho, economía, educación, literatura y lingüística, psicología, trabajo social) y 263 (29.8%) estudiantes pertenecen al área de ingenierías (civil, eléctrica, industrial, minas, sistemas y matemáticas) de una universidad pública de Arequipa. La mayoría de estudiantes cursan el primer año (69.2%) y el resto segundo (8.6%), tercero (12.6%), cuarto (6.3%) y quinto año (3.3%).

3.2. Procedimiento

Los datos fueron recolectados entre los meses de mayo y octubre de 2022. Para la evaluación de la competencia narrativa se aplicó la Escala Competencia narrativa en formato Google Form. Las encuestas fueron anónimas, no se solicitaron datos que permitieran identificar a los participantes. La participación fue voluntaria y se solicitó su consentimiento informado.

3.3. Instrumento

El instrumento se aplicó junto con un breve cuestionario sociodemográfico que recopila información sobre el sexo, edad, Escuela profesional y año de estudios.

Escala de Competencia narrativa (CN) (versión final después de la aplicación a la muestra piloto). El propósito de la escala es evaluar el nivel de autopercepción de la competencia narrativa de los estudiantes universitarios. La escala comprende 27 reactivos que abarcan tres dimensiones de la competencia narrativa: Narrativa textual (9 ítems), narrativa digital (9 ítems) y narrativa transmedia (9 ítems). Se usó la escala Likert de cinco puntos (1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo). En este estudio se obtuvo un Alfa de Cronbach de .946 en la Escala total, .869 en la competencia narrativa, .905 en la competencia digital y .917 en la competencia transmedia. Los coeficientes obtenidos con el Alfa de Cronbach son

consistentes e indican una confiabilidad óptima.

3.4. Análisis de datos

Para la estimación del acuerdo interjueces se calcularon los coeficientes V de Aiken para cada uno de los ítems.

Los datos obtenidos en la aplicación de campo se analizaron mediante el programa IBM SPSS Statistics 25. Se estimaron las propiedades psicométricas de la escala a través del análisis factorial exploratorio. Seguidamente se realizaron las pruebas de normalidad mediante el estudio de la prueba Kolmogorov-Smirnov con un nivel de significancia $\alpha = 0.05$ con el valor p ; y corregido por .200 de significación Lilliefors en el área de ingenierías. Se halló normalidad en las variables sociodemográficas género y área académica. Por lo tanto, se aplicó la prueba paramétrica t de student para muestras independientes. Para medir el tamaño del efecto de las diferencias por género y área académica se aplicó la d de Cohen: los valores de $d \geq .2$, $d \geq .5$ y $d \geq .8$ representan un tamaño del efecto pequeño, mediano y grande respectivamente.

4. Resultados

4.1. Validez de contenido

El objetivo de este estudio fue construir y validar una escala de Competencia narrativa. En primer lugar, la evidencia de la validez de contenido del instrumento se obtuvo por criterio de jueces. En la Tabla 13 se presenta la evaluación de los jueces respecto a los cuatro elementos de la validez de contenido: claridad, coherencia, pertinencia y relevancia. Los 40 ítems iniciales de la escala están distribuidos en tres dimensiones: los ítems 1 al 17 corresponden a la narrativa textual, ítems 18 al 31 a la narrativa digital y los ítems 18 al 31 a la narrativa transmedia.

Tabla 13. Resultados de concordancia entre jueces mediante índices de V de Aiken

N°	Claridad			Coherencia			Pertinencia			Relevancia		
	Acuerdo	V Aiken	IC 95 %	Acuerdo	V Aiken	IC 95 %	Acuerdo	V Aiken	IC 95 %	Acuerdo	V Aiken	IC 95 %
1	31	0.96	[0.62 , 1]	31	0.96	[0.62 , 1]	31	0.96	[0.62, 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]
2	30	0.92	[0.57 , 0.99]	31	0.96	[0.62 , 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]	30	0.92	[0.57, 0.99]
3	30	0.92	[0.70 , 0.98]	32	1.00	[0 , 1]	29	0.88	[0.69 , 0.96]	28	0.83	[0.64 , 0.93]
4	31	0.96	[0.62 , 1]	32	1.00	[0 , 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
5	27	0.79	[0.55 , 0.92]	30	0.92	[0.69 , 0.98]	25	0.71	[0.46 , 0.87]	26	0.75	[0.50 , 0.90]
6	29	0.88	[0.53 , 0.98]	30	0.92	[0.69 , 0.98]	28	0.83	[0.59, 0.94]	28	0.83	[0.59, 0.94]
7	29	0.88	[0.64 , 0.96]	30	0.92	[0.69 , 0.98]	28	0.83	[0.59, 0.94]	27	0.79	[0.55, 0.92]
8	30	0.92	[0.57 , 0.99]	32	1.00	[0 , 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
9	28	0.83	[0.59 , 0.94]	31	0.96	[0.62 , 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]	29	0.88	[0.53, 0.98]
10	26	0.90	[0.56 , 0.99]	28	1.00	[0 , 1]	28	1.00	[0 , 1]	28	1.00	[0 , 1]
11	31	0.96	[0.62 , 1]	32	1.00	[0 , 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]	30	0.92	[0.57, 0.99]

12	29	0.88	[0.64 , 0.96]	31	0.96	[0.62 , 1]	26	0.75	[0.55 , 0.88]	27	0.79	[0.59 , 0.91]
13	31	0.96	[0.62 , 1]	32	1.00	[0 , 1]	31	0.96	[0.62 , 1]	31	0.96	[0.62 , 1]
14	31	0.96	[0.62 , 1]	31	0.96	[0.62 , 1]	29	0.88	[0.53, 0.98]	29	0.88	[0.53, 0.98]
15	28	0.83	[0.59 , 0.94]	29	0.88	[0.64 , 0.96]	24	0.67	[0.47 , 0.82]	25	0.71	[0.51, 0.85]
16	29	0.88	[0.64 , 0.96]	31	0.96	[0.62 , 1]	31	0.96	[0.62 , 1]	31	0.96	[0.62 , 1]
17	28	0.83	[0.59 , 0.94]	32	1.00	[0 , 1]	31	0.96	[0.62 , 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]
18	31	0.96	[0.62 , 1]	31	0.96	[0.62 , 1]	31	0.96	[0.62 , 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]
19	28	0.83	[0.59 , 0.94]	32	1.00	[0 , 1]	29	0.88	[0.69 , 0.96]	28	0.83	[0.64 , 0.93]
20	29	0.88	[0.64 , 0.96]	32	1.00	[0 , 1]	26	0.75	[0.55 , 0.88]	23	0.63	[0.43 , 0.79]
21	26	0.75	[0.50 , 0.90]	31	0.96	[0.62 , 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]	28	0.83	[0.59 , 0.94]
22	28	0.83	[0.59 , 0.94]	31	0.96	[0.62 , 1]	29	0.88	[0.64 , 0.96]	28	0.83	[0.59 , 0.94]
23	27	0.79	[0.55 , 0.92]	30	0.92	[0.57 , 0.99]	29	0.88	[0.69 , 0.96]	27	0.79	[0.59 , 0.90]
24	27	0.79	[0.55 , 0.92]	30	0.92	[0.57 , 0.99]	30	0.92	[0.57, 0.99]	28	0.83	[0.59, 0.94]
25	26	0.75	[0.50 , 0.90]	31	0.96	[0.62 , 1]	28	0.83	[0.49 , 0.96]	25	0.71	[0.46 , 0.87]

26	25	0.71	[0.46 , 0.87]	32	1.00	[0 , 1]	29	0.88	[0.53, 0.98]	28	0.83	[0.59, 0.94]
27	31	0.96	[0.62 , 1]	32	1.00	[0 , 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
28	28	0.83	[0.59 , 0.94]	30	0.92	[0.69 , 0.98]	27	0.79	[0.59 , 0.908]	26	0.75	[0.551 , 0.88]
29	31	0.96	[0.62 , 1]	31	0.96	[0.62, 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]	30	0.92	[0.57, 0.99]
30	29	0.88	[0.64 , 0.96]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
31	27	0.79	[0.55 , 0.92]	30	0.92	[0.69 , 0.98]	30	0.92	[0.69 , 0.98]	29	0.88	[0.64 , 0.96]
32	31	0.96	[0.62 , 1]	31	0.96	[0.62 , 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
33	23	0.63	[0.39 , 0.81]	27	0.79	[0.55, 0.92]	28	0.83	[0.59, 0.94]	26	0.75	[0.50 , 0.90]
34	31	0.96	[0.62 , 1]	31	0.96	[0.62, 1]	28	0.83	[0.64 , 0.93]	28	0.83	[0.64 , 0.93]
35	30	0.92	[0.57 , 0.99]	32	1.00	[0 , 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
36	30	0.92	[0.69 , 0.98]	30	0.92	[0.69 , 0.98]	30	0.92	[0.57, 0.99]	29	0.88	[0.64 , 0.96]
37	29	0.88	[0.64 , 0.96]	30	0.92	[0.69 , 0.98]	29	0.88	[0.64 , 0.96]	29	0.88	[0.64 , 0.96]
38	31	0.96	[0.6 , 1]	32	1.00	[0 , 1]	28	0.83	[0.64 , 0.93]	28	0.83	[0.64 , 0.93]
39	31	0.96	[0.62, 0.98]	32	1.00	[0 , 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]

40	29	0.88	[0.64 , 0.96]	31	0.96	[0.62 , 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
----	----	------	---------------	----	------	------------	----	------	-----------	----	------	-----------

Nota. $p \leq .05$

El resumen de los resultados de la V de Aiken se muestra en la Tabla 14. Como se observa, los índices V de Aiken .91 en la narrativa textual, .88 en la narrativa digital y .90 en la narrativa transmedia muestran alto acuerdo; pero no se alcanzó el acuerdo total entre los jueces, por lo que se modificaron los ítems que no respondían a los criterios de validez de contenido. Las observaciones proporcionadas ayudaron a mejorar la redacción y la terminología utilizada en algunos ítems; por otro lado, se fusionaron ítems y se eliminaron aquellos que no respondían a los criterios de validez de contenido y se adecuaron otros según las observaciones de los expertos. Finalmente, la escala total del constructo Competencia narrativa quedó compuesta por 27 ítems distribuidos de manera equitativa en las tres dimensiones de la escala (Apéndice 4).

Tabla 14. Resumen de los resultados de la V de Aiken para las tres dimensiones y la escala total de la competencia narrativa

	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Relevancia	Total
Narrativa textual	0.90	0.96	0.88	0.88	0.91
Narrativa digital	0.84	0.96	0.89	0.84	0.88
Narrativa transmedia	0.89	0.94	0.90	0.88	0.90
Total	0.87	0.96	0.89	0.87	

4.2. Análisis factorial exploratorio

En la Tabla 15 se exhiben los resultados de la validez del instrumento. Se realizó un análisis factorial exploratorio de la Escala de Competencia Narrativa. Participaron 883 estudiantes de edades entre 16 y 52 años con una media de 19.88 años (DS = 3.90).

La significación del Test de Bartlett ($\chi^2 = 16932.738$, $p < .001$) y la medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .943) mostraron una adecuada correlación entre los ítems y una buena adecuación muestral respectivamente, evidenciando la pertinencia de un análisis factorial exploratorio.

Producto del análisis factorial exploratorio en la muestra total, después de una rotación varimax se identificaron 27 ítems con una estructura factorial de tres factores: narrativa textual (ítems 1 a 9), narrativa digital (ítems 10 a 18) y narrativa transmedia (ítems 19 a 27). El conjunto de los factores retenidos explicaron el 61.82% de la varianza.

Tabla 15. Resultados del análisis factorial exploratorio. Matriz de estructura de la Escala de Competencia Narrativa

		Factor		
Ítem	Comunalidad	Narrativa textual	Narrativa digital	Narrativa transmedia
1	.555	.740		
2	.585	.755		

3	.522	.544		
4	.614	.779		
5	.557	.653		
6	.622	.766		
7	.613	.732		
8	.606	.724		
9	.558	.658		
10	.556		.514	
11	.571		.558	
12	.650		.769	
13	.599		.569	
14	.578		.730	
15	.642		.784	
16	.557		.481	
17	.555		.502	
18	.615		.503	
19	.617			.659
20	.577			.699
21	.664			.686
22	.660			.737
23	.664			.675
24	.703			.756
25	.747			.810
26	.771			.847
27	.733			.805

4.3. Diferencias por área académica y sexo

Finalmente, exploramos las diferencias por área académica y sexo. Las medias y desviación estándar se observan en las Tablas 16 y 17. Hallamos diferencias

significativas: los resultados sugieren que los estudiantes de ciencias sociales reportaron más altos niveles de competencia narrativa que los estudiantes de ingenierías, en la escala total y en las tres dimensiones, con tamaño del efecto mediano en la escala total (0.4) y en la narrativa digital (0.47) y efecto pequeño en la narrativa textual (0.37) y narrativa transmedia (0.2). Del mismo modo, las estudiantes mujeres reportaron más altos niveles de competencia narrativa que los estudiantes hombres, en la escala total y en dos dimensiones, con tamaño del efecto pequeño en la escala total (0.32) y narrativa digital (0.36), y efecto mediano en la narrativa textual (0.47). No se hallaron diferencias significativas por sexo en la narrativa transmedia.

Tabla 16. Comparación de la competencia narrativa y subdimensiones en función del área académica

Competencia narrativa	Ciencias sociales		Ingenierías		t	p	d de Cohen
	M	DS	M	DS			
Narrativa textual	33.47	5.999	31.29	5.582	5.048	.000	0.37
Narrativa digital	28.23	7.371	24.71	7.584	6.436	.000	0.47
Narrativa transmedia	26.67	8.198	25.03	7.625	2.776	.006	0.2
Total escala	88.38	18.656	81.03	18.165	5.392	.000	0.4

Nota. En los resultados de la t se asumen varianzas iguales para las áreas de Ciencias sociales (n = 620) e ingenierías (n=263)

Tabla 17. Comparación de la competencia narrativa y subdimensiones en función del género

Competencia narrativa	Femenino		Masculino		t	p
	M	DS	M	DS		
Narrativa textual	34.32	5.501	31.59	6.043	6.952	.000
Narrativa digital	28.66	7.513	25.98	7.469	5.304	.000
Narrativa transmedia	26.49	8.130	25.93	8.007	1.020	.308
Total escala	89.48	18.291	83.50	18.809	4.753	.000

Nota. En los resultados de la t se asumen varianzas iguales para género femenino (n = 397) y género masculino (n=486)

5. Discusión y conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo elaborar y validar una escala que permita medir la autopercepción sobre el nivel de competencia macronarrativa de los estudiantes universitarios, en tres dimensiones: narrativa textual, narrativa digital y narrativa transmedia. Se evidenció la validez de contenido del instrumento por criterio de jueces. Asimismo a través de los resultados de la V de Aiken las tres dimensiones obtuvieron una alta aceptación. El análisis factorial exploratorio de la Escala de Competencia Narrativa mostró una adecuada correlación entre los ítems y una buena adecuación muestral respectivamente. Por lo tanto se demostró que la escala propuesta es un instrumento válido y fiable para medir la autopercepción de la competencia macronarrativa.

Palioura & Dimoulas(2022) encontraron que las tecnologías de narrativa transmedia no están suficientemente empleadas en las asignaturas relacionadas a la literatura, especialmente en los estudios clásicos; también encontraron que los participantes del estudio tenían expectativas sobre el uso favorable de la multimedia y los juegos de trivia, es decir con una predisposición al uso de juegos serios y la gamificación.

La concepción del instrumento propuesto es congruente con la propuesta teórica de Kačínová y Sádaba-Chalezquer (2022) de una competencia aumentada en la que convergen los objetivos educativos propuestos por la UNESCO y el aprendizaje del uso de los medios de comunicación.

Por último, la escala propuesta para medir la autopercepción de la competencia narrativa se constituye en un primer paso proponer modelos de incorporación de los sistemas narrativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

PARTE III
ASPECTOS FINALES

CONCLUSIONES

En esta sección se presentan las conclusiones de la tesis doctoral titulada “La competencia narrativa en estudiantes de nivel superior: análisis de experiencias videolúdicas y gamificadas”. Para tal fin, en primer lugar se hace una revisión de los objetivos planteados a partir de los resultados obtenidos. En segundo lugar, se expone las limitaciones y las líneas futuras de investigación, así como las recomendaciones.

Antes bien, resulta necesario remarcar que en la elaboración del marco teórico se desarrolló el soporte conceptual de las tres dimensiones que hemos considerado para la propuesta final, que es una escala para medir la autopercepción sobre el nivel de competencia narrativa de los estudiantes universitarios en tres dimensiones: narrativa textual, narrativa digital y narrativa transmedia.

Revisión de objetivos de investigación

El objetivo general de esta investigación fue analizar la competencia narrativa de los estudiantes universitarios a partir de experiencias gamificadas y videolúdicas. Considerando este objetivo general se planteó los siguientes objetivos específicos: a) evaluar la percepción y las actitudes en el uso de la gamificación y los videojuegos en estudiantes universitarios; b) analizar las experiencias pedagógicas narrativas basadas en el uso de la gamificación y los videojuegos; c) analizar las narrativas digitales producidos por los estudiantes de literatura a partir de experiencias gamificadas; d) validar un instrumento de medición de la autopercepción de la competencia narrativa desde una perspectiva tridimensional que corresponde a los niveles textual, digital y transmedial.

Para el logro del primer objetivo específico que consistió en evaluar la percepción y las actitudes en el uso de la gamificación y los videojuegos en estudiantes universitarios, se realizó el estudio 1. Se encontró que el uso de estos recursos videolúdicos es mayoritario entre los jóvenes; sin embargo, el tiempo que dedican a jugar no es amplio, sino que lo dedican más a sus estudios. Además se encontró que existen diferencias significativas en el uso de los videojuegos por género en los estudiantes universitarios, siendo los hombres los que mayormente los usan, lo cual refuerza la

idea tradicional de que los videojuegos forman parte más del mundo masculino que del mundo femenino.

Asimismo, los estudiantes mencionaron videojuegos comerciales y no videojuegos educativos, a pesar de que piensan que estos debieran incluirse en las sesiones de aprendizaje; prefieren los juegos casuales, de estrategia y simulación. La mayor parte de los estudiantes encuestados consideran que los videojuegos les proporcionan diversión y es una forma de pasar el tiempo, además consideran que les hacen vivir aventuras y alcanzar metas, opinan que potencian la competición y la sociabilidad. En relación al uso de la gamificación, en este estudio 1, se encontró que casi el 50% de los estudiantes señalaron que desconocían sobre su uso, esto podría significar que los docentes universitarios no usan la gamificación en su labor educativa.

Este primer estudio nos sirvió como un diagnóstico sobre el uso de los videojuegos y la gamificación en los estudiantes universitarios. En ese sentido, el uso mayoritario de los videojuegos y en menor medida la gamificación, nos condujo a planificar y diseñar experiencias pedagógicas gamificadas que tengan que ver con el uso de estas herramientas, lo cual conllevó a los estudios 2 y 3, en los cuales los estudiantes produjeron determinados tipos de narrativa vinculadas al mundo videolúdico. También resulta necesario mencionar que a pesar que la mayoría de los estudiantes señalaron que juegan videojuegos, aún persisten algunos prejuicios como el hecho de señalar que estos son violentos o que juegan para pasar el tiempo; sin embargo, hay que precisar que el uso de los videojuegos en la educación puede traer múltiples beneficios, tal como se expuso en el marco teórico.

En relación al estudio 2, cuyo objetivo específico consistió en analizar las experiencias pedagógicas narrativas basadas en el uso de la gamificación y los videojuegos, se diseñó una experiencia pedagógica sobre la creación de guiones de videojuegos con temática de la pandemia. Se encontró que la escritura creativa de guiones sobre la pandemia sí les ha ayudado a los estudiantes a expresar sus emociones. Esto permite señalar que la escritura ha canalizado el complejo sistema emocional que los jóvenes han tenido en esta época de pandemia. Desde el enfoque cualitativo, la supervivencia fue el tema más recurrente en los guiones elaborados por los estudiantes. La supervivencia como tema revela el instinto que siempre hemos tenido ante situaciones calamitosas como puede ser una pandemia como la que hemos atravesado, la cual ha generado una serie de emociones en los estudiantes. Desde el enfoque cuantitativo, el tipo de emociones que mayormente expresaron los estudiantes a través de la escritura de guiones videolúdicos fueron la esperanza y la tristeza. Es importante señalar que el estado emocional de las personas se ha reflejado en emociones negativas como la tristeza, el dolor, la angustia, etc., ya sea por la pérdida de un ser querido, el sufrimiento de la propia enfermedad o por la pérdida de trabajo, el abandono de los estudios o el mismo confinamiento al que se han visto sometidas. Esos estados anímicos se han propagado como la misma enfermedad.

La realización de esta experiencia pedagógica fue motivadora para los estudiantes, ya que además de escribir guiones videolúdicos sobre sus emociones durante la pandemia, se aplicó la gamificación en diferentes actividades a lo largo del semestre, otorgándoles puntos y reconocimientos por los logros obtenidos, logrando así una mayor motivación en sus procesos de aprendizaje. Lo más resaltante de este

estudio consistió en integrar dos de las dimensiones que hemos establecido para las competencias narrativas; es decir, la narrativa textual y la narrativa transmedia. En la primera a través de la creación de un texto narrativo, que en este caso fue un guión inicial de videojuegos; y la segunda fue a través de la utilización de diferentes medios para contar una historia, que en este caso correspondió a la novela, la película y el videojuego.

En el estudio 3, cuyo objetivo específico fue analizar las narrativas digitales producidos por los estudiantes de literatura a partir de experiencias gamificadas, se diseñó una experiencia pedagógica gamificada sobre la creación de narrativas digitales utilizando la gamificación en estudiantes de pregrado de literatura. Para el análisis cuantitativo se empleó una escala para evaluar su escritura, considerando cinco dimensiones: planificación, textualización, revisión, postergación del inicio de la escritura, y actitudes hacia la escritura.

En la primera dimensión, la planificación, se encontró principalmente que los estudiantes reconocen que dedican un tiempo para reflexionar acerca de lo que van a escribir. En la segunda dimensión, la textualización, los estudiantes señalaron que logran plasmar las ideas elaboradas en la etapa de planificación, pero tienen algunas dificultades como encontrar su propia voz dentro del texto y además que les falta cohesionar mejor las ideas. En la tercera dimensión, los estudiantes indicaron que mayormente sí realizan la revisión de sus textos. Igualmente, en la cuarta dimensión, señalaron que tienen algunos problemas como “me cuesta empezar a escribir”. Por último, en la quinta dimensión, las actitudes hacia la escritura creativa que mostraron los estudiantes fueron positivas respecto a sus capacidades para escribir.

Desde un punto de vista cualitativo, los motivos que tienen los estudiantes para producir narrativas digitales principalmente son la afición y el soporte emocional que proporciona hacerlo. Esta experiencia pedagógica gamificada permitió a los estudiantes expresar sus emociones así como desarrollar su imaginación y creatividad, las cuales resultan esenciales en la educación del siglo XXI. Asimismo, esta experiencia pedagógica les permitió sentirse más empoderados para realizar nuevos proyectos narrativos, utilizando otros medios más allá de las palabras. En otras palabras, los estudiantes pasaron de ser consumidores de historias a prosumidores.

Finalmente, para el logro del cuarto objetivo específico que consistió en diseñar y validar un instrumento de medición de la autopercepción de la competencia narrativa de los estudiantes universitarios desde una perspectiva tridimensional que corresponde a los niveles textual, digital y transmedial. Se evidenció la validez de contenido del instrumento por criterio de jueces. Asimismo a través de los resultados de la V de Aiken las tres dimensiones obtuvieron una alta aceptación. El análisis factorial exploratorio de la Escala de Competencia Narrativa mostró una adecuada correlación entre los ítems y una buena adecuación muestral respectivamente. Por lo tanto, la escala propuesta se muestra como un instrumento válido y fiable para medir la autopercepción de la competencia macronarrativa.

Esta escala propuesta para medir la autopercepción de la competencia narrativa se constituye en un primer paso para proponer más adelante modelos de incorporación de los sistemas narrativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la

universidad, ya que como se presentó en el marco teórico de la presente investigación, la competencia narrativa es de suma importancia en la formación de los estudiantes, y su enseñanza exige que se utilicen los recursos que la tecnología actual nos proporciona.

En conclusión, el carácter tridimensional de la competencia narrativa propuesta en esta investigación a partir de experiencias pedagógicas basadas en la gamificación y el uso de videojuegos en estudiantes universitarios, nos permite afirmar que precisamente el uso de estos recursos en la educación superior puede potenciar el desarrollo de la competencia narrativa. Asimismo, Podemos afirmar que el ámbito universitario puede convertirse en un espacio idóneo para propiciar el uso de estos recursos con una finalidad educativa como ya ha sido demostrado en otras investigaciones. Incorporar narrativas apropiadas para el logro de este fin a su vez se constituye en un reto a lograr por los educadores que apuestan por la innovación y el cambio en la educación.

Limitaciones y líneas futuras

Una de las principales limitaciones que tuvimos en la realización de la presente tesis, está relacionada al trabajo remoto producto de la pandemia del covid 19. Las experiencias pedagógicas tuvieron que darse de manera virtual, debido a ello algunos de ellos abandonaron los estudios, puesto que tenían acceso limitado a internet y en algunos casos no poseían equipos tecnológicos básicos como una computadora personal o laptop. Por ello, muchos de los estudiantes solo podían realizar sus trabajos desde su celular, lo cual dificultaba una mayor eficiencia en sus trabajos, aunque también presentaba la ventaja del uso de diversos aplicativos de edición de imágenes y videos diseñados sólo para celulares.

Otra limitación que se encontró en la investigación fue que la mayoría de estudios sobre competencia narrativa están dirigidos al nivel infantil. A través de la revisión de la literatura, se pudo constatar que se deja un poco de lado el mundo juvenil universitario, a pesar que existen plataformas digitales que permiten crear historias como Wattpad. Estas plataformas son usadas por ellos, pero de forma independiente, no como parte de su formación universitaria. En el anterior plan de estudios del Programa Profesional de Literatura y Lingüística se incluía el curso Literatura aplicada a la comunicación I y II, lo cual permitió desarrollar este tipo de experiencias; sin embargo, en el actual ya no se los considera, solo queda un curso de escritura creativa, dirigido principalmente a que los estudiantes puedan crear textos de géneros tradicionales como la narrativa y la poesía.

Otra limitación que reconocemos en este trabajo de investigación es que en las dos experiencias pedagógicas gamificadas sólo se trabajó con estudiantes universitarios de Literatura y Lingüística durante un semestre cada una. Esto se justifica porque, como se indicó anteriormente, su plan de estudios incluye asignaturas apropiadas para innovar en contenidos y estrategias relacionados a la competencia narrativa; en otras escuelas profesionales, muy poquísimas incluyen en sus mallas curriculares algún curso semestral relacionado a la literatura. De modo que se realizaron esas experiencias pedagógicas en la escuela de Literatura y Lingüística por conveniencia debido al acceso al dictado de clases en esta escuela profesional, más no así en otras como, por ejemplo, escuelas profesionales de Ciencias de la Comunicación o Educación.

Por otro lado, una de las principales líneas futuras de investigación es el desarrollo de proyectos relacionados a las narrativas transmedia en estudiantes

universitarios de las distintas áreas, en especial en humanidades y ciencias sociales. Para ello se propondrá proyectos donde puedan participar los docentes y jóvenes universitarios a través de producciones audiovisuales transmediales como parte del desarrollo de determinadas asignaturas. El proyecto pretende desarrollar la competencia narrativa en las tres dimensiones que se ha propuesto en este trabajo de investigación, dando énfasis a la creación de contenidos vinculados a la difusión de la ciencia, la tecnología y las humanidades.

Otra línea de investigación futura es sobre la aplicación de la inteligencia artificial en la producción de textos narrativos con distintos soportes tecnológicos. La irrupción del chat GPT y otras inteligencias artificiales se constituyen en poderosas herramientas de apoyo para motivar a los estudiantes a producir historias no sólo textos narrativos sino también de otra índole. De ninguna forma se pretende que los estudiantes dejen de desarrollar su creatividad recurriendo a estas nuevas tecnologías, al contrario se pretende que las utilicen en provecho del desarrollo de nuevas competencias.

Recomendaciones

A partir de los resultados de esta investigación se recomienda que se debe implementar un plan de capacitación a los docentes del nivel superior sobre el uso de las narrativas transmedia y las nuevas tecnologías en los estudiantes universitarios. Este plan no necesariamente debería extenderse sólo a asignaturas que tengan que ver con el área de letras sino también a otras áreas como ingeniería y biomédicas, ya que hay que considerar que la difusión de la ciencia no sólo se da en los circuitos cerrados de las academias, que a veces pueden resultar muy excluyentes, sino principalmente se da gracias a los medios de comunicación, especialmente las redes sociales, que son muy usadas por los jóvenes.

Lo anterior supone que en las instituciones de nivel superior se debe fomentar la educomunicación como una alternativa para introducir los temas de las nuevas alfabetizaciones, en especial la alfabetización transmedia, que en palabras de Carlos Scolari et al. (2018) debe abarcar una serie de competencias relacionadas a los procesos de producción y consumo de información, utilizando para ello los diferentes medios y lenguajes que empleamos para comunicarnos. En ese contexto, la competencia narrativa cumple un rol importante porque permite articular a su vez las otras competencias como la de gestión de contenidos, las performativas, las ideológicas, las éticas, etc.

Asimismo hay que considerar que estas tres dimensiones propuestas en esta investigación, si bien se pueden trabajar de manera independiente en el desarrollo de alguna asignatura, lo óptimo sería trabajarlas de manera integral, tal vez priorizando alguna de ellas, según los intereses de los estudiantes y la naturaleza de la asignatura. Las experiencias pedagógicas que presentamos en esta investigación, precisamente nos ha llevado a ese afán integrador de las dimensiones propuestas, con resultados positivos y motivadores para los estudiantes, tal como se ha demostrado en los estudios presentados.

Las nuevas formas de comunicación del presente siglo exigen que en la educación superior se desarrollen las competencias multimodales y multimediales, pero también las transmediales, tanto en docentes como en estudiantes. Por tanto, la enseñanza de la escritura en general requiere de una serie de cambios en el ámbito universitario, que impliquen el uso de las nuevas tecnologías y nuevas estrategias de alfabetización, ya no sólo digital o multimedial, sino también transmedial. De forma

particular, la escritura creativa, en especial la relacionada a la creación de textos narrativos, ahora debe tender también a la creación de narrativas digitales y transmediales.

Por último, enseñar a narrar historias supone un viraje en la forma tradicional de contarlas; enseñar a narrar en el siglo XXI implica emplear otros canales de comunicación más allá de las palabras. También implica introducir estrategias innovadoras que potencien ese afán ancestral del ser humano de contar su mundo interior y el mundo que lo rodea; además enseñar a narrar motiva a los estudiantes a crear nuevos mundos, y en la medida de lo posible, a crear un mundo mejor, más empático con los otros seres humanos y la naturaleza, pero también más crítico y ético. Esa es la labor de los educadores del siglo XXI, contribuir a narrar una nueva historia del tránsito del ser humano a lo transhumano.

Referencias

- Aguaded, I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, XX (39), 7-8. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01>
- Alchin, D. (2020). Gone with the Wind. *Australasian Psychiatry*, 28 (6), 636-638. <https://doi.org/10.1177/1039856220936144>
- Alegría, I. (2019). El videojuego como medio narrativo. Trabajo de fin de grado. Universidad de Salamanca. <https://bit.ly/3PF76tJ>
- Alfageme, M. y Sánchez, P. (2003). Un instrumento para evaluar el uso y las actitudes hacia los videojuegos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (20), 17-32. <https://bit.ly/3PEO7iZ>
- Alismail, H. (2015). Integrate Digital Storytelling in Education. *Journal of Education and Practice*, 6(9). <https://bit.ly/3PHp1jM>
- Arbona, G. . (2020). La escritura creativa como disciplina emergente. *Arbor*, 196(798), a576. <https://bit.ly/3PjEgOq>
- Alshammari, S. (2018). *Writing an Illness Narrative and Negotiating Identity: A Kuwaiti Academic/Author's Journey. Life Writing*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/14484528.2018.1514240>
- Ambrosino, M. A. (2017). Docencia y narrativas transmedia en la educación superior. *Trayectorias universitarias*, 3. <https://bit.ly/3PEaBAS>
- Aranda, D. Sánchez-Navarro, J., Martínez-Cerda, J.F. & Meneses, J. (2018). The impact of digital practices on the perception of risks and benefits of digital gaming. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 10(2). https://doi.org/10.1386/cjcs.10.2.247_1
- Arango-Lopez, J., Valdivieso, C., Collazos, C.; Vela, F. L .G & Moreira, F. (2019). CRE-ANDO: Tool for creating pervasive games to increase the learning motivation in higher education students. *Telematics and Informatics* (38), 62-73. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.08.005>
- Ardila-Muñoz, J. Y. (2019). Theoretical assumptions for the gamification in the higher education. *Magis*, 12(24), 71–84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12->

- 24.stgeAsociación Española de Videojuegos [AEVI]. (2019). El videojuego en España. <https://bit.ly/3Rmw0j4>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bai, S., Hew, K.F., Huang, B. (2020). Is gamification “bullshit”? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>.
- Barr, M. (2017). Video games can develop graduate skills in higher education students: A randomised trial. *Computers & Education*, 113, 86-97, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.016>
- Barraza-Macías, A. (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5 (28), 19-31. <https://bit.ly/44VmJla>
- Batlle-Rodríguez, J., González Argüello, M.V., y Pujolà Font, J.M. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 2/II n.s. <https://doi.org/10.7410/1357>
- Bavelier, D. & Davidson, R. (2013). Games to do you good. *Nature*, 494. <https://bit.ly/3r7Qsd3>
- Becker, K. (2021). What’s the difference between gamification, serious games, educational games, and game-based learning? *Academia Letters*, 209. <https://doi.org/10.20935/AL209>
- Benmayor, R. (2008). Digital Storytelling as a Signature Pedagogy for the New Humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188–204. <https://doi.org/10.1177/1474022208088648>
- Bell, A. (2016). “Interaccional Metalepsis and Unnatural Narratology”. *Narrative*, 24(3), 294-310. <https://doi.org/10.1353/nar.2016.0018>
- Bibiano, M. A., Ornelas, M., Aguirre, J. F., & Rodríguez-Villalobos, J. M. (2016). Composición factorial de la escala de locus de control de rotter en universitarios mexicanos. *Formacion Universitaria*, 9(6), 73–82. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000600007>
- Bing, J. (2013). Enhancing narrative writing skills through action-adventure video games. *Journal of Education and Practice*, 4(15), 36–42. <https://bit.ly/3rd0Xf7>
- Borrás, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Bogost, I. (2011). *How to Do Things with Videogames*. University of Minnesota Press.
- Buckley, P., Doyle, E., & Doyle, S. (2017). Game On! Students’ Perceptions of Gamified Learning. *Educational Technology & Society*, 20 (3), 1–10. <https://bit.ly/3RnP5BG>

- Cabañes, E. (2012). Del juego simbólico al video-juego: La evolución de los espacios de producción simbólica. *Revista de Estudios de Juventud*, 98, 61-76. <https://bit.ly/3PFNxlf>
- Cabeza-Ramírez, L., Sánchez-Cañizares, S. y Fuentes-García, F. (2020). Motivations for the Use of Video Game Streaming Platforms: The Moderating Effect of Sex, Age and Self-Perception of Level as a Player. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 7019. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197019>
- Çalışkan, F., Midik, Ö., Baykan, Z., Şenol, Y., Tanriverdi, E.Ç., Tengiz, F.I. & Gayef, A. (2020) The knowledge level and perceptions toward COVID-19 among Turkish final year medical students, *Postgraduate Medicine*, 132:8, 764-772. <https://doi.org/10.1080/00325481.2020.1795486>
- Capano, D. (2016). *Campos de la narratología*. Biblos.
- Casañ, R. (2018). Diferencias de género entre jugadores de video-juegos multijugador en línea. *Comunica2*. Congreso Internacional sobre redes sociales. https://bit.ly/3Lpk3Wj_
- Caserman, P., Hoffmann, K., Müller, P., Schaub, M., Straßburg, K., Wiemeyer, J., Bruder, R., & Göbel, S. (2020). Quality Criteria for Serious Games: Serious Part, Game Part, and Balance. *JMIR Serious Games*, 8(3), 19037. <http://dx.doi.org/10.2196/19037>
- Condy, J., Phillips, H., & Tiba, C. (2019). Using digital stories to explore four final-year student's colliding worldviews and how this impacted their classroom pedagogy. *16th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*, CELDA, 201-208. https://doi.org/10.33965/celda2019_2019111025
- Connolly, T. M., Boyle, E., & Hainey, T. (2007). A survey of students' motivations for playing computer games: a comparative analysis. In *Proceedings of the 1st European conference on games-based learning (ECGBL)*, 25–26, Paisley. <https://bit.ly/3sVydRF>
- Connolly, T., Boyle, E, MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59 (2), 661–686. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.004>
- Contreras, R. y Eguía, J.L. (2017). Gamificación en educación: diseñando un curso para diseñadores de juegos. *KEPES*, 14 (16), 91-120. <https://doi.org/10.17151/kepes.2017.14.16.5>
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Taurus.
- Cheng, M., Su, T., Huang, W. & Chen, J. (2014). An educational game for learning human immunology: What do students learn and how do they perceive? *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 820-833. <https://doi.org/10.1111/bjet.12098>

- Chen, C.-M., Li, M.-C., & Chen, T.-C. (2019). A web-based collaborative reading annotation system with gamification mechanisms to improve reading performance. *Computers & Education*, 103697. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103697>
- Choo, Y.B., Abdullah, T., Nawi, M. (2020). Digital Storytelling vs. Oral Storytelling: An Analysis of the Art of Telling Stories Now and Then. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5A), 46 - 50. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081907>.
- De-Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C., & Boydell, K. M. (2017). Digital Storytelling in Research: A Systematic Review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548-2582. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2970>
- Del-Moral, M., Villalustre, L. y Neira, M.R. (2016). Habilidades sociales y creativas promovidas con el diseño colaborativo de digital storytelling en el aula. *Digital Education Review*, 30. <http://greav.ub.edu/der/>
- Del-Moral, M^a. E., Villalustre, L. y Neira, M^a. R. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos*, 15 (1), 22-41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.923
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments – MindTrek '11*. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- De-Santis Piras, A., & Armendáriz González, D. (2020). Jugando a la Pandemia entre los newsgames y la simulación lúdica. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 123-140. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300123>
- Díaz-Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Dickey, M. (2006). Game Design Narrative for Learning: Appropriating Adventure Game Design Narrative Devices and Techniques for the Design of Interactive Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 54(3), 245–263. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-8806-y>
- Di-Blas, N., & Paolini, P. (2013). Digital Storytelling and Educational Benefits: Evidences from a Large-Scale Project. *Lecture Notes in Computer Science*, 83–101. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37919-2_5
- Di-Blas, N. (2022). Authentic Learning, Creativity and Collaborative Digital Storytelling: Lessons from a Large-Scale CaseStudy. *Educational Technology & Society*, 25 (2), 80-104. <https://www.jstor.org/stable/48660126>
- Dittus, R. (2015). Fundamentos para un estudio del guion en el cine chileno: notas preliminares. *Aisthesis*, 58, 237-254. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812015000200012>
- Doležel, L. (1999). *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles*. Arco / Libros.

- Doležel, L. (2019). "Porfiry's Tree for the Concept of Fictional Worlds". Bell, Alice y Marie-Laure-Ryan (eds.). *Possible Worlds Theory and Contemporary Narratology*. Lincoln, University of Nebraska Press, pp. 47-61.
- Domsch, S. (2013). *Storyplaying: Agency and narrative in video games*. De Gruyter.
- Duncan, C., Bell, T. & Tanimoto, S. (2014). Should your 8-year-old learn coding? *Proceedings of the 9th Workshop in Primary and Secondary Computing Education*, 60–69. <https://doi.org/10.1145/2670757.2670774>
- El-Tantawi, M., Sadaf, S. & AlHumaid, J. (2018). Using gamification to develop academic writing skills in dental undergraduate students. *European Journal of Dental Education*. 22(1):15-22. <https://doi.org/10.1111/eje.12238>
- Eснаоla, H. G. (2006). *Claves culturales en la construcción del conocimiento: ¿qué enseñan los videojuegos?* Alfagrama.
- Espejo, T., Chacón, R., Castro, M., Martínez, A., Zurita, F. y Pinel, C. (2015). Análisis descriptivo del uso problemático y hábitos de consumo de los videojuegos con relación al género en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14 (3), 85-93. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.3.85>
- Fernández, M.J., Montanero, M., Lucero, M. (2019). La evaluación de la competencia narrativa en la educación básica. *Revista de Educación*, 383, 85-112. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-383-402>.
- Fernández-Planells, A., M-J. Masanet y M. Figueras-Maz, (2016). ICT and Youth. Reflections and Challenges for the Educational Work. Generalitat de Catalunya.
- Fernández-Rubio, P. & Fernández-Oliveras, A. (2018). Una web 2.0 para la enseñanza aprendizaje de las ciencias en bachillerato mediante gamificación: Jedirojo Sciences. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 9(1), 87 – 101. <http://hdl.handle.net/10481/53974>
- Fernández-Vara, C. (2016). «El mundo de ficción como clave en el proceso de adaptación: El caso de Blade Runner, el videojuego». J. Sánchez-Navarro; A. Planells; V. Navarro y D. Aranda (coords.). «Juego digital». *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 54, pp. 31-43. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i54.2903>
- Fernández-Vara, C. (2014). La problemática representación de la mujer en los videojuegos y su relación con la industria. *Revista de Estudios de Juventud*, 106: 93-108. <https://bit.ly/3PnoaTI>
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles Del Psicólogo*, 31(1), 18–33. <https://bit.ly/3roQux3>
- Ferrés, J., y Masanet, M. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 25(52), 1-17. <https://bit.ly/44TJUfR>

- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Flores-Bueno, D., Limaymanta, C., Uribe-Tirado, A. (2021). La gamificación en el desarrollo de la alfabetización informacional desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 44(2), e342687. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v44n2e342687>
- Fludernik, M. (2009). *An introduction to Narratology*. Routledge.
- Freeman, M. (2017). *Historicising Transmedia Storytelling. Early Twentieth-Century Transmedia Story Worlds*. Routledge.
- Gabbidiani, A., Baldissarri C., Durante, F., Valtorta, R.R, De-Rosa, M., & Gallucci, M. (2020). Together Apart: The Mitigating Role of Digital Communication Technologies on Negative Affect During the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11(554678). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.554678>
- Gallego, A. y Ágredo, A. (2016). Implementando una metodología de gamificación para motivar la lectura y escritura en jóvenes universitarios. *Kepes*, 14, 61-81. <https://doi.org/10.17151/kepes.2016.13.14.4>
- Gambarato, R. R., & Dabagian, L. (2016). Transmedia dynamics in education: the case of Robot Heart Stories. *Educational Media International*, 53(4), 229-243. <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254874>
- García, F. (2006). Videojuegos y virtualidad narrativa. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 4(2), 1-24. <https://doi.org/10.7195/ri14.v4i2.384>.
- Gaspart, M. y Horse, N. (2018). Competencias con los medios y la tecnología. En Scolari, C. (ed). *Aprovechando las competencias transmedias de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra.
- Gee, J. P. (2008). Learning and games. En Salen, K. *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*, 3, 21-40. MIT Press.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Lumen.
- Gentry, S.V., Gauthier, A., L'Estrade Ehrstrom, B., Wortley, D., Lilienthal, A., Tudor Car, L., Dauwels-Okutsu, S., Nikolaou, C.K., Zary, N., Campbell, J., Car, J., (2019). Serious Gaming and Gamification Education in Health Professions: Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*, 21(3), e12994. <https://doi.org/10.2196/12994>
- Gil, A. (2012). *+Narrativa(s). Intermediaciones novela, cine, cómic y videojuego en el ámbito hispánico*. Universidad de Salamanca.
- Gilbert, F. & Macleroy, V. (2020). Different ways of descending into the crypt: methodologies and methods for researching creative writing, *New Writing*. <https://doi.org/10.1080/14790726.2020.1797822>

- Gómez-Gonzalvo, F., Devís-Devís, J., & Molina-Alventosa, P. (2020). Video game usage time in adolescents' academic performance. *Comunicar*, 65, 89-99. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-08>
- Gómez-Prada, U., Orellana-Hernández, M. & Salinas-Ibáñez, J. (2019). Appropriation of Information Technology Systems for Decision Making Support Systems by Agroindustry Producers Based on Simulation Models or Serious Games: A Review. *Información tecnológica*, 30(5), 331-340. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000500331>
- Gómez-Redondo, F. (1996). *La crítica literaria del siglo XX*. EDAF.
- Gómez, E. (2010). De la literatura al cine: aproximación a una teoría de la adaptación. *Cuadernos de Filología Alemana*, 2, 245-255. <https://bit.ly/3q0XyNj>
- González-Sancho, R. (2020). Estado general de la investigación sobre videojuegos: un breve análisis y posibles tendencias a futuro. *Repertorio Americano*, (29), 249-268. <https://doi.org/10.15359/ra.1-29.15>
- González-Vázquez, A. & Igartua, J.J. (2018). ¿Por qué los adolescentes juegan videojuegos? Propuesta de una escala de motivos para jugar videojuegos a partir de la teoría de usos y gratificaciones. *Cuadernos.info*, (42), 135-146. <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.42.1314>
- Gosciola, V. (2012). Narrativa transmídia: conceituação e origens. En Campalans, C., Renó, D. y Gosciola, V. (edits.). *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas*. Editorial Universidad del Rosario.
- Gozálvez-Pérez, V., Romero-Rodríguez, L. M., Larrea-Oña, C. (2019). Twitter y opinión pública. Una perspectiva crítica para un horizonte educativo. *Revista española de pedagogía*, 77(274), 403-419. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-04>
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. (2013). The Benefits of Playing Video Games. *American Psychological Association*, 69(1), 66-78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Greimas, A.J. y Courtes, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos.
- Gros-Salvat, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*, 1(7), 251-264. <https://bit.ly/3EHo9oS>
- Gros-Salvat, B. & Lara-Navarra, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245. <https://bit.ly/3Lqf6wj>
- Gudmundsdottir, S. (1995). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, H. & Egan, K. (comp.) *Narrative in Teaching, Learning, and Research*. Teachers College Press, Columbia University.
- Guerrero-Pico, M. y Lugo, N. (2018). Competencias narrativas y estéticas. En Scolari, C. (ed). *Aprovechando las competencias transmedias de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra.

- Gutiérrez, S. (2005). Ejercitarás la competencia pragmática. ASELE. Actas XVI, pp. 25-44. <https://bit.ly/3Lo9aE5>
- Hamari, J., Keronen, L., & Alha, K. (2015). Why do people play games? A review of empirical studies on game adoption and use. In Proceedings of the 48th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS), Hawaii, 5-8. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2015.428>
- Hilgard, J., Engelhardt, C.R., & Bartholow, B.D. (2013). Individual differences in motives, preferences, and pathology in video games: the gaming attitudes, motives, and experiences scales (GAMES). *Frontiers in Psychology*, 4, 608. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00608>
- Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. (2012). A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 368–379. <https://eric.ed.gov/?id=EJ992969>
- Hung, A.C. (2017). A Critique and Defense of Gamification. *Journal of Interactive Online Learning*, 15, 57-72. <https://bit.ly/3RnNwDO>
- Hung, A.C., Zarco, E.P., Yang, M., Dembicki, D., & Kase, M. (2017). Gamification in the wild: Faculty perspectives on gamifying learning in higher education. <https://bit.ly/3EHojwu>
- Hussain, H., & Shiratuddin, N. (2016). The digital storytelling process: A comparative analysis from various experts. <https://doi.org/10.1063/1.4960884>
- Iandolo, G. (2011). El desarrollo de las competencias narrativas: Forma, cohesión y equilibrio de contenido a través del Test Proyectivo de la Familia de los Osos. Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. <https://bit.ly/3Rk8TWW>
- Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling. MIT Technology Review. <https://bit.ly/3PGjQjS>
- Kačínová, V. y Sádaba-Chalezquer, C. (2022). Competencia mediática como una “competencia aumentada”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 21-38. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>
- Kalogiannakis, M., Papadakis, S., & Zourmpakis, A.I. (2021). Gamification in Science Education. A Systematic Review of the Literature. *Education Sciences*, 11 (22). <https://doi.org/10.3390/educsci11010022>
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Kisno, Wibawa, B., & Khaerudin. (2022). Digital Storytelling for Early Childhood Creativity: Diffusion of Innovation “3-D Coloring Quiver Application Based on Augmented Reality Technology in Children’s Creativity Development”. *International Journal of Online and Biomedical Engineering*, 18(10), 26–42. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v18i10.32845>

- Korhonen, A. & Vivitsou, M. (2019). Digital Storytelling and Group Work: Integrating the Narrative Approach into a Higher Education Computer Science Course. Education Computer Science Course. ITiCSE '19: Proceedings of the 2019 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, pp.140–146 <https://doi.org/10.1145/3304221.3325528>
- Koskimaa, R. (2018). Competencias de gestión. Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. En Scolari, C. (ed.) *Aprovechando las competencias transmedias de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos: Aprender en mundos reales y virtuales*. Titivillus.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cook*. Digital Diner Press.
- Larios, V. (coord.) (2015). *Producción de videojuegos serios*. Universidad de Guadalajara.
- Lebowitz, J. & Klug, C. (2011). *Interactive Storytelling for Video Games A Player-Centered Approach to Creating Memorable Characters and Stories*. Routledge.
- Limaymanta, C. H., Romero-Riaño, E., Gil-Quintana, J., Huaroto, L., Torres-Toukoumidis, Á. & Quiroz-de-García, R. (2020). Gamificación en educación desde Web of Science. Un análisis con indicadores bibliométricos y mapas de visualización. *Conrado*, 16(77), 399-406. <https://bit.ly/3sYRJnd>
- López Rodríguez, I., Avello Martínez, R., Baute Álvarez, L. M., & Vidal Ledo, M. (2018). Juegos digitales en la educación superior. *Educación Médica Superior*, 32(1). <https://bit.ly/48tcYhk>
- Luna, J. A. (4 de marzo de 2020). La fiebre de 'Plague Inc.', el videojuego para entender el coronavirus que está prohibido en China. *Eldiario.es*. <https://bit.ly/3bUOsYx>
- Luthor (2015). La narratología, acceso privilegiado a lo universal. *Luthor*, VI(25). <https://bit.ly/48jt6BW>
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Ediciones de la Universidad de Castilla, La Mancha.
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (52), 25-47. <https://bit.ly/3t1XPmB>
- Marinkovich, J. (2017). La competencia textual narrativa en adolescentes chilenos y españoles. *Lenguas Modernas*, (28-29), 145 – 164. <https://bit.ly/3EEkicf>
- Martín-del-Pozo, M., García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Hernández Martín, A. (2019). Video Games and Collaborative Learning in Education? A Scale for Measuring In-Service Teachers' Attitudes towards Collaborative Learning with Video Games. *Informatics*, 6 (30). <https://doi.org/10.3390/informatics6030030>
- Martínez, J. (2019). Percepciones de estudiantes y profesores acerca de las competencias que desarrollan los videojuegos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(2), 1-21. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.3>

- Martínez-Jiménez, R., Pedrosa-Ortega, C., Licerán-Gutiérrez, A., Ruiz-Jiménez, M.C., García-Martí, E. (2021). Kahoot! as a Tool to Improve Student Academic Performance in Business Management Subjects. *Sustainability*, 13(5):2969. <https://doi.org/10.3390/su13052969>
- Mateus, J.-C., Hernández-Breña, W., & Figueras-Maz, M. (2019). Validación de un instrumento de autopercepción de competencia mediática para docentes en formación. *Culture and Education*, 31:2, 436-464. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597440>
- Masamet, M. y Establés, M. (2018). Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética. En Scolari, C. (ed). *Aprovechando las competencias transmedias de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra.
- Mellado, M., Roa, J., Baez, M., Carpinelli, J., Garreton, V., Mercovich, E., Szwarcberg, M. (2020). Kokori, set de herramientas TIC gratuito para la enseñanza y aprendizaje en biología celular. *Enseñanza de las Ciencias*, 38-2, 103-119. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2806>
- Méndez-Villegas, A. (2007). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia. *Innovación Educativa*, 17, 173-184. <http://hdl.handle.net/10347/4371>
- Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. SEDLL. Lenguaje y textos. 32, 21-33. <https://bit.ly/3Plab0X>
- Meza, P., & González, M. (2020). Construction and validation of the self-efficacy scale for disciplinary academic writing. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1830464>
- Mitchell, A. & Savill-Smith, C. (2004). *The use of computer and video games for learning. A review of the literature*. Learning and Skills Development Agency.
- Molas-Castells, N., & Rodríguez-Illera, J. L. (2017). La narrativa transmedia: la carta ancestral en educación secundaria. *Razón y palabra*, 21(98), 221-233. <https://bit.ly/46e0BUo>
- Monchán, J. (2015). Emergencia en el apocalipsis zombi. Mecanismos para la creación de narrativas emergentes en DayZ. En: *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 9. <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2015.9.12>
- Murray, J. (1999). *Hamlet en la holocubierto. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Paidós.
- Navarrete-Cardero, L. y Vargas-Iglesias, J.J. (2019). Simulando el saber: La saturación en los mundos de ficción ludonarrativos. *Tropelías*, 31. <https://bit.ly/45U2s0J>
- Navarrete-Cardero, L. & Vargas-Iglesias, J. J. (2019). La capacidad del videojuego para la representación dramática del cáncer. Un estudio comparativo con la literatura y el cine. *Communication & Society*, 32(3), 1-15. <https://doi.org/10.15581/003.32.3.1-15>

- Newzoo. (2021). Global Games Market Report. <https://newzoo.com/key-numbers/>
- Núñez-Pacheco, R. (2018). De la literatura al videojuego: análisis de tres casos interactivos. Tesis para optar el grado de Doctora en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Núñez-Pacheco, R., Castillo-Torres, D., & Navarrete-Cardero, L. (2019). Videojuegos y literatura: Estudio de tres casos de intertextos hispanoamericanos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 527-542. <https://doi.org/10.5209/aris.60884>
- Núñez-Pacheco, R. (2022). La narratología en la era de los videojuegos. En López-Pérez, B., Hernández-Torres, E., Núñez-Pacheco, R., (coords.). *Videojuegos y lenguaje*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Núñez-Pacheco, R. (2023). Videojuegos narrativos y escritura de guiones en estudiantes universitarios. En Costa-Sánchez, C., López-Golán, M. y Salgado, J.P. (edits). *Innovación docente en los estudios universitarios en comunicación*. Tirant lo Blanch, pp. 297-320.
- Oblinger, D. G., y Oblinger, J. L. (2005). Educating the net generation. Educause. <https://bit.ly/44WPaz8>
- Oceja, J. y González-Fernández, N. (2020). Estudiantes universitarios y videojuegos: Cultura del medio percibida, uso y preferencias en función del género. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(66). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4181>
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452277479>
- Orellana García, P., Valenzuela Hasenohr, M. F., Pezoa Sandoval, J. & Villalón Bravo, M. (2022). Competencia Narrativa: Evidencias de Validez para la Estandarización de su Evaluación en niños chilenos. *Psykhe*, 31(2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2020.22067>
- Orihuela, J. L. (2002). Los nuevos paradigmas de la comunicación. *eCuaderno*. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i77.1416>
- Ortega-Arranz, A., Er, E., Martínez-Monés, A., Bote-Lorenzo, M., Asensio-Pérez, & Muñoz Cristóbal, J. (2019). Understanding student behavior and perceptions toward earning badges in a gamified MOOC. *Universal Access in the Information Society*, 18:533–549. <https://doi.org/10.1007/s10209-019-00677-8>
- Palioura, M., & Dimoulas, C. (2022). Digital Storytelling in Education: A Transmedia Integration Approach for the Non-Developers. *Educ. Sci.*, 12, 559. <https://doi.org/10.3390/educsci12080559>
- Penix-Tadsen, Phillip (2016). *Cultural Code. Video Games and Latin America*. The MIT Press.
- Peñalva, S.; Aguaded, I. y Torres-Toukoumidis, Á. (2019). La gamificación en la universidad española. Una perspectiva educomunicativa. *Mediterranean Journal*

of *Communication*, 10(1). <https://www.doi.org/10.14198/MED-COM2019.10.1.6>

- Pérez-Manzano, A. & Almela-Baeza, J. PE (2018). Gamification and transmedia for scientific promotion and for encouraging scientific careers in adolescents. [Gamificación transmedia para la divulgación científica y el fomento de vocaciones procientíficas en adolescentes]. *Comunicar*, 55, 93-103. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-09>
- Pereira S. & Moura P. (2018). Competencias de producción. Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. En Scolari (ed). *Aprovechando las competencias transmedias de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra
- Pérez, O. y Contreras, R. (2018). Competencias performativas. Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. En Scolari, C. (ed). *Aprovechando las competencias transmedias de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra.
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, (39), 25-34. <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez-Tornero, J.M. & Martínez-Cerdá, J.F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica*, 5, 39-57. <https://bit.ly/3ElaaPM>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao.
- Perry, M. S. (2020). Multimodal Engagement through a Transmedia Storytelling Project for Undergraduate Students. GEMA Online® *Journal of Language Studies*, 20(3). <https://doi.org/10.17576/gema-2020-2003-02>
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. Pearson Educación.
- Planells, A. (2017). *Videojuegos y mundos de ficción. De Super Mario a Portal*. Càtedra.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Preradovic, N., Lesin, G., & Boras, D. (2016). Introduction of Digital Storytelling in Pre-school Education: a Case Study from Croatia. *Digital Education Review*, 30, 94-105. <https://doi.org/10.1344/der.2016.30.94-105>.
- Prieto, J. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Quijano, J. (2020). Video Games and Writing Instruction: Focus on Rhetoric and Composition. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 12(1). <https://doi.org/10.4018/IJGCMS.2020010101>
- Regueiro Salgado, B. y Sánchez Gómez, L. (2014). Experiencias de escritura digital: hacia una alfabetización multimedia. *Actas Icono 14*, 16, 313-327. III Congreso Internacional Sociedad Digital.

- Rojas-López, A., Rincon-Flores, EG, Mena, J., García-Penalvo, FJ, Ramirez-Montoya, M. S. (2019). Engagement in the course of programming in higher education through the use of gamification. *Universal Access in the Information Society*, 18 (3), 583-597. <https://doi.org/10.1007/s10209-019-00680-z>
- Rodrigues, P. & Bidarra, J. (2016). Transmedia Storytelling as an Educational Strategy: A Prototype for Learning English as a Second Language. *International Journal of Creative Interfaces and Computer Graphics (IJCICG)*. <https://bit.ly/3LoKM5c>
- Rodríguez-Fernández, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 8(1), 181-190. <https://www.doi.org/10.14198/MED-COM2017.8.1.13>
- Rodríguez-Ruiz, J.A. (2009). Asedio a las narrativas contemporáneas. Mapa de posibles investigaciones. *Cuadernos de Literatura*, 14(26), 14-51. <https://bit.ly/3PPZghj>
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(1), pp. 145-165. <https://bit.ly/3RpkkMD>
- Rodríguez, I. (2015). *Análisis narrativo del guion de videojuegos*. Síntesis/Universidad de Granada.
- Rubegni, E., & Landoni, M. (2018). How to Design a Digital Storytelling Authoring Tool for Developing Pre-Reading and Pre-Writing Skills. Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI '18. <https://doi.org/10.1145/3173574.3173969>.
- Ruiz-Collantes, X. (2013). Juegos y videojuegos. Formas de vivencias narrativas. Scolarí, Carlos. *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamificación*. Col.lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Universitat de Barcelona.
- Ryan, M.L. (2019). From Possible Worlds to Storyworlds: On the Worldness of Narrative Representation. En Bell, A. y Ryan, M.L. (eds.). *Possible Worlds Theory and Contemporary Narratology*. University of Nebraska Press, pp. 62-87.
- Ryan, M.L. (2016). "Transmedia narratology and transmedia storytelling". En ARTNODES E-Journal on Art, Science and Technology. <https://bit.ly/3Roz529>
- Ryan, M.L. (2014). Story/Worlds/Media. Tuning the Instruments of a Media-Conscious Narratology. En Ryan, M.L. & Thon, J.N. (eds.) *Storyworlds across Media. Toward a Media-Conscious Narratology*. University of Nebraska Press, pp.25-49.
- Ryan, M.L. (2004). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Paidós.
- Sailer, M., Hense, J.U., Mayr, S.K., & Mandl, H. (2017). How Gamification Motivates: An Experimental Study of the Effects of Specific Game Design Elements on Psychological Need Satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371-380. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>

- Salazar, F. R., Barrera, H. P., & Ruíz, M. R. (2019). La narrativa transmedia como apoyo pedagógico para la formación disciplinar de los estudiantes en la educación superior. *Correspondencias & análisis*, (10). <https://doi.org/10.24265/cian.2019.n10.04>
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2004) *Rules of play. Game Design Fundamentals*. MIT Press.
- Salinas, J., Pérez, A., y Benito, B. (2008) *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Síntesis.
- Salmon, C. (2019). Storytelling. *La máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Península.
- Sánchez-Martínez, J., & Albaladejo-Ortega, S. (2018). Transmedia storytelling and teaching experience in higher education. *International Journal of Contemporary Education*, 1(1). <https://doi.org/10.11114/ijce.v1i1.3077>
- Sánchez-Mesa, D. (ed.) (2019). *Narrativas transmediales La metamorfosis del relato en los nuevos medios digitales*. Gedisa.
- Sánchez-Mesa, D. (2007). Los videojuegos. Consideraciones sobre las fronteras de la narrativa digital. En *Cuadernos de Literatura*, 12(23). <https://bit.ly/45ObZ9A>
- Sanchez-Lopez, I., Perez-Rodriguez, A., & Fandos-Igado, M. (2020). The explosion of digital storytelling. Creator's perspective and creative processes on new narrative forms. *Heliyon*, 6(9), e04809. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04809>
- Sánchez-Ramón, J. M. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla La Mancha. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 638-664. <https://bit.ly/3PDuW9p>
- Sánchez-Vera, M^a, Solano-Fernández, I.M^a, & Recio Caride, S. (2019). El storytelling digital a través de vídeos en el contexto de la educación infantil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 54, 165-184. <https://doi.org/10.12795/pixel-bit.2019.i54.09>
- Santorum, M. (2017). La narración del videojuego: cómo las acciones cuentan historias. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/46bvfgV>
- Scolari, C. (2013). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamificación*. Barcelona: Col.lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Universitat de Barcelona.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. (Ed.) (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Universitat Pompeu Fabra. <https://bit.ly/469SE2s>
- Scolari, C. (2018). Alfabetismo transmedia. En la nueva ecología de los medios. <https://bit.ly/3RtJABz>

- Scolari, C., Winocur, R., Pereira, S. & Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. *Comunicación y sociedad*, (33), 7-13. <https://bit.ly/3Q8ztRA>
- Serna-Rodrigo, R. (2016). Videojuegos y Educación Literaria. Narrativas transmedia en las constelaciones literarias. Trabajo final de Máster en Investigación Educativa. Universidad de Alicante. <https://bit.ly/3sTYEy7>
- Sevilla, S. (2019). El pensamiento narrativo aplicado al conocimiento y a la identidad. Análisis de los resultados de la escala de Educación e identidad narrativa en estudiantes de España, Corea del Sur y Ecuador. *Aula de Encuentro*, 22 (2), 27-58. <https://bit.ly/45VWr3G>
- Shliakhovchuk, E. & Muñoz-García, A. (2020). Intercultural perspective on impact of video games on players: Insights from a systematic review of recent literature. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(1), 40 - 58. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.1.004>
- Silva, P. y Mesquita, A. (2021). Gamification, Serious Games and Simulations: Experiences and Contributions of International Projects in Higher Education. In J. V. De Carvalho, Á. Rocha, P. Liberato, & A. Peña (Eds.). *Advances in Tourism, Technology and Systems*. Selected Papers from ICOTTS20, 1, 430-438. <https://doi.org/10.1007/978-981-33-4256-9>
- Sjöblom, M. & Hamari, J. (2017). Why do people watch others play video games? An empirical study on the motivations of Twitch users. *Computers in Human Behavior*, 75, 985-996. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.019>
- Sultan, N., Khushnood, K., & Awan, M. (2020). Exergaming: An Effective Way to Maintain Physical and Mental Health at Home during COVID-19 Pandemic. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*, 30 (Supplement 2 COVID-19), S143. <https://doi.org/10.29271/jcpsp.2020.supp2.143>
- Superdata. (2021). 2020 Year in Review. Digital Games and Interactive Media. <https://bit.ly/48fZuFu>
- Stegman, M. (2014). Immune Attack players perform better on a test of cellular immunology and self-confidence than their classmates who play a control video game. *Faraday discussions*, 169, 403-423. <https://bit.ly/3RoA2Yh>
- Ticante, A., Herrera, C., Arguijo, P., Meléndez, R., Armenta, Vázquez, A. (2019). Videojuego educativo para ayudar a comprender los principios básicos de la programación y desarrollar la habilidad lógica en niños de educación básica. *Research in Computing Science*, 148(7), 127-139. <https://bit.ly/44QV30R>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. UOC.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Fundamentos y aplicaciones*. UOC.
- Tejeiro-Salguero, R., Pelegrina del Río, M. y Gómez Vallecillo, J.L. (2009). Efectos psicosociales de los videojuegos. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1 (7), 235-250. <https://bit.ly/3LpWdK6>

- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M. A., & Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos*, 15 (2), 37-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1124
- Urquidi, A., & Prieto, M. C. (2014). Aprendizaje a través de juegos de simulación: un estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (47), 7. <https://doi.org/10.21556/educ.2014.47.75>
- Valles-Calabatra, J. (2008). *Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática*. Iberoamericana-Vervuert.
- Van-Dreunen, J. (2008). The Aesthetic Vocabulary of Videogames. En: *Computer Games as a Sociocultural Phenomenon. Games Without Frontiers War Without Tears*. Andreas Jahn-Sudmann y Ralf Stockman (ed.). Palgrave MacMillan.
- Vásquez, D. (2020). Literatura a distancia. Aprender a escribir en tiempos de pandemia. <https://bit.ly/44Yujvo>
- Venuto, L. (2020). El uso didáctico del documental interactivo en Educación Superior. *Campo Universitario*, 1(2), 101-113. <https://bit.ly/45RaFmd>
- Villalustre, L. y Del-Moral, M. (2014). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 115-132. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237
- Winocur, R., Gutiérrez, G. E., & Barreneche, C. (2018). Habilidades transmedia de los adolescentes y desafíos pedagógicos. *Educación y ciudad*, (35), 169-178. <https://bit.ly/3RkZBcH>
- Wu, J. & Chen V.D.-T. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>.
- Zerkina, N. & Chusavitina, G. (2020). *The 16 th International Scientific Conference eLearning and software for Education*, 519–521. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-20-154>

ANEXOS

ANEXO 1: PRIMERA MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	Item
<p>Problema General</p> <p>Necesidad de conocer el nivel de autopercepción de la competencia narrativa que tienen los estudiantes universitarios de Arequipa y la importancia de contar con un instrumento adecuado para su medición.</p> <p>Formulación del problema</p> <p>¿Cuál es el nivel de autopercepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la competencia</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Determinar el nivel de autopercepción de la competencia narrativa de los estudiantes universitarios</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>Elaborar un instrumento para conocer la autopercepción de las competencias narrativas de estudiantes universitarios</p>	<p>Autopercepción de la competencia narrativa</p> <p>Definición conceptual de Competencia Narrativa:</p> <p>Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender y producir textos narrativos, narrativas digitales y narrativas transmedia.</p>	<p>Narrativa Textual</p>	<p>Conocimiento del texto narrativo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conozco el concepto de texto narrativo 2. Diferencio los géneros narrativos 3. Soy capaz de producir textos narrativos
				<p>Estructura del texto narrativo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Conozco la estructura básica de un texto narrativo 5. Sé organizar la trama de un texto narrativo 6. Sé diferenciar los tipos de personajes 7. Identifico las funciones de los personajes 8. Reconozco los

narrativa?	Determinar la validez y confiabilidad del instrumento				tipos de narrador
					9.Reconozco los puntos de vista del narrador
					10.Distingo el tiempo del relato
					11.Reconozco los escenarios
				Interpretación del texto narrativo	12.Elaboro diálogos y descripciones
				Conocimiento emocional	13. Infero el significado de un texto narrativo
				Valoración del texto narrativo	14. Identifico las emociones de los personajes
					15. Empatizo con los personajes
					16. Reconozco los valores estéticos de un texto narrativo
					17. Valoro el texto narrativo en su contexto
			Narrativa Digital	Conocimiento de la narrativa digital	18. Conozco el concepto de narrativa digital
					19. Soy capaz de producir relatos digitales
					20. Elaboro guiones de relatos digitales

				<p>Conoci- miento del lenguaje au- diovisual</p>	<p>21. Conozco el lenguaje au- diovisual</p> <p>22. Utilizo herra- mientas digi- tales para contar histo- rias</p> <p>23. Utilizo plata- formas digi- tales o redes sociales para difundir mis historias digi- tales</p>
				<p>Estructura de la narrativa digital</p>	<p>24. Conozco la estructura de un relato di- gital</p> <p>25. Sé organizar la trama de un relato di- gital</p> <p>26. Conozco los elementos formales de un relato digital</p>
				<p>Interpreta- ción de la na- rrativa digital</p>	<p>27. Infiero el sig- nificado de un relato di- gital</p>
				<p>Conoci- miento emo- cional</p>	<p>28. Empatizo con los persona- jes de la na- rrativa digital</p> <p>29. Identifico las emociones de los perso- najes del re- lato digital</p>

				<p>Valoración de la narrativa digital</p> <p>30. Reconozco los valores estéticos y narrativos de un relato digital</p> <p>31. Valoro la narrativa digital en el contexto en el que se desarrolla la historia</p>
			Narrativa Transmedia	<p>Conocimiento de la narrativa transmedia</p> <p>32. Conozco el concepto de narrativa transmedia</p> <p>33. Reconstruyo mundos transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)</p> <p>34. Elaboro narrativas transmedia</p>
				<p>Estructura de las narrativas transmedia</p> <p>35. Identifico las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia</p> <p>36. Comparo las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia</p>

				<p>Conoci- miento de los medios y la tecnología</p>	<p>37. Diferencio los formatos que se emplean en las narra- tivas trans- media (pelí- culas, video- juegos, có- mics, litera- tura, etc.)</p> <p>38. Utilizo plata- formas digi- tales o redes sociales para difundir las narrativas transmedia</p>
				<p>Interpreta- ción de la na- rrativa trans- media</p>	<p>39. Infero los significados de los mun- dos transme- dia</p>
				<p>Valoración de la narra- tiva transme- dia</p>	<p>40. Reconozco los valores estéticos y narrativos de los mundos transmedia</p>

ANEXO 2: INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

OBJETIVO DE LA VALIDACION: Opinar sobre el nivel de claridad, coherencia, pertinencia y relevancia de los ítems para que estos permitan medir el nivel de autopercepción de las Competencias narrativas de los estudiantes universitarios.

El instrumento consta de 3 partes. La primera contiene 17 preguntas referidas a las competencias sobre la narrativa textual; la segunda, 14 ítems sobre la narrativa digital; y la tercera, 9 ítems sobre la narrativa transmedia.

Para efectuar la validación del instrumento, usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado, le pedimos escribir su calificación de 1 a 4, por cada ítem y también le solicitamos su valoración cualitativa sobre cualquier aspecto que quisiera comentar en torno al ítem para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte

El uno (1) indica que no existe relevancia en el ítem y el 4 indica que el ítem tiene la máxima relevancia para lo propuesto.

DIMENSIÓN	ITEM	Claridad De 1 a 4	Coherencia De 1 a 4	Pertinencia De 1 a 4	Relevancia De 1 a 4	Comentarios/Observaciones/Valoración cualitativa
NARRATIVA TEXTUAL	1. Conozco el concepto de texto narrativo					
	2. Diferencio los géneros narrativos					

	3. Soy capaz de producir textos narrativos					
	4. Conozco la estructura básica de un texto narrativo					
	5. Sé organizar la trama de un texto narrativo					
	6. Sé diferenciar los tipos de personajes					
	7. Identifico las funciones de los personajes					
	8. Reconozco los tipos de narrador					
	9. Reconozco los puntos de vista del narrador					
	10. Distingo el tiempo del relato					
	11. Reconozco los escenarios					
	12. Elaboro diálogos y descripciones					
	13. Infiero el significado de un texto narrativo					
	14. Identifico las					

	emociones de los personajes					
	15. Empatizo con los personajes					
	16. Reconozco los valores estéticos de un texto narrativo					
	17. Valoro el texto narrativo en su contexto					
NARRATIVA DIGITAL	18. Conozco el concepto de narrativa digital					
	19. Soy capaz de producir relatos digitales					
	20. Elaboro guiones de relatos digitales					
	21. Conozco el lenguaje audiovisual					
	22. Utilizo herramientas digitales para contar historias					
	23. Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir sus historias digitales					

	24. Conozco la estructura de un relato digital					
	25. Sé organizar la trama de un relato digital					
	26. Conozco los elementos formales de un relato digital					
	27. Infiero el significado de un relato digital					
	28. Empatizo con los personajes de una narrativa digital					
	29. Identifico las emociones de los personajes del relato digital					
	30. Reconozco los valores estéticos y narrativos de un relato digital					
	31. Valoro la narrativa digital en su contexto					
NARRATIVA TRANSMEDIA	32. Conozco el concepto de narrativa transmedia					

	33. Reconstruyo mundos transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)					
	34. Elaboro narrativas transmedia					
	35. Identifico las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia					
	36. Comparo las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia					
	37. Diferencio los formatos que se emplean en las narrativas transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)					
	38. Utilizo plataformas digitales o redes					

	sociales para difundir las narrativas transmedia					
	39. Infiero los significados de los mundos transmedia					
	40. Reconozco los valores estéticos y narrativos de los mundos transmedia					

Nombre y Apellidos del evaluador:

DNI.:

Firma: _____

IDENTIFICACIÓN ACADÉMICA: (breve biodata académico)

FICHA DE EVALUACIÓN DE EXPERTO 1

DIMENSIÓN	ITEM	Claridad De 1 a 4	Coherencia De 1 a 4	Perti- nencia De 1 a 4	Rele- vancia De 1 a 4	Comentarios/ Observacio- nes/Valoración cualitativa
NARRATIVA TEXTUAL	2. Conozco el concepto de texto narrativo	4	4	4	3	
	3. Diferencio los géneros narrativos	4	4	4	4	
	4. Soy capaz de producir textos narrativos	4	4	4	3	
	5. Conozco la estructura básica de un texto narrativo	4	4	4	4	
	6. Sé organizar la trama de un texto narrativo	2	4	3	3	No es muy claro a qué se refiere con organizar la trama, ¿identificar los acontecimientos principales y en qué orden ocurren? ¿contar de manera lineal textos que pueden presentar saltos en el tiempo?
	7. Sé diferenciar los tipos de personajes	4	4	4	4	
	8. Identifico las funciones de los personajes	2	4	3	3	Puede confundirse con la pregunta anterior
	9. Reconozco los tipos de narrador	4	4	4	4	
	10. Reconozco	4	4	4	4	

	los puntos de vista del narrador					
	11. Distingo el tiempo del relato	4	4	4	4	
	12. Reconozco los escenarios	4	4	4	4	
	13. Elaboro diálogos y descripciones	4	4	2	3	Aquí hemos pasado un poco abruptamente de la comprensión a la producción de textos
	14. Infiero el significado de un texto narrativo	4	4	4	4	
	15. Identifico las emociones de los personajes	4	4	4	4	
	16. Empatizo con los personajes	4	4	4	4	
	17. Reconozco los valores estéticos de un texto narrativo	4	4	4	4	
	18. Valoro el texto narrativo en su contexto	4	4	4	4	
NARRATIVA DIGITAL	19. Conozco el concepto de narrativa digital	4	4	4	3	
	20. Soy capaz de producir relatos digitales	4	4	4	3	
	21. Elaboro guiones de relatos digitales	4	4	2	2	Al parecer, se asume que los relatos digitales requieren de un

						guion previo, cosa que no ocurre con los textos narrativos
	22. Conozco el lenguaje audiovisual	4	4	4	4	
	23. Utilizo herramientas digitales para contar historias	4	4	4	4	
	24. Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir sus historias digitales	3	3	4	4	Quizás enfocarse en redes sociales, pues "plataformas digitales" puede repetir "herramientas digitales" de la pregunta anterior
	25. Conozco la estructura de un relato digital	4	4	4	4	
	26. Sé organizar la trama de un relato digital	2	4	3	3	Mismo comentario de la pregunta 5
	27. Conozco los elementos formales de un relato digital	2	4	3	3	No queda muy claro lo de "elementos formales"
	28. Infiero el significado de un relato digital	4	4	4	4	
	29. Empatizo con los personajes de una narrativa digital	4	4	4	4	
	30. Identifico las emociones de los personajes	4	4	4	4	

	del relato digital					
	31. Reconozco los valores estéticos y narrativos de un relato digital	4	4	4	4	
	32. Valoro la narrativa digital en su contexto	4	4	4	4	
NARRATIVA TRANSMEDIA	33. Conozco el concepto de narrativa transmedia	4	4	4	4	
	34. Reconstituyo mundos transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)	4	4	4	4	
	35. Elaboro narrativas transmedia	4	4	3	3	
	36. Identifico las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia	4	4	4	4	
	37. Comparo las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia	4	4	4	4	

	38. Diferencio los formatos que se emplean en las narrativas transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)	3	4	4	4	
	39. Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir las narrativas transmedia	4	4	4	4	
	40. Infiero los significados de los mundos transmedia	4	4	4	4	
	41. Reconozco los valores estéticos y narrativos de los mundos transmedia	4	4	4	4	

INFORMACIÓN ACADÉMICA DE EXPERTO 1:

Doctor en Literatura Hispánica por Harvard University, Magister en Literatura Hispánica por Harvard University en EE.UU. y Licenciado en Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Actualmente se desempeña como Docente a Tiempo Completo en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), y Docente Auxiliar en la escuela de Literatura de la UNMSM. Es autor del libro *Europeos en Latinoamérica: cine y literatura transnacionales. La visión de Herzog, Buñuel, Aub y Gombrowicz*, publicado por Iberoamericana Vervuert en España. Sus ensayos han aparecido en revistas especializadas e indexadas, como la *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, *Letras* y *Desde el sur*. Ha colaborado como investigador en la Casa de la Literatura Peruana y es miembro fundador de la asociación AIBAL. Entre sus intereses académicos están el cine peruano y latinoamericano, los estudios transnacionales y la narrativa breve contemporánea.

FICHA DE EVALUACIÓN DE EXPERTO 2

DIMENSIÓN	ITEM	Claridad De 1 a 4	Coherencia De 1 a 4	Pertinencia De 1 a 4	Relevancia De 1 a 4	Comentarios/Ob- servacio- nes/Valo- ración cualita- tiva
NARRATIVA TEXTUAL	1. Conozco el concepto de texto narrativo	4	4	4	4	
	2. Diferencio los géneros narrativos	4	4	4	4	
	3. Soy capaz de producir textos narrativos	4	4	4	4	
	4. Conozco la estructura básica de un texto narrativo	4	4	4	4	
	5. Sé organizar la trama de un texto narrativo	4	4	4	4	
	6. Sé diferenciar los tipos de personajes	4	4	4	4	
	7. Identifico las funciones de los personajes	4	4	4	4	
	8. Reconozco los tipos de narrador	4	4	4	4	
	9. Reconozco los puntos de vista del narrador	4	4	4	4	
	10. Distingo el tiempo del relato	4	4	4	4	
	11. Reconozco los escenarios	3	4	4	4	

	12.Elaboro diálogos y descripciones	3	4	4	4	¿Por qué integra los dos elementos?
	13.Infiero el significado de un texto narrativo	4	4	4	4	
	14.Identifico las emociones de los personajes	4	4	4	4	
	15.Empatizo con los personajes	4	4	4	4	
	16.Reconozco los valores estéticos de un texto narrativo	4	4	4	4	
	17.Valoro el texto narrativo en su contexto	4	4	4	4	
NARRATIVA DIGITAL	18.Conozco el concepto de narrativa digital	4	4	4	4	
	19.Soy capaz de producir relatos digitales	4	4	4	4	
	20.Elaboro guiones de relatos digitales	4	4	4	4	
	21.Conozco el lenguaje audiovisual	4	4	4	4	
	22.Utilizo herramientas digitales para contar historias	4	4	4	4	
	23.Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir sus	3	3	4	4	Revisar redacción

	historias digitales					
	24. Conozco la estructura de un relato digital	4	4	4	4	
	25. Sé organizar la trama de un relato digital	4	4	4	4	
	26. Conozco los elementos formales de un relato digital	4	4	4	4	
	27. Infiero el significado de un relato digital	4	4	4	4	
	28. Empatizo con los personajes de una narrativa digital	4	4	4	4	
	29. Identifico las emociones de los personajes del relato digital	4	4	4	4	
	30. Reconozco los valores estéticos y narrativos de un relato digital	4	4	4	4	
	31. Valoro la narrativa digital en su contexto	4	4	4	4	
NARRATIVA TRANSMEDIA	32. Conozco el concepto de narrativa transmedia	4	4	4	4	
	33. Reconstruyo mundos transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)	3	4	4	4	Resulta confuso ¿Reconstruyo con qué medios o estrategias?

	34.Elaboro narrativas transmedia	4	4	4	4	
	35.Identifico las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia	4	4	4	4	
	36.Comparo las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia	4	4	4	4	
	37.Diferencio los formatos que se emplean en las narrativas transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)	4	4	4	4	
	38.Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir las narrativas transmedia	4	4	4	4	
	39.Infiero los significados de los mundos transmedia	4	4	4	4	
	40.Reconozco los valores estéticos y narrativos de los mundos transmedia	4	4	4	4	

INFORMACIÓN ACADÉMICA DE EXPERTO 2:

Sociólogo de la Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín, Licenciado en español y literatura de la Universidad de Antioquia, Magíster es Estética de la Universidad Nacional y doctor en Diseño y Creación de la Universidad de Caldas.

FICHA DE EVALUACIÓN DE EXPERTO 3

DIMENSIÓN	ITEM	Claridad De 1 a 4	Cohe- rencia De 1 a 4	Perti- nencia De 1 a 4	Rele- vancia De 1 a 4	Comentarios/Ob- servaciones/Valora- ción cualitativa
NARRATIVA TEXTUAL	1. Conozco el concepto de texto narrativo	4	4	4	4	De la claridad del este concepto depende que pueda aplicar el resto a un texto, ya que muchos de los ítems posteriores no aplican a todos los textos literarios, sólo a los narrativos.
	2. Diferencio los géneros narrativos	4	4	4	4	Identificar las diferencias permite o no la aplicación de los elementos mostrados más adelante.
	3. Soy capaz de producir textos narrativos	4	4	1	1	Para llevar a cabo un análisis no es necesario ser un productor del texto narrativo. Sobre todo, porque no es un curso de escritura creativa.
	4. Conozco la estructura básica de un texto narrativo	4	4	4	4	Es fundamental para el objetivo de los análisis propuestos.
	5. Sé organizar la trama de un texto narrativo	4	4	3	2	No considero que sea sustancial, aunque puede apoyar algunos tipos de análisis.
	6. Sé diferenciar los tipos de personajes	3	4	3	3	Lo estoy confundiendo con funciones.
	7. Identifico las funciones de los personajes	4	4	4	3	Me hace ruido con la anterior. Pero son pertinentes ambos incisos.

	8.Reconozco los tipos de narrador	4	4	4	4	Importante para entender elementos de perspectiva y focalización.
	9.Reconozco los puntos de vista del narrador	3	4	3	3	Me confundo si esto se refiere al punto de vista en focalización, a la construcción ideológica de éste, las opiniones del narrador puestas en los personajes, o exactamente a qué.
	10.Distingo el tiempo del relato	4	4	4	4	Muy pertinente para distinguir del de enunciación.
	11.Reconozco los escenarios	4	4	3	3	Depende del texto a analizar puede cambiar la relevancia de reconocer el escenario o no.
	12.Elaboro diálogos y descripciones	4	4	1	1	No es un curso de escritura creativa o guionismo.
	13.Infiero el significado de un texto narrativo	4	4	3	3	Podría ser, aunque son elementos más estructurales que para interpretar.
	14.Identifico las emociones de los personajes	4	4	3	3	Depende del texto con el que se esté trabajando.
	15.Empatizo con los personajes	4	4	1	1	No es necesario empatizar para comprender la función en el sistema narrativo.
	16.Reconozco los valores estéticos de un texto narrativo	4	4	4	4	Estos elementos de análisis apuntan al reconocimiento de una forma y una experiencia estéticas particulares.

	17. Valoro el texto narrativo en su contexto	4	4	4	4	Muy importante lograr esta valoración para evitar malas lecturas, prejuicios y rechazo a las obras.
NARRATIVA DIGITAL	18. Conozco el concepto de narrativa digital	4	4	4	4	De la claridad del este concepto depende que pueda aplicar a un producto digital, ya que muchos de los ítems posteriores no aplican a todas las producciones digitales, sólo a las narrativas. Aunque también es importante que pueda identificar varias definiciones.
	19. Soy capaz de producir relatos digitales	4	4	1	1	No es un curso de producción.
	20. Elaboro guiones de relatos digitales	4	4	1	1	No es un curso de producción o guionismo.
	21. Conozco el lenguaje audiovisual	4	4	4	4	Tan importante como leer para el análisis narratológico literario.
	22. Utilizo herramientas digitales para contar historias	4	4	2	2	No es un curso de producción, pero, en este caso, se puede familiarizar con cómo funcionan los medios a través de las herramientas, aunque no sea vital que las sepa usar.
	23. Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir sus historias digitales	4	4	1	1	Las herramientas de difusión no son herramientas de análisis y al revés.

	24. Conozco la estructura de un relato digital	4	3	4	4	Tal vez fuera pertinente redactarlo en plural "estructuras" por las condiciones del medio.
	25. Sé organizar la trama de un relato digital	4	4	3	2	Le puede dar claridad, aunque no sea algo sustancial al análisis.
	26. Conozco los elementos formales de un relato digital	4	4	4	4	Fundamental para un análisis narratológico.
	27. Infiero el significado de un relato digital	4	4	3	3	No se trata de un análisis hermenéutico, pero puede ser útil a la comprensión general.
	28. Empatizo con los personajes de una narrativa digital	4	4	1	1	No es necesario empatizar para comprender la función en el sistema narrativo digital.
	29. Identifico las emociones de los personajes del relato digital	4	4	3	3	Depende del sistema con el que se esté trabajando.
	30. Reconozco los valores estéticos y narrativos de un relato digital	4	4	4	4	Estos elementos de análisis apuntan al reconocimiento de una forma y una experiencia estéticas particulares de los medios digitales.
	31. Valoro la narrativa digital en su contexto	4	4	4	4	Muy importante lograr esta valoración para evitar malas lecturas, prejuicios y rechazo a las obras.
NARRATIVA TRANSMEDIA	32. Conozco el concepto de narrativa transmedia	4	4	4	4	Aunque también es importante que pueda identificar varias definiciones.

33.Reconstruyo mundos transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura,etc.)	2	2	2	2	Es ambigua, no se entiende si reconstrucción es que el estudiante alcance a ver los distintos mundos y sus conexiones, si los puede representar o si los puede generar.
34.Elaboro narrativas transmedia	4	4	1	1	No es un curso de guion para producción transmedia.
35.Identifico las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia	4	4	4	4	Fundamental para el análisis de los sistemas de esta complejidad.
36.Comparo las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia	4	4	4	4	Hacer esta comparación permite también identificar diferencias entre sistemas narrativos y el uso de los lenguajes.
37.Diferencio los formatos que se emplean en las narrativas transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)	2	2	2	2	No se entiende a qué se refiere formato: sustrato, soporte, indicaciones técnicas...
38.Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir las narrativas transmedia	4	4	1	1	Las herramientas de difusión no son herramientas de análisis y al revés.

	39. Infiero los significados de los mundos transmedia	4	4	3	3	No se trata de un análisis hermenéutico, pero puede ser útil a la comprensión general.
	40. Reconozco los valores estéticos y narrativos de los mundos transmedia	4	4	4	4	Estos elementos de análisis apuntan al reconocimiento de una forma y una experiencia estéticas particulares de los medios digitales.

INFORMACIÓN ACADÉMICA DE EXPERTO 3:

Docente investigadora del departamento de Investigación y Conocimiento para Diseño y responsable del programa de Investigación Cultura Lúdica (CYAD) de la Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Azcapotzalco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9666-8739>

FICHA DE EVALUACIÓN DE EXPERTO 4

DIMENSIÓN	ITEM	Claridad De 1 a 4	Coherencia De 1 a 4	Perti- nencia De 1 a 4	Rele- vancia De 1 a 4	Comenta- rios/Observacio- nes/Valoración cualitativa
NARRATIVA TEXTUAL	1. Conozco el concepto de texto narrativo	4	4	4	4	
	2. Diferencio los géneros narrativos	3	4	3	3	Me gusta la simplicidad del formulario, pero en algunos casos ayudaría proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos (como se ha hecho en las preguntas 33 y 37)
	3. Soy capaz de producir textos narrativos	4	4	4	4	
	4. Conozco la estructura básica de un texto narrativo	3	4	3	3	proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos
	5. Sé organizar la trama de un texto narrativo	4	4	3	3	
	6. Sé diferenciar los tipos de personajes	3	4	3	3	proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos
	7. Identifico las funciones de los personajes	4	4	3	3	
	8. Reconozco los tipos de narrador	3	4	3	3	proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos
	9. Reconozco los puntos de vista del	4	4	3	3	

	narrador					
	10.Distingo el tiempo del relato	3	4	4	4	proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos
	11.Reconozco los escenarios	4	4	3	3	
	12.Elaboro diálogos y descripciones	4	4	4	4	
	13.Infiero el significado de un texto narrativo	4	4	4	4	
	14.Identifico las emociones de los personajes	4	4	3	3	
	15.Empatizo con los personajes	4	4	4	4	
	16.Reconozco los valores estéticos de un texto narrativo	3	4	4	4	proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos
	17.Valoro el texto narrativo en su contexto	3	4	4	4	proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos
NARRATIVA DIGITAL	18.Conozco el concepto de narrativa digital	4	4	4	4	
	19.Soy capaz de producir relatos digitales	4	4	4	4	
	20.Elaboro guiones de relatos digitales	4	4	3	3	
	21.Conozco el lenguaje audiovisual	2	4	3	3	proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos

22.Utilizo herramientas digitales para contar historias	3	4	4	4	proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos
23.Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir sus historias digitales	3	4	4	4	proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos
24.Conozco la estructura de un relato digital	3	4	3	3	
25.Sé organizar la trama de un relato digital	4	4	3	3	
26.Conozco los elementos formales de un relato digital	3	4	3	3	proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos
27.Infiero el significado de un relato digital	4	4	4	4	
28.Empatizo con los personajes de una narrativa digital	4	4	4	4	
29.Identifico las emociones de los personajes del relato digital	4	4	4	4	
30.Reconozco los valores estéticos y narrativos de un relato digital	3	4	4	4	proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos

	31. Valoro la narrativa digital en su contexto	3	4	4	4	proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos
NARRATIVA TRANSMEDIA	32. Conozco el concepto de narrativa transmedia	4	4	4	4	
	33. Reconstruyo mundos transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)	2	4	2	2	No está claro el significado de "reconstruir"
	34. Elaboro narrativas transmedia	4	4	4	4	
	35. Identifico las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia	3	4	3	3	proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos
	36. Comparo las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia	4	4	3	3	
	37. Diferencio los formatos que se emplean en las narrativas transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)	4	4	3	3	
	38. Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir las	3	4	3	3	proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos

	narrativas transmedia					
	39. Infiero los significados de los mundos transmedia	4	4	4	4	
	40. Reconozco los valores estéticos y narrativos de los mundos transmedia	3	4	4	4	proveer un ejemplo, o una lista de ejemplos; También, ¿por qué no incluir preguntas parecidas a las de las otras categorías, pero que faltan aquí? (i.e., un paralelo a las preguntas 28, 29, 31, etc.) Desde mi perspectiva, todas las preguntas podrían ser válidas para todos los tipos de narrativas estudiadas.

INFORMACIÓN ACADÉMICA DE EXPERTO 4:

Es especialista en los estudios culturales latinoamericanos contemporáneos y los estudios regionales de los videojuegos, con un enfoque sobre las intersecciones entre la política, la economía, los medios digitales y la cultura visual en América Latina hoy. Obtuvo su doctorado de Columbia University y es Profesor Asociado de Español y Estudios Latinoamericanos en la Universidad de Delaware, EE.UU., donde a menudo ofrece cursos sobre estudios culturales latinoamericanos y estudios de los videojuegos. El profesor Penix-Tadsen es autor de *Cultural Code: Video Games and Latin America (Código cultural: Los videojuegos y América Latina*, MIT Press, 2016) y editor de la antología *Video Games and the Global South (Los videojuegos y el sur global*, ETC Press, 2019).

FICHA DE EVALUACIÓN DE EXPERTO 5

DIMENSIÓN	ITEM	Claridad De 1 a 4	Coherencia De 1 a 4	Perti- nencia De 1 a 4	Rele- vancia De 1 a 4	Comenta- rios/Observacio- nes/Valoración cualitativa
NARRATIVA TEXTUAL	1. Conozco el concepto de texto narrativo	4	4	4	4	
	2. Diferencio los géneros narrativos	4	4	4	4	
	3. Soy capaz de producir textos narrativos	2	4	4	4	Para estandarizar todos los enunciados, en lugar de decir "soy capaz de..." diría de frente: "produzco textos narrativos".
	4. Conozco la estructura básica de un texto narrativo	4	4	4	4	
	5. Sé organizar la trama de un texto narrativo	2	4	2	4	No soy experto en este asunto, pero me genera la pregunta de si importa la organización solo de la trama (como conflicto) o con trama alude a todo el texto
	6. Sé diferenciar los tipos de personajes	4	4	4	4	
	7. Identifico las funciones de los personajes	4	4	4	4	
	8. Reconozco los tipos de narrador	4	4	4	4	

	9.Reconozco los puntos de vista del narrador	3	4	4	4	
	10.Distingo el tiempo del relato					Diría “los tiempos”, porque entiendo que son varios (como los tipos de narrador, los puntos de vista, etc.).
	11.Reconozco los escenarios	4	4	4	4	
	12.Elaboro diálogos y descripciones	4	4	4	4	
	13.Infiero el significado de un texto narrativo	4	4	4	4	
	14.Identifico las emociones de los personajes	4	4	4	4	
	15.Empatizo con los personajes	2	4	2	2	No me queda claro este ítem. Entiendo que empatizar supone un grado subjetivo que depende no de las capacidades narrativas, sino de la sensibilidad de cada lector ...
	16.Reconozco los valores estéticos de un texto narrativo	4	4	4	4	
	17.Valoro el texto narrativo en su contexto	2	4	4	3	¿A qué contexto se refiere?
	18.Conozco el concepto de	4	4	4	4	

NARRATIVA DIGITAL	narrativa digital					
	19.Soy capaz de producir relatos digitales	2	4	4	4	Para estandarizar todos los enunciados, en lugar de decir "soy capaz de ..." diría de frente: "produzco textos digitales".
	20.Elaboro guiones de relatos digitales	2	4	4	2	¿La pregunta es si elabora guiones o si adapta relatos digitales al formato de guion ?
	21.Conozco el lenguaje audiovisual	2	4	4	2	Parece muy ambigua la idea. ¿Qué supone conocer el lenguaje audiovisual?
	22.Utilizo herramientas digitales para contar historias	2	4	4	2	Todos estos ítems se repiten en la narrativa textual. Aquí es donde no me queda clara la definición operativa de narrativa digital como distinta de la textual ...
	23.Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir sus historias digitales	2	4	4	2	
	24.Conozco la estructura de un relato digital	2	4	4	2	
	25.Sé organizar la trama de un	2	4	4	2	

	relato digital					
	26. Conozco los elementos formales de un relato digital	2	4	4	2	No me queda claro este ítem. Entiendo que empatizar supone un grado subjetivo que depende no de las capacidades narrativas, sino de la sensibilidad de cada lector ...
	27. Infiero el significado de un relato digital	4	4	4	4	
	28. Empatizo con los personajes de una narrativa digital	2	4	4	2	No me queda claro este ítem. Entiendo que empatizar supone un grado subjetivo que depende no de las capacidades narrativas, sino de la sensibilidad de cada lector ...
	29. Identifico las emociones de los personajes del relato digital	4	4	4	4	
	30. Reconozco los valores estéticos y narrativos de un relato digital	4	4	4	4	
	31. Valoro la narrativa digital en su contexto	2	4	4	3	¿A qué contexto se refiere?
NARRATIVA TRANSMEDIA	32. Conozco el concepto de narrativa transmedia	4	4	4	4	

	33.Reconstruyo mundos transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura,etc.)	2	2	4	2	¿Dónde los reconstruye? No entiendo el verbo
	34.Elaboro narrativas transmedia	4	4	4	4	
	35.Identifico las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia	4	4	4	4	
	36.Comparo las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia	4	4	4	4	
	37.Diferencio los formatos que se emplean en las narrativas transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)	4	4	4	4	
	38.Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir las narrativas transmedia	4	4	4	4	
	39.Infero los significados de los mundos transmedia	4	4	4	4	
	40.Reconozco los valores	4	4	4	4	

	estéticos y narrativos de los mundos trans-media					
--	--	--	--	--	--	--

INFORMACIÓN ACADÉMICA DE EXPERTO 5:

(Lima, 1982). Profesor ordinario asociado e investigador de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima, coordino el grupo de investigación en Comunicación, Educación y Cultura y dirijo la revista académica *Contratexto*. También soy docente invitado en la Maestría en Integración e Innovación Educativa de las TIC en la Pontificia Universidad Católica del Perú y consultor en proyectos educativos de la Fundación Telefónica Movistar, donde dirijo proyectos de Educación Mediática, tema en el cual me especializo. Obtuve los grados de Doctor en Comunicación (mención Cum Laude, 2019), gracias a una beca PIF, y el Máster en Estudios Avanzados de Comunicación Social (2013) en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Mi tesis doctoral abordó la educación mediática en la formación inicial docente en el Perú. El 2022 gané una beca del grupo de universidades Coimbra para realizar una estancia postdoctoral en la Universidad de Lovaina (KULeuven).

FICHA DE EVALUACIÓN DE EXPERTO 6

DIMENSIÓN	ITEM	Claridad De 1 a 4	Coherencia De 1 a 4	Perti- nencia De 1 a 4	Rele- vancia De 1 a 4	Comenta- rios/Observacio- nes/Valoración cualitativa
NARRATIVA TEXTUAL	1. Conozco el concepto de texto narrativo	4	4	4	4	
	2. Diferencio los géneros narrativos	4	4	4	4	
	3. Soy capaz de producir textos narrativos	4	4	4	4	
	4. Conozco la estructura básica de un texto narrativo	4	4	4	4	
	5. Sé organizar la trama de un texto narrativo	4	4	4	4	
	6. Sé diferenciar los tipos de personajes	4	4	4	4	
	7. Identifico las funciones de los personajes	4	4	4	4	
	8. Reconozco los tipos de narrador	4	4	4	4	
	9. Reconozco los puntos de vista del narrador	4	4	4	4	
	10. Distingo el tiempo del relato	4	4	4	4	
	11. Reconozco los escenarios	4	4	4	4	

	12.Elaboro diálogos y descripciones	4	4	4	4	
	13.Infiero el significado de un texto narrativo	4	4	4	4	
	14.Identifico las emociones de los personajes	4	4	4	4	
	15.Empatizo con los personajes	4	4	4	4	
	16.Reconozco los valores estéticos de un texto narrativo	4	4	4	4	
	17.Valoro el texto narrativo en su contexto	4	4	4	4	
NARRATIVA DIGITAL	18.Conozco el concepto de narrativa digital	4	4	4	4	
	19.Soy capaz de producir relatos digitales	4	4	4	4	
	20.Elaboro guiones de relatos digitales	4	4	4	4	
	21.Conozco el lenguaje audiovisual	4	4	4	4	
	22.Utilizo herramientas digitales para contar historias	4	4	4	4	
	23.Utilizo plataformas digitales o redes	4	4	4	4	

	sociales para difundir sus historias digitales					
	24. Conozco la estructura de un relato digital	4	4	4	4	
	25. Sé organizar la trama de un relato digital	4	4	4	4	
	26. Conozco los elementos formales de un relato digital	4	4	4	4	
	27. Infero el significado de un relato digital	4	4	4	4	
	28. Empatizo con los personajes de una narrativa digital	4	4	4	4	
	29. Identifico las emociones de los personajes del relato digital	4	4	4	4	
	30. Reconozco los valores estéticos y narrativos de un relato digital	4	4	4	4	
	31. Valoro la narrativa digital en su contexto	4	4	4	4	
NARRATIVA TRANSMEDIA	32. Conozco el concepto de narrativa transmedia	4	4	4	4	

	33.Reconstruyo mundos transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura,etc.)	4	4	4	4	
	34.Elaboro narrativas transmedia	4	4	4	4	
	35.Identifico las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia	4	4	4	4	
	36.Comparo las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia	4	4	4	4	
	37.Diferencio los formatos que se emplean en las narrativas transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)	4	4	4	4	
	38.Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir las narrativas transmedia	4	4	4	4	
	39.Infero los significados de los mundos transmedia	4	4	4	4	
	40.Reconozco los valores	4	4	4	4	

	estéticos y narrativos de los mundos trans-media					
--	--	--	--	--	--	--

INFORMACIÓN ACADÉMICA DE EXPERTO 6:

Docente Principal de la cátedra de Teoría Literaria y Análisis del Discurso, de la Escuela de Literatura de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, donde realizó sus estudios de licenciatura, magíster y doctorado en Literatura Peruana y Latinoamericana, ha sido Director de la Escuela de Literatura, Director de Centro de Extensión Universitaria y Asesor Principal del Vice Rectorado Académico. Autor de numerosos libros y artículos de su especialidad.

FICHA DE EVALUACIÓN DE EXPERTO 7

DIMENSIÓN	ITEM	Claridad De 1 a 4	Coherencia De 1 a 4	Perti- nencia De 1 a 4	Rele- vancia De 1 a 4	Comenta- rios/Observacio- nes/Valoración cualitativa
NARRATIVA TEXTUAL	1. Conozco el concepto de texto narrativo	3	3	3	3	
	2. Diferencio los géneros narrativos	3	4	4	4	
	3. Soy capaz de producir textos narrativos	4	4	4	4	
	4. Conozco la estructura básica de un texto narrativo	4	4	4	4	
	5. Sé organizar la trama de un texto narrativo	3	4	4	4	
	6. Sé diferenciar los tipos de personajes	3	4	4	4	
	7. Identifico las funciones de los personajes	3	4	4	4	
	8. Reconozco los tipos de narrador	3	4	4	4	
	9. Reconozco los puntos de vista del narrador	2	3	4	3	
	10. Distingo el tiempo del relato	3	4	4	4	
	11. Reconozco los escenarios	4	4	4	4	

	12.Elaboro diálogos y descripciones	2	3	3	3	
	13.Infiero el significado de un texto narrativo	3	4	4	4	
	14.Identifico las emociones de los personajes	3	3	3	3	
	15.Empatizo con los personajes	2	2	2	3	
	16.Reconozco los valores estéticos de un texto narrativo	2	3	3	3	
	17.Valoro el texto narrativo en su contexto	3	4	3	3	
NARRATIVA DIGITAL	18.Conozco el concepto de narrativa digital	3	3	3	3	
	19.Soy capaz de producir relatos digitales	2	4	4	4	
	20.Elaboro guiones de relatos digitales	3	4	4	3	
	21.Conozco el lenguaje audiovisual	2	3	3	3	
	22.Utilizo herramientas digitales para contar historias	3	3	3	4	
	23.Utilizo plataformas digitales o redes	4	4	4	4	

	sociales para difundir sus historias digitales					
	24. Conozco la estructura de un relato digital	2	3	3	3	
	25. Sé organizar la trama de un relato digital	2	3	3	3	
	26. Conozco los elementos formales de un relato digital	2	4	3	4	
	27. Infiero el significado de un relato digital	3	4	4	4	
	28. Empatizo con los personajes de una narrativa digital	2	2	2	3	
	29. Identifico las emociones de los personajes del relato digital	3	3	3	3	
	30. Reconozco los valores estéticos y narrativos de un relato digital	2	3	3	3	
	31. Valoro la narrativa digital en su contexto	2	2	2	2	
NARRATIVA TRANSMEDIA	32. Conozco el concepto de narrativa transmedia	3	3	3	3	

	33.Reconstruyo mundos transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura,etc.)	2	3	4	4	
	34.Elaboro narrativas transmedia	3	3	4	4	
	35.Identifico las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia	3	4	4	4	
	36.Comparo las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia	2	2	3	2	
	37.Diferencio los formatos que se emplean en las narrativas transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)	4	4	4	4	
	38.Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir las narrativas transmedia	4	4	4	4	
	39.Infero los significados de los mundos transmedia	3	4	4	4	
	40.Reconozco los valores	2	3	3	3	

	estéticos y narrativos de los mundos trans-media					
--	--	--	--	--	--	--

INFORMACIÓN ACADÉMICA DE EXPERTO 7:

PhD por Princeton University 2006. Es profesor asociado de literatura latinoamericana contemporánea en la Universidad de Tulane (EEUU). Se especializa en poéticas de la novela, narrativas de la violencia política, teoría literaria y cultural, análisis del discurso, y teoría de la objetificación. Ha publicado sostenidamente artículos sobre estos temas y el libro *Dar la palabra: Ética, política y poética de la escritura en Arguedas* (Iberoamericana-Vervuert, 2011). De próxima aparición es el libro *Los nudos de la escritura: A propósito de las narrativas del Conflicto Armado Interno en el Perú (1980-200)*

EVALUACIÓN DE EXPERTO 8

DIMENSIÓN	ITEM	Claridad De 1 a 4	Coherencia De 1 a 4	Perti- nencia De 1 a 4	Rele- vancia De 1 a 4	Comenta- rios/Observacio- nes/Valoración cualitativa
NARRATIVA TEXTUAL	1. Conozco el concepto de texto narrativo	4	4	4	4	
	2. Diferencio los géneros narrativos	4	3	3	3	Hoy en día hay una gran variedad de géneros híbridos, considero que la noción de género literario clásica está en crisis.
	3. Soy capaz de producir textos narrativos	4	4	4	4	
	4. Conozco la estructura básica de un texto narrativo	4	4	4	4	
	5. Sé organizar la trama de un texto narrativo	4	2	2	2	Tengo problemas con identificar una sola manera de organizar una trama. Después de los relatos minimalistas y en relación con las rupturas de los géneros literarios, yo pondría más que organizar, "sé identificar" la trama de un texto narrativo.
	6. Sé diferenciar los tipos de personajes	4	2	2	2	Mismo comentario que en el ítem anterior

	7. Identifico las funciones de los personajes	4	2	2	2	Mismo comentario que en el ítem anterior
	8. Reconozco los tipos de narrador	4	4	4	4	
	9. Reconozco los puntos de vista del narrador	4	4	4	4	
	10. Distingo el tiempo del relato	4	4	4	4	
	11. Reconozco los escenarios	4	4	4	4	
	12. Elaboro diálogos y descripciones	4	4	4	4	
	13. Infiero el significado de un texto narrativo	4	4	4	4	
	14. Identifico las emociones de los personajes	4	4	4	4	
	15. Empatizo con los personajes	4	3	3	3	Empatizar no es la única respuesta esperable para un personaje, es posible que el personaje esté pensado para ser antipático y antagonizar con el lector. Si pudiera incluirse ambas opciones sería mejor.
	16. Reconozco los valores estéticos de un texto narrativo	4	4	4	4	

	17. Valoro el texto narrativo en su contexto	4	4	4	4	
NARRATIVA DIGITAL	18. Conozco el concepto de narrativa digital	4	4	4	4	
	19. Soy capaz de producir relatos digitales	4	4	4	4	
	20. Elaboro guiones de relatos digitales	4	4	4	4	
	21. Conozco el lenguaje audiovisual	4	4	4	4	
	22. Utilizo herramientas digitales para contar historias	4	4	4	4	
	23. Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir sus historias digitales	4	4	4	4	
	24. Conozco la estructura de un relato digital	4	4	4	4	
	25. Sé organizar la trama de un relato digital	4	4	4	4	
	26. Conozco los elementos formales de un relato digital	4	4	4	4	
	27. Infero el significado de un relato digital	4	4	4	4	

	28. Empatizo con los personajes de una narrativa digital	4	4	4	4	Mismo comentario que item 15
	29. Identifico las emociones de los personajes del relato digital	4	4	4	4	
	30. Reconozco los valores estéticos y narrativos de un relato digital	4	4	4	4	
	31. Valoro la narrativa digital en su contexto	4	4	4	4	
NARRATIVA TRANSMEDIA	32. Conozco el concepto de narrativa transmedia	4	4	4	4	
	33. Reconstruyo mundos transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)	4	4	4	4	
	34. Elaboro narrativas transmedia	4	4	4	4	
	35. Identifico las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia	4	4	4	4	
	36. Comparo las estructuras narrativas de los distintos componentes	4	4	4	4	

	de un mundo transmedia					
	37.Diferencio los formatos que se emplean en las narrativas transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)	4	4	4	4	
	38.Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir las narrativas transmedia	4	4	4	4	
	39.Infero los significados de los mundos transmedia	4	4	4	4	
	40.Reconozco los valores estéticos y narrativos de los mundos transmedia	4	4	4	4	

INFORMACIÓN ACADÉMICA DE EXPERTO 8:

Docente en la Universidad de Saint Catherine en Saint Paul, Minnesota. Doctora en literatura por la Universidad de Tulane. Magister en escritura creativa por la Universidad de Nueva York y en Estudios de Género por El Colegio de México. Licenciada en Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Como narradora ha publicado los conjuntos de relatos *Sábadopm*, *Memento mori* y *La oscuridad del sombrero*. Su campo de investigación se enfoca en la representación de la violencia sexual en el arte latinoamericano, en formas tan diversas como el performance, la poesía, la novela y el cine.

ANEXO 3: PRIMER CUESTIONARIO SOBRE LA AUTOPERCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA NARRATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Estimado (a) estudiante:

La presente investigación tiene como objetivo obtener información sobre las competencias narrativas de los estudiantes universitarios.

Agradecemos profundamente tu participación. Te pedimos que respondas con sinceridad, teniendo en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Atentamente,

Equipo de investigación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente formulario es anónimo y nos permitirá conocer las competencias narrativas de los estudiantes universitarios. Los datos que se obtengan de tu participación serán utilizados únicamente con fines educativos y científicos.

He leído el consentimiento informado que aquí se presenta y he comprendido las explicaciones acerca de la participación en un proyecto de investigación. Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, **CONSIENTO** participar en el cuestionario. Haga click en Sí para aceptar participar en el estudio y comenzar a responder a las preguntas:

Sí

No

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Sexo: Femenino ___ Masculino ___

Edad: ___

Escuela Profesional: _____

Año de estudios: _____

Ocupación: Estudio _____ Estudio y trabajo _____

Horas de uso de internet a la semana: _____

Número de libros que lee al año: _____

Número de películas que ve al año: _____

Número de videojuegos que juega al año: _____

Instrucciones

En el instrumento, cada ítem ofrece una escala de Likert de cinco grados (1=muy en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3=indeciso, 4=de acuerdo, y 5=muy de acuerdo) para que los participantes valoren sus competencias percibidas

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Conozco el concepto de texto narrativo					
2. Diferencio los géneros narrativos					
3. Soy capaz de producir textos narrativos					
4. Conozco la estructura básica de un texto narrativo					
5. Sé organizar la trama de un texto narrativo					
6. Sé diferenciar los tipos de personajes					
7. Identifico las funciones de los personajes					
8. Reconozco los tipos de narrador					
9. Reconozco los puntos de vista del narrador					
10. Distingo el tiempo del					

relato					
11.Reconozco los escenarios					
12.Elaboro diálogos y descripciones					
13.Infiero el significado de un texto narrativo					
14. Identifico las emociones de los personajes					
15.Empatizo con los personajes					
16. Reconozco los valores estéticos de un texto narrativo					
17. Valoro el texto narrativo en su contexto					
18. Conozco el concepto de narrativa digital					
19. Soy capaz de producir relatos digitales					
20. Elaboro guiones de relatos digitales					
21. Conozco el lenguaje audiovisual					
22. Utilizo herramientas digitales para contar historias					
23. Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir sus historias digitales					
24. Conozco la estructura de un relato digital					
25. Sé organizar la trama de un relato digital					

26. Conozco los elementos formales de un relato digital					
27. Infiero el significado de un relato digital					
28. Empatizo con los personajes de una narrativa digital					
29. Identifico las emociones de los personajes del relato digital					
30. Reconozco los valores estéticos y narrativos de un relato digital					
31. Valoro la narrativa digital en su contexto					
32. Conozco el concepto de narrativa transmedia					
33. Reconstruyo mundos transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)					
34. Elaboro narrativas transmedia					
35. Identifico las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia					
36. Comparo las estructuras narrativas de los distintos componentes de un mundo transmedia					
37. Diferencio los formatos que se emplean en las narrativas transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)					

38. Utilizo plataformas digitales o redes sociales para difundir las narrativas trans-media					
39. Infiero los significados de los mundos trans-media					
40. Reconozco los valores estéticos y narrativos de los mundos trans-media					

ANEXO 4: CUESTIONARIO FINAL SOBRE LA AUTOPERCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA NARRATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Estimado (a) estudiante:

La presente investigación tiene como objetivo obtener información las competencias narrativas de los estudiantes universitarios.

Agradecemos profundamente tu participación. Te pedimos que respondas con sinceridad, teniendo en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Atentamente

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente formulario es anónimo y nos permitirá conocer sobre las competencias narrativas de los estudiantes universitarios. Los datos que se obtengan de tu participación serán utilizados únicamente con fines educativos y científicos.

He leído el consentimiento informado que aquí se presenta y he comprendido las explicaciones acerca de la participación en un proyecto de investigación. Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, **CONSIENTO** participar en el cuestionario. Haga click en Sí para aceptar participar en el estudio y comenzar a responder a las preguntas:

Sí

No

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Sexo: Femenino Masculino

Edad:

Escuela Profesional:

Año de estudios:

Ocupación: Estudio Estudio y trabajo

Acceso a internet: Sí No

Horas de uso de internet a la semana: _____

Número de libros que lee al año: _____

Número de películas que ve al año: _____

Número de videojuegos que juega al año: _____

Instrucciones

En el instrumento, cada ítem ofrece una escala de Likert de cinco grados (1=muy en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3=indeciso, 4=de acuerdo, y 5=muy de acuerdo) para que los participantes valoren sus capacidades percibidas

	Muy en de- sacuerdo	En de- sacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Conozco el concepto de texto narrativo					
2. Identifico los géneros narrativos (fábula, cuento, novela, etc.)					
3. Produzco textos narrativos					
4. Identifico la estructura básica de un texto narrativo					
5. Utilizo técnicas narrativas (diálogos, descripciones) para crear historias					
6. Utilizo medios impresos o plataformas digitales para difundir mis relatos.					
7. Infiero el significado de un texto narrativo					
8. Identifico las emociones de los personajes de las historias					
9. Reconozco los valores estéticos de un texto narrativo					
10. Conozco el concepto de narrativa digital					
11. Identifico los géneros narrativos digitales (hipertextos, obras multimodales, etc.)					
12. Produzco textos digitales					

13. Identifico la estructura de un relato digital					
14. Utilizo herramientas digitales (Twine, Storybird, Canva, Storyine creator, etc.) para contar historias					
15. Utilizo plataformas digitales o redes sociales (Wattpad, YouTube, Facebook, Tumblr, etc.) para difundir mis historias digitales					
16. Infiero el significado de un relato digital					
17. Identifico las emociones de los personajes del relato digital					
18. Reconozco los valores estéticos y narrativos de un relato digital					
19. Conozco el concepto de narrativa transmedia					
20. Identifico mundos transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)					
21. Elaboro narrativas transmedia					
22. Identifico la macrohistoria de una narrativa transmedia					
23. Utilizo diversos medios o formatos (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.) para crear una narrativa transmedia					
24. Utilizo plataformas digitales y/o redes sociales (Wattpad, YouTube, Facebook, Tumblr, etc.) para difundir las narrativas transmedia					
25. Infiero los significados de los mundos transmedia					
26. Identifico las emociones de los personajes de una narrativa transmedia					

27. Reconozco los valores estéticos y narrativos de los mundos transmedia					
---	--	--	--	--	--

ANEXO 5: PUBLICACIONES

ARTÍCULOS EN REVISTAS INDEXADAS

PUBLICACIÓN 1

Autores: Nuñez-Pacheco, R., López-Pérez, B. y Aguaded, I.

Título: Diseño emocional e inmersión en videojuegos narrativos. El caso de *Detroit: become human*

Revista: Palabra Clave Volumen: 25(4) Páginas: e2544

e-ISSN: 2027-534X

Editorial: Universidad de La Sabana País: Colombia Año: 2022 (diciembre)

DOI: <https://doi.org/10.5294/pacla.2022.25.4.3>

<https://bit.ly/3GhORHS>

Indexada en:

SCOPUS (2021): CiteScore: 1,2; Q1, perc. 89%, pos. 17/158 (General Arts & Humanities); Q2, per. 53%, pos 217/467 (Communication) (<https://bit.ly/3YL0NHM>).

SJR (2021): 0,286, H-12; Q2, pos. 781/4.189 (Arts & Humanities); Q2, pos. 218/458 (Communication) (<https://bit.ly/3C0n0bb>).

JOURNAL CITATION REPORTS - ESCI (JCR-2021): JCI 0.25; Q3, perc. 25,46, pos. 163/218 (Communication). WoS-ESCI (Emerging Sources Citation Index).

Diseño emocional e inmersión en videojuegos narrativos. El caso de *Detroit: Become Human*

Rosa Núñez-Pacheco¹
Blanca Estela López-Pérez²
Ignacio Aguaded³

Recibido: 06/07/2021
Aprobado por pares: 04/03/2022

Enviado a pares: 04/08/2021
Aceptado: 23/06/2022

DOI: 10.5294/pacla.2022.25.4.3

Para citar este artículo / to reference this article / para citar este artigo

Núñez-Pacheco, R., López-Pérez, B. E. y Aguaded, I. (2022). Diseño emocional e inmersión en videojuegos narrativos. El caso de *Detroit: Become Human*. *Palabra Clave*, 25(4), e2543. <https://doi.org/10.5294/pacla.2022.25.4.3>

Resumen

Los videojuegos han adquirido una notoria relevancia en la sociedad actual y han revolucionado la forma como interactuamos con las máquinas. Este artículo se ocupa del diseño y la inmersión emocional en los videojuegos de carácter narrativo. El propósito principal es analizar el diseño y la inmersión emocional respecto a los personajes centrales del videojuego *Detroit: Become Human* (Quantic Dream, 2018), los cuales corresponden a tres androides llamados Markus, Connor y Kara. El principal resultado muestra que el diseño de este videojuego posibilita al jugador experimentar los conflictos presentados por el sistema narrativo, lo cual a su vez facilita la inmersión emocional más allá de la experiencia cognitiva, confirmando

1 <https://orcid.org/0000-0002-4576-6224>. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. rmunezp@unsa.edu.pe

2 <https://orcid.org/0000-0002-9666-8739>. Universidad Autónoma Metropolitana, México. belp@azc.uam.mx

3 <https://orcid.org/0000-0002-0229-1118>. Universidad de Huelva, España. aguaded@uhu.es

así que el videojuego se presenta como un medio potente para fomentar una postura humanista.

Palabras clave (Fuente: tesauro de la Unesco)

Artes visuales; desarrollo afectivo; diseño de sistemas; diseño emocional; humanismo; inmersión; sistema narrativo; tecnología; videojuego.

Emotional Design and Immersion in Story-Driven Video Games. The Case of *Detroit: Become Human*

Abstract

Video games have burst into prominence in today's society and have revolutionized how we interact with machines. This article deals with emotional design and immersion in story-driven video games. The primary purpose is to discuss emotional design and immersion regarding the central characters of the video game *Detroit: Become Human* (Quantic Dream, 2018), which are three androids named Markus, Connor, and Kara. The main result shows that the design of this video game enables the player to experience the conflicts posed by the story-driven system, which facilitates emotional immersion beyond the cognitive experience, thus confirming that the video game is a powerful medium for promoting a humanist position.

Keywords (Source: Unesco Thesaurus)

Visual arts; emotional development; systems design; emotional design; humanism; immersion; story-driven system; technology; video games.

Los videojuegos han alcanzado un lugar importante en nuestra sociedad desde hace varias décadas. No solo deben ser vistos como dispositivos interactivos y de entretenimiento, sino también como importantes medios comunicativos y narrativos que pueden influir en nuestras emociones (Villani *et al.*, 2018) o, si se prefiere, como mundos de ficción interactivos que tienen la capacidad de producir variados estados emocionales en el jugador.

El diseño de un videojuego supone un proceso complejo que, a su vez, comprende diseños más específicos, en los aspectos narrativo, gráfico, audiovisual, emocional, donde intervienen especialistas de distintas áreas del conocimiento: diseñadores, guionistas, artistas, programadores, etc. Existen varios trabajos que dan cuenta de ese proceso. Rojas (2020) se remite a Jesse Schell y su libro *The art of game design* (2008), que se ocupa del proceso de diseño y producción de videojuegos, centrado principalmente en la experiencia del diseñador como jugador (*gamer*). Martinench (2014) hace referencia a la propuesta de Ernest Adams, quien plantea tres fases en el diseño de juego: la fase conceptual, donde se toman decisiones sobre los contenidos, la dirección del juego y el guion; la fase de elaboración, donde se define el modelo de interacción a través del cual el jugador influirá en el mundo del juego, es decir, se establecen las dinámicas y mecánicas del juego, el perfil del protagonista y la creación de escenarios y objetos; y, por último, la fase de afinamiento, donde se hacen los ajustes necesarios del juego. Dille y Zuur establecen una diferencia entre el diseñador principal y el guionista del juego. El primero es el responsable de todo el contenido creativo y trabaja con todos los integrantes del equipo para ejecutar la visión del juego, mientras que el segundo se circunscribe al contenido narrativo, el cual tiene que ver con la historia, los personajes y las mitologías, es decir, con criaturas, enemigos, fuerzas místicas, etc., siendo usual que trabaje directamente con el diseñador principal del juego y el productor (2007, p. 14).

En relación con el diseño narrativo, Feijóo (2020) plantea un modelo basado en tres pilares: matemático, que está relacionado con el manejo del tiempo; narrativo, vinculado a la historia misma que se desea transmitir; y emocional, vinculado a las motivaciones del jugador y las emociones que le suscita la historia del juego. Otra propuesta del diseño narrativo corresponde a Naul y Liu (2019), quienes proponen dos marcos de análisis

del juego: el diseño narrativo centrado en el relator y el análisis del discurso del juego, que da cuenta de los beneficios potenciales para la experiencia del jugador: inmersión, compromiso, motivación y logros de aprendizaje. Por su parte, Ip (2011), al analizar distintos tipos de videojuego, encuentra que las técnicas comunes en los juegos interactivos son las historias de fondo o tramas, las cinemáticas, las estructuras del juego, ya sea lineales o ramificadas, la representación de las emociones y las estructuras narrativas.

En cuanto al diseño emocional, Torregrosa *et al.* (2018) señalan que ha surgido una disciplina académica que se encarga del estudio de las emociones en los videojuegos, denominada Juego Afectivo (*Affective Gaming*), con el fin de medir las emociones y cómo pueden ser adaptadas al juego. En su estudio identifican qué elementos de los videojuegos han demostrado ser útiles para provocar un cambio en el estado emocional de los jugadores; estos elementos son: personajes, frustración, género, gráficos, inmersión, eventos del juego, componente social, sonido y contenido violento. Por su parte, Argasiński y Węgrzyn (2018) hacen referencia a un paradigma de las ciencias de la computación llamado *affective computing*, cuyo principal objetivo es que los sistemas artificiales puedan identificar, procesar y simular emociones. En el estudio de Giżycka y Nalepa (2018) se propone un modelo de diseño de juego afectivo que toma en cuenta los datos del comportamiento del jugador y las señales fisiológicas vinculadas con las respuestas afectivas; es decir, se consideran los afectos del jugador, los afectos de los personajes no jugables (NPC, *non player characters*) u otros aspectos afectivos del mundo del juego que influyen en la experiencia de juego del usuario.

Por otro lado, uno de los rasgos más sobresalientes de los videojuegos es su capacidad para generar un estado de inmersión en los jugadores, es decir, sumergirlos en un mundo ficticio con el que además pueden interactuar. Según López (2015), la inmersión formaría parte de la realidad virtual junto a la interacción y la imaginación, que, en conjunto, potencian la ilusión de realidad. La inmersión es un tema que ha adquirido relevancia actual, sobre todo con la aparición de nuevas tecnologías atadas a la realidad virtual, la realidad aumentada, la realidad mixta, la realidad extendida, los videojuegos inmersivos, etc. Estas nuevas tecnologías han generado diversos tipos de narrativa con estructuras sumamente complejas y han per-

mitido, a su vez, que la experiencia de usuario sea cada vez más gratificante para los jugadores.

Entre las investigadoras pioneras en el tema de la inmersión en la narrativa está Janet Murray (1999), para quien esta sensación, producida en un mundo virtual, nos permite romper la impresión de la llamada cuarta pared, que supone una separación entre lo real y lo ficticio. Marie-Laure Ryan (2004) también se ocupa de este concepto y de la interactividad y los vincula con la literatura y los nuevos medios digitales, en especial con los hipertextos y otros medios electrónicos como las películas interactivas y los videojuegos. Propone una “poética de la inmersión”, en la que identifica tres formas de inmersión en la narración: espacial, temporal y emocional. Respecto a la inmersión emocional, que se da en relación con el personaje, Ryan retoma la idea de la catarsis de Aristóteles y apunta que, así como la tragedia inspira terror y piedad, las ficciones literarias pueden provocar “empatía, tristeza, alivio, risa, admiración, despecho, miedo e incluso excitación sexual” (2004, p. 183).

Desde el punto de vista psicológico, González (2010) señala que para que se dé la inmersión es necesario que interactúen tres factores: “querer creer”, “empatía” y “familiaridad”. El primero implica aceptar conceptos que no necesariamente son verdaderos; el segundo tiene que ver con la capacidad de comprender los sentimientos de los demás por medio de una situación simulada; y el tercero se refiere a las experiencias acumuladas y los conocimientos que se tenga sobre un tema. Estos tres factores resultan fundamentales en las experiencias inmersivas que nos proporcionan la literatura, el cine, las artes, los videojuegos, etc.

Otros estudios, como el de Armenteros y Fernández (2010), sostienen que la inmersión en los videojuegos está asociada a un estado que produce pérdida de conciencia temporal y espacial, de modo que es transitorio y lo experimenta el jugador en diferentes fases: compromiso (*engagement*), involucramiento (*engrossment*) e inmersión total (*total immersion*). De forma similar, Naul y Liu (2019) se refieren a esta experiencia de pérdida de la noción del tiempo y desconexión del mundo real como inmersión, que

presenta tres componentes: el flujo, el involucramiento cognitivo y la presencia. Según las autoras, este concepto de presencia sería lo más relevante para la investigación narrativa de juegos, ya que tiene que ver con la percepción de ser transportado a un medio ambiente virtual y experimentarlo en lugar de la ubicación física real.

Ermi y Mäyrä (2005) proponen un modelo que incluye tres dimensiones de la inmersión en los videojuegos: la inmersión sensorial, que está relacionada con la experiencia audiovisual de los videojuegos; la inmersión basada en desafíos, que tiene precisamente la finalidad de superar los desafíos planteados en el juego y está muy relacionada con la sensación de flujo; y, por último, la inmersión imaginativa, asociada al rol de la narrativa del juego y también a la identificación con el personaje que el jugador está manejando. En esta última, el nivel de empatía que tenga el jugador con los personajes dependerá justamente de cómo estos han sido diseñados y cuál es su rol en la historia. La empatía puede entenderse como “la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás basada en el reconocimiento del otro como similar” (López *et al.*, 2014, p. 38). Esta habilidad es muy necesaria para cualquier tipo de convivencia social. Belman y Flanagan (2010) plantean una serie de principios para generar empatía en el diseño del juego, uno de los cuales se relaciona con el esfuerzo intencional de empatía que deben desarrollar los jugadores al inicio del juego.

La inmersión videolúdica genera, pues, un estado emocional que puede variar de jugador a jugador. Cuadrado (2013) reflexiona sobre la capacidad del videojuego para construir emociones y considera como una gran fuente emotiva los mundos de ficción. Del mismo modo, para De Byl (2015) y Freeman (2004), las emociones son centrales en el terreno de los videojuegos, porque facilitan el flujo, habilitan interfaces hápticas, motivan el aprendizaje, evocan narrativas convincentes, provocan competición y facilitan la diversión. Además, no solo tienen que ver con la escritura de la narrativa, pues también se vinculan con otros campos, como la ciencia de la computación, la inteligencia artificial y la fisiología, aunque tradicionalmente la psicología haya sido la ciencia que, por excelencia, se ha ocupado de las emociones.

Dworak *et al.* (2020) refieren, citando a Scherer (2001), que una emoción es un episodio que provoca cambios interconectados y sincronizados en los estados de todos o la mayoría de los cinco subsistemas del organismo en respuesta a la evaluación de estímulos externos o internos. Las emociones han sido clasificadas de diversas formas. Para Chóliz (2005) hay ciertos patrones de reacción afectiva comunes en todos los seres humanos: alegría, tristeza, ira, sorpresa, miedo y asco. Según provoquen sensaciones de bienestar o malestar, las emociones han sido agrupadas en emociones positivas, como el amor, la felicidad, el cariño y el humor; y emociones negativas, como la ansiedad, el miedo, la ira, la hostilidad y la tristeza (Beas *et al.*, 2016).

Ya en el terreno propio de los videojuegos, Navarrete y Vargas (2019), en su estudio sobre la representación dramática del cáncer en los videojuegos, la literatura y el cine, hacen referencia a seis tipos de emociones que suscitan estos relatos multimodales: emoción abductora, emoción diseñada, emoción desvelada, emoción apriorística, emoción paratextual y emoción evaluativa. Frome (2007), más bien, ve las emociones como simulación, como narrativa, como juego que juega, como obra de arte manual. Por su parte, De Byl (2015) propone un marco de trabajo sobre los mecanismos emocionales presentes en cuatro áreas del videojuego: interface, personajes no jugables (NPC), avatares y narrativa.

Cabe hacer mención también de la generación procedural, que consiste en construir un mundo virtual de manera algorítmica en lugar de manual, pero manteniendo la consistencia semántica del mundo en que tienen lugar las historias jugadas. Un mundo creado proceduralmente reacciona a las acciones del jugador y no a la construcción de un personaje (Short y Adams, 2017, p. 103). En este sentido, los desarrolladores hablan de “experiencia de la historia” y no de un sistema narrativo preestablecido (Fernández y Thomson, 2012), lo que se aproxima a la observación hecha por J. P. Wolf (2012, p. 48) con respecto a la inmersión, absorción y saturación en los videojuegos. Para Wolf, la inmersión puede presentarse en cualquier medio, pero la construcción de lo que llama “mundo imaginario” implica que ese sistema ofrezca al jugador elementos que él o ella puedan absorber o apropiarse para dar sentido a la experiencia.

Por otro lado, hay que considerar que muchos videojuegos han sido diseñados con una finalidad que va más allá del divertimento, es decir, pretenden influir en forma crítica en el jugador a través del cuestionamiento de los procesos del mundo real. Es lo que se conoce como la retórica procedural, que apuesta por la capacidad persuasiva de los videojuegos (Bogost, 2007). De forma similar, Torres (2015) hace referencia a los videojuegos críticos, cuyos contenidos plantean problemas de carácter social con el fin de promover una reflexión crítica en los jugadores.

Uno de los videojuegos narrativos que presenta un diseño emocional muy resaltante es *Detroit: Become Human* de los escritores David Cage y Adam Williams, publicado por Quantic Dream en 2018. Este videojuego se enmarca en un futuro poshumano. Daneels *et al.* (2021) encuentran que la narrativa de este juego produce experiencias eudaimónicas en los jugadores. Igualmente, en una investigación cualitativa orientada a la interacción humano-robot, Craig *et al.* (2020) examinaron las estrategias que utilizó un grupo de videojugadores de *Detroit: Become Human* en las elecciones de su avatar y su apego emocional a los androides del juego.

En el presente artículo analizaremos el diseño narrativo y la inmersión emocional en los personajes centrales del videojuego *Detroit: Become Human*. Las preguntas que intentaremos responder son las siguientes: ¿qué función cumple la narrativa en el diseño de este videojuego?, ¿cómo se diseñaron las emociones en él?, ¿cómo se da esa inmersión emocional en este videojuego? y ¿qué emociones se desprenden de sus personajes centrales?

Detroit: Become Human o la capacidad de narrar emociones

Detroit: Become Human (2018) es un videojuego de aventura gráfica, aunque también ha sido considerado como película interactiva (Fernández, 2018); incluso puede ser abordado como perteneciente al género *Walking Simulator*, si tomamos en cuenta la predominancia de la experiencia exploratoria en relación con la dimensión lúdica (Maté, 2019). Fue desarrollado por la empresa Quantic Dream y distribuido por Sony Interactive Entertainment para la plataforma PlayStation 4. David Cage, diseñador y escritor francés,

es quien lidera esa compañía francesa, fundada en 1997, y además ha desarrollado videojuegos exitosos, como *The Nomad Soul* (1999), *Fahrenheit* (2005), *Heavy Rain* (2010), *Beyond: Two Souls* (2013), etc.

Detroit: Become Human tiene una visión futurista y distópica, ya que su historia está ambientada en el año 2038, cuando la robótica ha alcanzado altos niveles de perfección, lo cual ha traído una serie de consecuencias, entre ellas que los seres humanos se sientan desplazados por las máquinas. Los personajes centrales son tres androides fabricados por la corporación CyberLife, llamados Connor, Kara y Markus, los cuales tienen una apariencia antropomórfica y han sido diseñados para realizar distintas tareas al servicio de sus respectivos dueños; asimismo son capaces de emular una serie de sentimientos y emociones, tal como lo hacen los seres humanos. A pesar de que han sido creados para obedecer, sus vidas se verán atravesadas por la divergencia en distintos grados. Markus es divergente en grado sumo, al liderar la rebelión de los robots humanizados; Kara, en menor grado, al pretender huir de Detroit para salvar a Alice, mientras que Connor representa lo opuesto, porque fue diseñado para enfrentar a los divergentes.

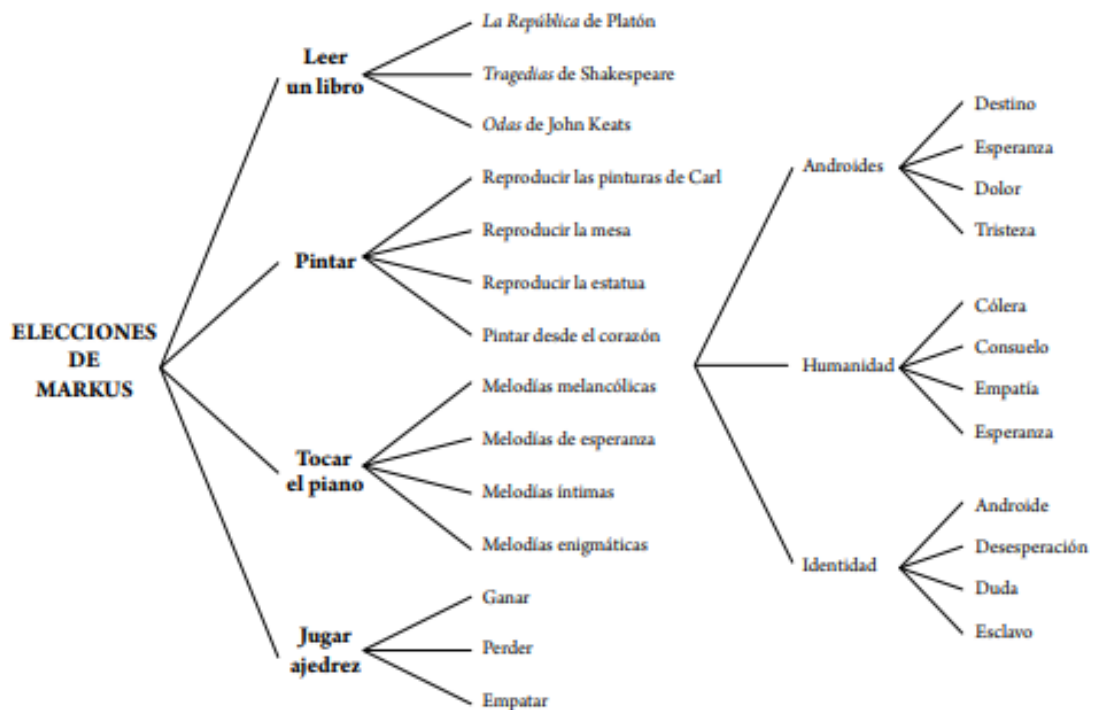
El jugador puede interactuar con estos tres personajes a lo largo de los treinta y dos capítulos del juego. A medida que avanza la historia, estos androides encuentran objetivos próximos de acuerdo con sus metas internas. Así, Connor desea resolver el motivo de la divergencia por orden de CyberLife; Kara desea cruzar la frontera hacia Canadá para proteger a una niña llamada Alice, que luego se descubre que también es una androide; y Markus quiere liderar una revolución, con el objetivo de obtener la igualdad y aceptación por parte de los humanos, debido a las injusticias que reciben de ellos. La estructura de este videojuego es arbórea, con finales variados que dependen de las decisiones que tome el jugador, por lo que pueden ser felices, por la realización de sus objetivos o, caso contrario, trágicos.

En el diseño narrativo importa mucho la construcción emocional del personaje. En *Detroit: Become Human*, de los tres personajes quizá el de mayor complejidad es Markus. Este androide presenta emociones contradictorias y dilemas morales que afectan la progresión de la historia videolúdica.

A lo largo del videojuego se percibe claramente su transformación emocional. Desde su misión inicial, que es la de cuidar a Carl, un artista minusválido reconocido, hasta cumplir la misión más importante del juego, que consiste en liderar la liberación de los androides; es decir, Markus pasa de un estado de sumisión a uno de rebeldía.

Es importante señalar que la relación entre Markus y Carl no corresponde precisamente a la de amo y esclavo, sino es más un vínculo sentimental. Carl asume una actitud paternal con Markus e influye en su sensibilidad induciéndolo al mundo de las artes y las letras. Esa cultura humanística pareciera moldear su “personalidad”. Así, en el capítulo “El pintor”, Markus tiene varias posibilidades a elegir: leer un libro, tocar piano, pintar un cuadro, jugar ajedrez, etc.; cada una de estas opciones, a su vez, ofrece distintas alternativas (Figura 1). La elección de pintar desde el corazón es la que le ofrece posibilidades más directas relacionadas con emociones como la cólera, el consuelo, la empatía y la esperanza.

Figura 1. Posibilidad de elección en una escena de *Detroit: Become Human*



Fuente: elaboración propia.

Hay diferentes decisiones que toma el jugador que afectan o no el desarrollo de la historia. Clara Fernández, citada por Trivi (2020), denomina elecciones invisibles aquellas donde el jugador las toma sin ser consciente de ellas y no tienen mayores consecuencias en el juego, mientras que las elecciones expresivas sí colocan al jugador frente a supuestos dilemas morales o dilemas verdaderos. En el caso de Markus –y, en general, lo mismo vale para el resto de protagonistas– se presentan estos dilemas auténticos, sobre todo cuando tienen que elegir entre seguir siendo androides o convertirse en divergentes. Ello se debe a que Carl siembra en Markus el sentido de la palabra libertad, lo cual permite que tome conciencia de sí y contravenga las normas con las que fue creado. Lamentablemente, luego de un incidente brusco con el hijo de Carl, donde muere el anciano, Markus es desechado a un basurero de androides, pero él se reconstruye y se dice a sí mismo: “Me llamo Markus”. Esto significa que ha iniciado un proceso de búsqueda identitaria, que luego se consolidará cuando llegue a asumir el liderazgo en la rebelión de los divergentes, la cual podrá ser pacífica o violenta, según las decisiones que tome el jugador con relación a Markus o los otros personajes divergentes con los que se relaciona.

Otro aspecto que destaca en *Detroit Become Human* es su estructura ramificada, lo cual posibilita que puede haber muchos desenlaces. Además el juego incluye una tabla de flujo que aparece cuando terminamos de jugar cada capítulo, mostrándonos el camino que hemos seguido en la historia con base en nuestras decisiones. Esto es lo que hace que el juego sea atractivo, ya que el jugador tiene la posibilidad de evaluar los efectos de sus decisiones, las cuales al final pueden llevar al éxito o al fracaso de la rebelión de los androides o incluso nunca suceder.

Diseño de las emociones en *Detroit: Become Human*

“La vida sin emociones no valdría la pena”, le dice Carl a Markus en una escena del juego. Esta frase pareciera resumir el sentido de este relato video-lúdico, donde las emociones cumplen un rol central. Los tres androides encarnan la complejidad precisamente porque se parecen mucho a los seres humanos, no solo físicamente, sino, sobre todo, porque son capaces de

expresar emociones. En el juego, la empresa que diseñó a los androides, CyberLife, buscaba la perfección, cumpliendo así los estándares que demandaban los consumidores. Esta exigencia busca cumplir las necesidades de los humanos, facilitando su estilo de vida y dejando los trabajos “difíciles” a las máquinas. Así, en el material adicional del videojuego, en un número de la revista digital *Tech Addict* se señala que CyberLife intentaba “humanizar” lo mejor posible a los androides con el fin de que se integraran totalmente a las familias. Por ello crearon androides de ambos sexos y todas las etnias y analizaron miles de voces para encontrar los tonos más agradables. Se perfeccionó el parpadeo para hacerlo más verosímil, se adecuó el ritmo de la respiración, se les agregó el vello facial y muchos otros rasgos humanizadores para que pudieran dar la impresión de un mayor realismo.

En la creación de estos personajes, con ayudada de la tecnología, usando modelos humanos y sensores muy especializados, se logra que los efectos faciales representen muy bien sus emociones (Figura 2). Además se puede moldear sus personalidades, de acuerdo con nuestros propios intereses. Según una reseña especializada de *Expansión* (2018), David Cage demoró cuatro años en la producción del videojuego, el guion tenía más de 2.500 páginas y se requirió la participación de cerca de 250 actores que interpretaron más de 512 personajes. También señala que se tuvo que mapear de manera tridimensional a todos los actores ejecutando sus diálogos y movimientos, lo que implicó realizar más de 35.000 tomas de cámara, 70.000 animaciones y la compilación de cinco millones de líneas de código.

Para Wilcox (2013), las principales variables que afectan la inmersión en los videojuegos son los gráficos, específicamente la resolución y el nivel de detalle de los diferentes elementos que los componen. Esto se da de manera especial en los videojuegos de corte realista. En *Detroit: Become Human*, aunque se crea un mundo nuevo simulando una ciudad futurista del año 2038, su ambientación tiene un estilo realista, es decir, los diversos escenarios, como las casas, las calles, los edificios, el barco Jericho, la estación de policía, el centro de reciclaje, etc., están creados de forma muy similar a lo real actual, ayudados por los avances tecnológicos tridimensionales. Los personajes también son representados de forma realista. En una

Figura 2. Rodaje de *Detroit: Become Human*

Fuente: PlayStation España (2018).

entrevista a David Cage y su equipo técnico, señalaron que, una vez que seleccionaron a los actores, los escanearon con sistemas de captura no intrusivos y así obtuvieron sus copias digitales (Mccaffrey, 2018). Para ello utilizaron los sistemas nuevos de captura de movimiento que se utilizan en el cine para registrar las emociones, como también las expresiones faciales de los actores reales.

De acuerdo con los tipos de inmersión propuestos por Ermi y Mäyrä (2005), en *Detroit: Become Human*, el primer tipo –de inmersión audiovisual– se da a través de la utilización de la música. Daniel González afirma que “la música nos influye cómo jugamos” (2011, p. 96), ya que crea la atmósfera del juego y transmite el ritmo del juego. Igualmente, Brown *et al.* (2012) sostienen que es importante capturar el estado emocional del jugador en el entorno del juego a través de la música y con historias adaptables que pueden mejorar la estética del juego. En el caso de *Detroit: Become Human*, la banda sonora (*soundtrack*) fue creada por los compositores Philip Sheppard, Nima Fakhrara y John Paesano, que se preocuparon por enfocar el estilo particular de los personajes para apoyar su arco argumental. Por ejemplo, en Kara, su banda sonora transmite calma, complementando así su personalidad pasiva y protectora, ya que ella tenía como meta prote-

ger a Alice, emulando sentimientos maternos. En Markus, como líder divergente, su banda sonora toma la forma de un himno religioso, que reflejaba la evolución de un androide hacia la libertad. En Connor, su banda sonora electrónica quiere presentar la insensibilidad de un robot destinado a realizar trabajos detectivescos y cumplir su misión sin despistes.

Por otra parte, los colores también logran efectos especiales: colores azulados en Connor; vivos para Markus, e iluminaciones especiales para Kara. Asimismo respecto de los efectos de las facciones de los personajes, los efectos de las luces, el decorado, etc. Toda esta armonía ha creado un ambiente especial que facilita la experiencia inmersiva del jugador. Yerga (2018) señala que se vienen utilizando técnicas de renderizado basadas en la física (*Physically-Based Rendering* o PBR), las cuales son una evolución de las técnicas clásicas utilizadas en la iluminación en gráficos por computador que permiten representar objetos de una manera más realista. Esta técnica nos acerca más al fotorrealismo, como sería el caso de los fotogramas renderizados en tiempo real que se utilizaron en *Detroit: Become Human*.

Con respecto a la segunda inmersión, basada en desafíos (Ermi y Mäyrä, 2005), los tres androides tienen que cumplir unas misiones y superar una serie de obstáculos que se les van presentando a medida que va avanzando la historia. Todo va a depender de las decisiones que tome el jugador. Así, en el caso de Kara, destaca su noble misión de proteger a Alice de todo peligro, aunque esto pueda desvirtuarse por las decisiones del jugador, por ejemplo, si decide huir del centro de reciclaje sin la pequeña androide con el fin de salvar su propia vida. Los desafíos planteados permiten al jugador interactuar con la historia y, por ende, incrementar su inmersión emocional.

El tercer tipo de inmersión, que corresponde a la inmersión imaginativa (Ermi y Mäyrä, 2005), vinculada a la narración inmersiva y la identificación con los personajes, es central en este videojuego, por ser precisamente de carácter narrativo. Murray (1999) nos dice que los ordenadores son escenarios para el teatro participativo, es decir, aprendemos a hacer lo que hacen los actores, representar emociones auténticas que sabemos que no

son reales. Cuanto más persuasivos sean los mundos virtuales más inmersivos se volverán. En *Detroit: Become Human*, si el jugador toma decisiones basadas en la ética y las emociones positivas, los personajes serán conducidos finalmente hacia la libertad y tendrán un desenlace feliz; por el contrario, sucumbirán en distintos momentos del juego si eligen situaciones antiéticas que suscitarán, a su vez, emociones negativas. Ante algunas de las situaciones, la decisión de “convertirse en humano” viene de desobedecer alguna orden para que el jugador ejerza su ética.

Probablemente, uno de los niveles dentro del juego con mayor carga emocional enfrentado por Kara, Alice y Luther sea el del campo de exterminio del último capítulo, titulado “La batalla de Detroit”, en el cual, después de ser capturados en la estación de autobuses, son llevados a un centro de reciclaje de androides. El centro es un escenario que evoca los campos de concentración y exterminio durante el Holocausto. Kara se encuentra ante la posibilidad de escapar de ahí con poca dificultad o de regresar a salvar a Alice y a Luther. Este nivel, que puede terminar con la muerte de los tres personajes, es uno de los más perturbadores, ya que encuentra su sentido emocional en el imaginario histórico de Occidente, y no es lo mismo la descripción histórica que el poner al jugador en un escenario con esa intensidad. A pesar de esta carga, se observa que la inmersión no se suspende, sino que se sostiene e incluso se acentúa, ya que el salvar a los personajes o perderlos depende solamente de las decisiones que el jugador tome.

A diferencia del tratamiento que este tema particular sobre el Holocausto ha tenido cinematográficamente, el videojuego propone una experiencia con mayor poder, ya que el jugador no puede retirar la mirada ni evadirse en la compasión por un tercero diferente presentado en la pantalla, sino que se ve envuelto en la situación y, para continuar jugando, es forzado a realizar acciones. En esta situación, si Alice y Kara mueren, no es más que culpa del jugador, ya sea por tomar una decisión equivocada o por un error en sus acciones; la distancia con la situación se ve acortada y, en consecuencia, la inmersión es completa. En vista de la serie de decisiones que para este momento el jugador ya ha tomado, es decir, el “trabajo” invertido en cuidar a Alice, es difícil abandonarla.

Pallavicini *et al.* (2020) encuentran que a través de este videojuego se promueve la empatía, y ello debido al gran énfasis que se ha puesto en la narrativa, así como el alto nivel de interactividad del juego, la variedad de avatares y la significativa repetibilidad de las acciones que puede experimentar el jugador con base en las decisiones que tome. La identificación que el jugador sienta hacia algunos de los personajes es un indicador del nivel de empatía que estos le han despertado.

Además de la relación avatarial que se da entre el jugador, el personaje y el medio de control (Cuadrado y Planells, 2020), también hay que considerar que los vínculos que se entablan entre los personajes son importantes en el desarrollo de la trama. En la relación de Markus con Carl Manfred es determinante su concepción de la libertad. El artista cultivó su sensibilidad e influyó decisivamente en su lucha por la libertad. En Kara, su vínculo con Alice se cimienta sobre el sentimiento de la maternidad, que la lleva a protegerla, aun a costa de su propia vida. En Connor, resulta primordial su vinculación con Hank Anderson, y más allá del deber y obediencia entre ellos, se va forjando una amistad y un sentido de lealtad. Todas estas interacciones se basan en la libertad de elección. En los tres casos la opción de volverse humano (*become human*) llega con la decisión de desobedecer en función de una postura ética y la emoción que desea experimentar el jugador. De ahí el carácter humanista que se desprende del juego. Incluso se puede hablar de una visión poshumanista, si asumimos estos androides como una extensión del ser humano. Al respecto, Waszkiewicz (2019) dice que este juego plantea la creación de (hiper)identidades posmodernas y casi una *cyborgization* del jugador. Ser humano o ser máquina es el dilema de los que están en camino a ser divergentes. Los que optan por lo primero se convierten así en sujetos emancipados; en cambio, los que optan por lo segundo permanecen como objetos alienados.

Los jugadores, a través de los personajes, pasan por una serie de situaciones que los llevan a experimentar una variedad de emociones. Si consideramos las emociones básicas –por ejemplo, la alegría–, vemos que en Kara los momentos de mayor alegría se dan cuando logra salvar a Alice del centro de reciclaje y huir con ella y Luther a Canadá; en Connor, cuan-

do se reencuentra con Hank, luego de que asume que él también es un divergente y se une a la rebelión; en Markus, la alegría rebosa cuando llega la victoria pacífica y a su lado está North, la divergente que lo ha acompañado en todo ese camino de búsqueda de libertad y respeto de sus derechos.

A diferencia de la cinematografía, que permite cierta distancia con los personajes, dado que lo presentado le ocurre a un “él” o “ella” en tercera persona, lo narrado en el videojuego le ocurre al jugador y afecta su yo, lo que incrementa las emociones sentidas durante la experiencia lúdica. En este sentido, el conflicto interno no solo se hace evidente al jugador, sino que el diseñador de juegos apuesta por que lo experimente, como de alguna manera ocurría con los relatos literarios en primera persona; sin embargo, una diferencia central es que el texto literario permite poner en palabras lo que el personaje experimenta, mientras que el videojuego reta al jugador a experimentar términos que él mismo deberá asignar en función de lo que experimente.

Estos tipos de videojuegos, que tienen un horizonte distópico, pueden ser vistos también como “sistemas afectivos” que están centrados en un “núcleo profundamente utópico y esperanzador”, tal como lo plantean García *et al.* (2021) para el caso del videojuego español *Gris* (Nomada Studio, 2018). En *Detroit: Become Human*, la distopía puede adquirir un aire de utopía, siempre y cuando las decisiones del jugador estén basadas en criterios éticos que promuevan emociones positivas, por ejemplo, un desenlace feliz donde se produzca una convivencia pacífica entre los humanos y esas nuevas formas de inteligencia que desarrollaron los androides. Meier y Bellini (2021), al analizar *Detroit: Become Human*, señalan que la ética está incluida en diversos aspectos del juego: el mundo de la historia, el diseño de niveles y la construcción de entornos espaciales, el diseño de personajes y las emociones, las interfaces narrativizadas, incluso las mecánicas del juego.

Finalmente, podemos decir que la evolución de los androides resulta muy interesante, ya que para los humanos los errores técnicos son simples fallos en el software; sin embargo, para aquellos es una oportunidad de ser libres y ser aceptados por la humanidad, ya que no se consideran diferentes a los humanos. Este tema en particular –la intención de ser humanos–

nos lleva a relacionarlo con el libro *Yo Robot* de Isaac Asimov y la película homónima inspirada en esa obra. En los casos cinematográficos, nosotros emulamos sentimientos con respecto a ciertas escenas, pero solo lo contemplamos; sin embargo, en *Detroit: Become Human*, participamos en ellas y la vinculación con los personajes adquiere mayor intensidad.

Conclusiones

En *Detroit: Become Human* la intención principal es provocar una fuerte experiencia inmersiva emocional en los jugadores mediante el diseño de los personajes, los cuales presentan una complejidad que los hace casi indistinguibles de los seres humanos. Además, el guion y el diseño de todo el juego permiten que los jugadores tengan una experiencia no solo de divertimento, sino también de reflexión sobre nuestra propia condición humana y nuestra relación con la otredad, que, en este caso, son andróides, a los que casi nada les falta para ser totalmente humanos. En ese sentido, *Detroit: Become Human* puede pensarse como una obra de autor donde el discurso videolúdico ofrece una experiencia que permite al jugador experimentar los conflictos presentados por el sistema narrativo, lo cual hace posibles la inmersión y la absorción, que trascienden en mucho lo solamente cognitivo. El videojuego presenta así un medio poderoso para la reflexión y el pensamiento filosófico y humanista.

Detroit: Become Human es además una prueba de la maduración del lenguaje videolúdico, al ofrecer elementos tanto técnicos como narrativos para que el jugador experimente la inmersión completa como experiencia emotiva, estética y significativa. En ese sentido, el diseño de la narrativa y las emociones en los videojuegos resulta primordial, ya que estos dos aspectos posibilitan lo que Ermi y Mäyrä (2005) llaman inmersión imaginativa, marcada por la identificación con los personajes, y, por ende, generan mayor empatía con ellos. En este caso es evidente que, como ha ocurrido con las distintas obras en la historia, no se trata de una experiencia que posea un carácter universal ni que apele a todos los consumidores de historias, incluidos los de videojuegos. Sin embargo, producciones como *Detroit: Become Human* manifiestan la apertura de un nuevo campo de lenguaje, el pensamiento y, en consecuencia, las experiencias propias del medio.

En futuras investigaciones profundizaremos en otros aspectos, que tienen que ver con el diseño y análisis de videojuegos serios, cuyas narrativas subyacentes permiten reflexionar sobre temas trascendentes de la existencia humana; asimismo, indagaremos más sobre los componentes emocionales que imbricados en estos artefactos culturales. Por su gran potencial para generar empatía y diversos estados emocionales, al igual que la literatura, los videojuegos merecen un espacio serio en el mundo académico y que se los analice desde diferentes perspectivas, lo cual se constituye en un reto mayor en los próximos años.

Referencias

- Argasiński, J. K. y Węgrzyn, P. (2018). Affective patterns in serious games. *Future Generation Computer Systems*, 92, 526-538. <https://doi.org/10.1016/j.future.2018.06.013>
- Armenteros, M. y Fernández, M. (2011). Inmersión, presencia y flow. *Contratexto*, 19, 165-177. <https://doi.org/10.26439/contratexto2011.n019.190>
- Beas, M., González, E. y Salmerón, A. (2016). Estudio de las emociones en las consignas de cuadernos españoles. Curso 1964-1965. *Revista de Estudios Sociales*, 58, 52-62. <https://doi.org/10.7440/res58.2016.04>
- Belman, J. y Flanagan, M. (2010). Designing games to foster empathy. *International Journal of Cognitive Technology*, 14(2), 5-15.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive games*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5334.001.0001>
- Brown, C., Yannakakis, G. y Colton, S. (2012). Guest editorial: special issues on computational aesthetics in games. *IEEE Transactions on Computational Intelligence and AI in Games*, 4(3), 149-151. <https://doi.org/10.1109/TCIAIG.2012.2212900>

- Buren, R. (2017). *Guion de videojuegos*. Síntesis.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. [Documento abierto] <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-la-republica/psicologia-y-educacion/choliz-psicologia-de-la-emocion-el-proceso-emocional/20244814>
- Craig, M., Edwards, Ch. y Edwards, A. (2020). 'But they're my avatar': examining character attachment to android avatars in quantic dream's Detroit: Become Human. *HRI* (marzo), 169-170. <https://doi.org/10.1145/3371382.3378298>
- Cuadrado, A. (2013). Acciones y emoción: un estudio de la jugabilidad en *Heavy Rain*. En Scolari, C. A. (ed.), *Homo videoludens 2.0. De Pacman a la gamification* (pp. 151-176). Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona.
- Cuadrado, A. y Planells, A. (2020). *Ficción y videojuegos: teoría y práctica de la ludonarración*. UOC.
- Daneels, R., Malliet, S., Geerts, L., Denayer, N., Walrave, M. y Vandebosch, H. (2021). Assassins, gods, and androids: how narratives and game mechanics shape eudaimonic game experiences. *Media and Communication*, 9(1), 49-61. <https://doi.org/10.17645/mac.v9i1.3205>
- De Byl, P. (2015). A conceptual affective design framework for the use of emotions in computer game design. *Cyberpsychology*, 9(3). <https://doi.org/10.5817/CP2015-3-4>
- Dille, F. y Zuur Platten, J. (2007). *The ultimate guide to videogame writing and design*. Lone Eagle.
- Dworak, W., Filgueiras, E. y Valente, J. (2020). Automatic emotional balancing in game design: use of emotional response to increase player immersion. En Marcus, A. y Rosenzweig, E. (eds.), *Design, user ex-*

perience, and usability. Design for contemporary interactive environments (pp. 426-438). Lecture Notes in Computer Science. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-49760-6>

Eguia, J., Contreras, R. y Solano, Ll. (2013). Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación. *3 Ciencias Tic*, 2, 2-14. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/04/videojuegos.pdf>

Ermí, L. y Mäyrä, F. (2005). Fundamental components of the gameplay experience: analysing immersion. *DiGRA*, 3. <http://www.digra.org/digital-library/publications/fundamental-components-of-the-gameplay-experience-analysing-immersion/>

Expansión (2018). Detroit: Become Human, cuando el cine se hace videojuego. 28 de mayo. <https://expansion.mx/tecnologia/2018/05/28/detroit-become-human-cuando-el-cine-se-hace-videojuego>

Feijóo, J. (2020). Diseño narrativo: las ciencias de diseño como teoría narrativa. *H2D Revista de Humanidades Digitais*, 2(1). <https://doi.org/10.21814/h2d.2524>

Fernández Vara, C. (2016). El mundo de ficción como clave en el proceso de adaptación: el caso de Blade Runner, el videojuego. *Anàlisi*, 54, 31-43. <https://doi.org/10.7238/a.v0i27.374909>

Fernandez-Vara, C. y Thomson, A. (2012). Procedural generation of narrative puzzles in adventure games: the puzzle-dice system. *PCG*, 1-6. <https://doi.org/10.1145/2538528.2538538>

Fernández, I. (2018). *Detroit: Become Human, conviviendo con la ficción*. <https://www.xataka.com/analisis/detroit-become-human-analisis-gran-apuesta-sony-tambien-mejores-series-interactivas-ultimos-tiempos>

- Freeman, D. (2004). Creating emotion in games. *Computers in Entertainment, 2*(3), 15. <https://doi.org/10.1145/1027154.1027179>
- Frome, J. (2007). Eight ways videogames generate emotion. *DiGRA, 4*, 831-835. <http://www.digra.org/digital-library/publications/eight-ways-videogames-generate-emotion/>
- García-Catalán, S., Rodríguez-Serrano, A. y Martín-Núñez, M. (2021). Aprender de la caída, hacer con el desgarró: paradojas de la melancolía lúdica en 'Gris'. *Artnodes, 27*, 1-10. <https://doi.org/10.7238/a.v0i27.374909>
- Gil, A. (2012). +Narrativa(s). *Intermediaciones novela, cine, cómic y videojuego en el ámbito hispánico*. Universidad de Salamanca.
- Gizycka, B. y Nalepa, G. J. (2018). Emotion in models meets emotion in design: building true affective games. [Conferencia], 2018 IEEE Games, Entertainment, Media Conference (GEM), Galway, Irlanda. <https://doi.org/10.1109/GEM.2018.8516439>
- González-Tardón, C. (2010). Inmersión en mundos simulados: definición, factores que lo provocan y un posible modelo de inmersión desde una perspectiva psicológica. *Investigaciones Fenomenológicas, 2*, 311-320. <https://doi.org/10.5944/rif.2.2010.5590>
- González, D. (2011). *Diseño de videojuegos. Da forma a tus sueños*. Ra-Ma.
- Ip, B. (2011). Narrative structures in computer and video games: part 1: context, definitions, and initial findings. *Games and Culture, 6*(2), 103-134. <https://doi.org/10.1177/1555412010364982>
- Izquierdo, R. (2020). *Diseño emocional de personajes de videojuegos*. Ra-Ma.
- López-Pellisa, T. (2015). *Patologías de la realidad virtual. Cibercultura y ciencia ficción*. FCE.

- López, M. B., Filippetti, V. A. y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03>
- Martinench, A. (2014). Diseño de videojuegos, más que representación y dirección de arte. *Arte y Diseño*, 3, 52-59. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/ayd/article/view/19677>
- Maté, D. (2019). Walking simulator: los caminos del videojuego y el arte. *Panambi*, 9, 19-31. <https://doi.org/10.22370/panambi.2019.9.1198>
- Mccaffrey, R. (2018). La tecnología que construyó *Detroit: Become Human* – IGN first. IGN Latam. <https://latam.ign.com/detroit-become-human/48646/news/la-tecnologia-que-construyo-detroit-become-human-ign-first>
- Meier, M. L. y Bellini, M. (2021). *Framing the dilemma: the influence of immersion in ethical choice*. [Conferencia], Biannual Conference of the Italian SIGCHI Chapter, Bolzano, Italia. <http://ceur-ws.org/Vol-2934/paper3.pdf>
- Murray, J. (1999). *Hamlet en la holocubierta*. Paidós.
- Naul, E. y Liu, M. (2019). Why story matters: A review of narrative in serious games. *Journal of Educational Computing Research*, 58(3), 687-707. <https://doi.org/10.1177/0735633119859904>
- Navarrete-Cardero, L. y Vargas-Iglesias, J. J. (2019). La capacidad del videojuego para la representación dramática del cáncer. Un estudio comparativo con la literatura y el cine. *Communication y Society*, 32(3), 1-15. <https://doi.org/10.15581/003.32.3.1-15>
- Pallavicini, F., Pepe, A., Caragnano, C. C. y Mantovani, F. (2020). Video games to foster empathy: a critical analysis of the potential of *Detroit: Become Human* and the *Walking Dead*. En Antona,

M. y Stephanidis, C. (eds.), *Universal access in human-computer interaction. Applications and Practice* (pp. 212-228). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49108-6_16

Play Station España (2018). Todo sobre los protagonistas de *Detroit: Become Human*. [Canal YouTube] <https://www.youtube.com/watch?v=c-2Mr9Sx6aA>

Quantic Dream (2018). *Detroit: Become Human*. [Videojuego] Sony Interactive Entertainment Europe.

Rojas, C. (2020). Fundamentos del diseño gráfico de videojuegos. *Designia*, 7(2), 103-127. <https://doi.org/10.24267/22564004.338>

Ryan, M. L. (2004). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Paidós.

Schell, J. (2008). *The art of game design*. CRC Press.

Short, T. y Adams, T. (2017). *Procedural generation in game design*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781315156378>

Sultan, N., Khushnood, K. y Awan, M. (2020). Exergaming: an effective way to maintain physical and mental health at home during Covid-19 Pandemic. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*, 30. <https://doi.org/10.29271/jcpsp.2020.Supp2.143>

Torregrosa, J., Lara-Cabrera, R., Bello-Orgaz, G. y Shih, P. C. (2018). *Inducción de emociones a través del diseño de videojuegos*. [Conferencia], XVIII Conferencia Asociación Española para la Inteligencia Artificial, Granada, España. http://hallsi.ugr.es/temp/CAEPIA2018/web/docs/CAEPIA2018_paper_232.pdf

Torres, C. (2015). Simular problemas sociales con videojuegos. Algunas claves para el diseño de videojuegos críticos. *Kepes*, 12, 193-226. <https://doi.org/10.17151/kepes.2015.12.12.10>

- Trivi, M. (2020). Choices that Matter y el diseño narrativo de elecciones. Anait, 18 de noviembre. <https://www.anaitgames.com/articulos/choices-that-matter-y-el-diseno-narrativo-de-elecciones>
- Villani, D., Carissoli, C., Triberti, S., Marchetti, A., Gilli, G. y Riva, G. (2018). Videogames for emotion regulation: a systematic review. *Games Health Journal*, 7(2), 85-99. <https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0108>
- Waszkiewicz, A. (2019). The posthuman android and the transhuman player in Detroit: Become Human. *Acta Humana*, 9, 197-212. <https://doi.org/10.17951/ah.2018.9.197-212>
- Wilcox-Netepczuk, D. (2013). *Immersion and realism in video games - The confused moniker of video game engrossment*. [Conferencia], Proceedings of CGAMES' 2013 USA, Louisville, Estados Unidos, julio-agosto. <https://doi.org/10.1109/CGames.2013.6632613>
- Yerga Gutiérrez, E. (2018). Iluminación basada en la física para gráficos por computador. [Tesis] Universidad del País Vasco.
- Wolf, J. P. (2012). *Building imaginary worlds*. Routledge.

PUBLICACIÓN 2

Autores: Núñez-Pacheco, R., Penix-Tadsen, P.

Título: Divergent Theoretical Trajectories in Game Studies: A Bibliographical Review

Revista: **ARTNODES. Journal on Art, Science and Technologie** Volumen: 28

ISSN: 1695-5951

Editorial: Universidad Abierta de Cataluña País: España Año: 2021

DOI: <https://doi.org/10.7238/artnodes.v0i28.380176>

Indexada en:

SCOPUS (2021): Q1

SJR (2021): Q1

ARTICLE

Divergent Theoretical Trajectories in Game Studies: A Bibliographical Review

Rosa Núñez-Pacheco

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Phillip Penix-Tadsen

University of Delaware

Date of submission: February 2021

Accepted in: April 2021

Published in: July 2021

Recommended citation

Núñez-Pacheco, Rosa; Penix-Tadsen, Phillip. 2021. «Divergent Theoretical Trajectories in Game Studies: A Bibliographical Review». *Artnodes*, no. 28. UOC. [Accessed: dd/mm/yy]. <http://doi.org/10.7238/a.v0i28.380176>



The texts published in this journal are – unless otherwise indicated – covered by the Creative Commons Spain Attribution 4.0 International license. The full text of the license can be consulted here: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Abstract

Video games have become important objects of study for different academic disciplines. From the birth of the medium in the mid-twentieth century to the present, video games have offered new and creative ways of approaching reality and fiction, and not only serve as entertainment, but also have significant cultural, social, and technological implications. The formal study of this medium is the purview of the field of game studies, which brings together the contributions of various disciplines. This paper presents a bibliographical review of several theoretical trajectories in game studies, reflecting on the relevance of early debates on narratology and ludology, and examining the ways these initial divisions of the field have branched beyond that debate. Over the past several years, the narratological line of critique has established links with other theories such as cognitivism, the theory of fictional worlds and the contributions of

unnatural narratology to the analysis of new technologies; ludology, for its part, has grown through its adaptations to postcolonial and decolonial theories in cultural studies, as well as through its connections to critical race and gender studies. We conclude that as game studies has evolved as a discipline, its initial theoretical debates have undergone profound transformations that have brought depth to the analysis of games' meaning and diversified to the tools and techniques we have for analysing games as digital and cultural artefacts.

Keywords

Video games, Narratology, Ludology, Ludofiction, *Game Studies*

Traectorias teóricas divergentes en los Game Studies: una revisión bibliográfica

Resumen

Los videojuegos se han convertido en importantes objetos de estudio para distintas disciplinas académicas. Desde el nacimiento del medio a mediados del siglo xx hasta la actualidad, los videojuegos han planteado novedosas y creativas formas de acercarnos a la realidad y la ficción, no solo con una finalidad de divertimento, sino también con implicancias culturales, sociales y tecnológicas. Su estudio formal pertenece al ámbito de los game studies, que reúne los aportes de varias disciplinas. En este artículo se hace una revisión bibliográfica de varias trayectorias teóricas de los game studies, reflexionando sobre la relevancia de los debates tempranos sobre la narratología y la ludología, y examinando las maneras en que estas divisiones iniciales del campo se han expandido más allá de ese debate. Durante los últimos años, la trayectoria crítica de la narratología ha establecido vínculos con otras teorías como la de los mundos ficcionales, el cognitivismo y los aportes de la narratología antinatural para aproximarse a las nuevas tecnologías; la ludología, por su parte, ha crecido mediante sus adaptaciones a las teorías poscoloniales y decoloniales en los estudios culturales, como también por sus conexiones con los estudios críticos de raza y género. Se concluye que, mientras los game studies han evolucionado como disciplina, sus debates teóricos iniciales han experimentado profundas transformaciones que han aumentado la profundidad de los análisis del significado de los juegos, y que también han diversificado las herramientas y técnicas que tenemos para analizar los videojuegos como artefactos digitales y culturales.

Palabras clave

videojuegos, narratología, ludología, ludoficción, *Game Studies*

Introduction

In the video game *Detroit: Become Human* (Quantic Dream 2018), the term *divergent* is applied to machines produced by the CyberLife corporation that have become a menace to human society because their artificial and emotional intelligence has become so advanced as to make it difficult to distinguish the limits between the human and the cybernetic. In a similar manner, we will use the term “divergent” to refer to the theories that gave rise to the foundational years of game studies as an academic discipline, and the ways in which those initial theories diverged from—and converged with—other theoretical trajectories, blurring the lines established in early debates between narratology and ludology.

The 21st century has been decisive for the discipline of game studies, as a series of important events have taken place that have fostered its development, including the establishment of the journals

Game Studies in 2001 and *Games and Culture* in 2006, and the formation of the Digital Games Research Association (DiGRA) in 2003 (Mäyrä and Sotamaa 2017). From the start, game studies has been an interdisciplinary field, drawing on theories and methodologies of other fields; however, there has also been a demand for the establishment of a discipline unique unto itself (Mäyrä 2006). In addition to its interdisciplinary nature, game studies has come about as an intercultural field of research as well (Aarseth 2004, 2019). This article presents a bibliographical review of several theoretical trajectories in game studies, reflecting on the relevance of early debates on narratology and ludology, and examining the ways these initial divisions of the field have branched beyond that debate.

Specifically, this article will show how, over the past several years, the narratological line of critique has established links with other theories such as cognitivism, the theory of fictional worlds and the contributions of unnatural narratology to the analysis of

new technologies. At the same time, ludology has grown through its adaptations to postcolonial and decolonial theories in cultural studies, as well as through its connections to critical race and gender studies. And moreover, these two theoretical paradigms have come to overlap at an ever increasing array of intersections (Galloway 2006). We conclude that as game studies has evolved as a discipline, its initial theoretical debates have undergone profound transformations that have brought depth to the analysis of games' meaning and diversified to the tools and techniques we have for analysing games as digital and cultural artefacts.

New Narratologies and Ludofictional Worlds

For many years, the study of narrative was almost exclusively the domain of literary theory, particularly narratology. This discipline based on the study of stories was given its name by Todorov in his 1969 work *Grammar of the Decameron*, but its precursors were Vladimir Propp and the Russian formalists in the early decades of the 20th century. What is known as formalist or classical narratology had reached its peak by the 1980s. Later came other scholars such as Monika Fludernik (1996), who established novel proposals regarding what she referred to as 'natural narratology'.

In this way, classical narratology gradually began to disintegrate and give rise to other "post-classical narratologies", to use the term coined by David Herman (1997), now within a post-structural theoretical framework. This dissemination allowed it to connect with other disciplines including cognitive science, feminist studies, postcolonialism and psychoanalysis; this in turn gave rise to new approaches like cognitive narratology, postcolonial narratology and comparative narratology. However, perhaps the most notable connection established was with other narrative media, primarily film at first, and later with other digital media spawned through technological development, like video games. Theorists like Culler (2018) foresee a rebirth in narratology through its connection with the cognitive sciences through the development of "unnatural narratology".

It was precisely the complexity of the new narrative forms that emerged as a result of developing technologies, such as video games, that drove narratologists' interest in these new forms of storytelling. And there was indeed a longstanding debate over whether video games were narratives, or whether they were strictly ludic in nature (Planells 2013, 153). Frasca (2003, further discussed below) came to deny the existence of the debate between narratology and ludology, as from his perspective these two approaches were complimentary ways of approaching the study and analysis of video games. In some ways, Koenitz (2018), in making an ontological map of the foundational canon of interactive narrative forms, corroborates Frasca's perspective, making the opposition between narratology and ludology seem perhaps to have been incorrectly labelled. Finally, Aarseth (2012) concludes that "games is the wrong term

for ludonarrative software, and that narrative theory, while necessary is not sufficient to understand these new forms." (p. 133).

Over time, the narratological perspective has come to take on further nuances thanks to the contributions of other disciplines that also took an interest in these cultural artefacts. Such is the case with those narratological currents that incorporate other theoretical models such as the theory of possible worlds and foci that have arisen in the cognitive sciences, as seen in the work of Marie-Laure Ryan (2019, 2016).

Some of the most outstanding contributions of the theories of fictional worlds to the analysis of video games come from the work of Lubomir Doležel (2019), who drew on the theoretical trajectory of Thomas Pavel. While Doležel did not directly engage with video games in the way that he did with literary texts, his narrative semantics can be applied to the world of video games. Juul (2005) used Pavel's possible world theory to explain his theory about fictional worlds, and Planells (2017) laid out a model based on the theory of fictional worlds.

Doležel (2019) considers the theory of fictional worlds "as a sign of the emergence of post-structuralism" (48), distancing his perspective from other theoretical currents, including some of those connected to post-classical narratology. The author turns to a series of dichotomies that function as nodes for the construction of the branches on his tree. In the fifth node, Total Worlds or Small Worlds, he conceives of fictional worlds "as small structured worlds consisting of a finite number of possible particulars: persons, events, actions, place, and so on" (57).

The Doleželian concept of small worlds is analogous to the notion of storyworlds as defined by Herman, as "global mental representations enabling interpreters to frame inferences about situations, characters, and occurrences either explicitly mentioned or implied by a narrative text or discourse" (cited in Ryan 2019, 63). Storyworlds can be reconstructed by the reader-viewer while looking at the screen and/or playing; and they are made up of "states (the properties of the fictional world), events (changes in the state) and actions (the actions undertaken by the characters). These pillars are interrelated, and the relationships among them are what drives the story" (Fernández-Vara 2016, 34).

Along a similar line of thinking we find the work of Ryan, whose contributions have been key to the development of theories of fiction linked to narratology and cognitivism. Ryan (2016) analysed the topic of transmedia narrative and its relationship with transmedia narratology. In one study she contrasts three types of discourse: industry discourse, fan discourse, and the discourse of narratology. In one of her recent publications, Ryan (2019) examines the relationship between the theory of possible worlds and the idea of storyworlds. Summarising her proposal, we can see that she focuses on three types of relationship between texts and narrative worlds: a) a narrative text can portray various ontologically distinct worlds; b) a text can depict a unified world that incorporates different stories; and c) several texts can contribute to the construction of the same world, as in the case of transfictionality. It is important to

note that, according to Ryan, this notion of the storyworld is ideal for the development of immersion and the practice of transfictionality.

Alice Bell (2016) is another scholar whose work is in line with that of Ryan and Herman, but who has more directly applied the theory of possible worlds to the study of digital media. Bell takes up the concept of metalepsis, originally laid out by Genette, through which an element of the extradiegetic world is incorporated into the diegetic world, or vice versa. Her interests are focused on transmedial narrative elements like digital fictions, tabletop role-playing games and video games. Bell further expands upon various subtypes of metalepsis including Metaleptic Webcams, Metaleptic Hyperlinks and Metaleptic Breath, which utilises biotechnology. All of these forms of metalepsis combine to constitute unnatural narratology.

Finally, Lisbeth Klastrup and Susana Tosca have proposed the term "transmedial worlds," defined as "abstract content systems from which a repertoire of fictional stories and characters can be actualised or derived across a variety of media forms." (2004, 409). These media may be books, video games, cards, films, etc. Unlike theorists such as Henry Jenkins and Marie-Laure Ryan, who opt for the term "transmedia storytelling," Klastrup and Tosca argue that the concept of transmedial worlds allows us to analyse both developers and users, independent of the platform used to create a work of fiction. In these transmedial worlds, video games offer some of the greatest possibilities for interaction and immersion, and have spurred the development of new narratological paradigms for approaching ludofictional works like those described above.

From Formalist Ludology to Cultural Ludology

Ludology, like narratology, has gone through successive waves of popularity and infamy in game studies discourse. Frasca originally framed the case for ludology by positing that video games must be studied as games, that is as products of a unique medium with its own ways of communicating meaning (1999). Critiques of this perspective arose quickly, with some accusing Frasca and his fellow ludologists of a sort of formalist-style essentialism for their focus on "the game itself", (Jones 2008, 5) at the expense of other important factors such as the cultural environment in which the games are produced and consumed, the role of player identity and the social dynamics of gaming communities.

At its worst, a formalist or orthodox ludology could be seen as an overly simplistic, technocentric approach to understanding games as software more than as cultural products. While ludology aimed to turn our critical gaze away from the "screen essentialism" that has frequently characterised game analysis (Montfort 2004), it may have supplanted one essentialist approach with another. Removed from the contexts of their development and circulation, games can be understood with precision from the perspective of mechanics and rules, but at the expense of understanding how games affect the people who design, manufacture, buy, sell and play them.

Sometimes the explanations that sound the best at first turn out to be too good to be true. Johan Huizinga's concept of the "magic circle"—a separate, sacred space in which gaming takes place, distinct from "real life"—has proven too reductive to encompass the blending of real and virtual worlds that takes place when players of video games communicate with one another about the game, research tricky parts of games on websites, watch other players as spectators rather than playing themselves or pause their games to get a snack.

As Gordon Calleja emphatically argues: "Reality cannot be bracketed by closed or open circles, even if we could argue that such bracketing is logically possible" (48). Likewise, Miguel Sicart proposes a notion of play that runs counter to Huizinga: "I am not going to oppose play to reality, to work, to ritual or sports because it exists in all of them." (3) Thus, just as with a hermetic conception of the golden circle, the idea of a strict ludology capable of unlocking games' meaning through adherence to the internal meaning-making mechanisms of their software and hardware may have been an unrealistic dream. Games are not separate from real life, nor can they be studied in complete isolation.

This, in part, is why approaches to game studies have flourished and diversified in recent times. As authors and critics explore different perspectives with regard to games and game cultures, new voices and points of focus come to the fore. Patrick Jagoda cites three primary methodological approaches to 21st-century videogame criticism: game aesthetics and form; video game culture and history; and practical design (213-215). And yet even within this ever-diversifying framework, formalist strands of ludology are expanding and multiplying, breaking out of the imagined mould of "orthodox" ludology to examine games with specific attention to their platforms and mechanics, but also as products of human culture.

Such is the case with some of the strongest work in the field of critical code studies, which Mark C. Marino (2006) defines as "an approach that applies critical hermeneutics to the interpretation of computer code, program architecture, and documentation within a socio-historical context." Likewise, the hardware-centred approach taken by practitioners of platform studies can reveal the myriad ways the obstacles and affordances of different technological platforms, hardware specifications, game design engines and software impact the ways games are developed. In their introduction to their "Platform Studies" series published with MIT Press, Nick Montfort and Ian Bogost explain that their approach is based on "the investigation of underlying computing systems and how they enable, constrain, shape, and support the creative work that is done on them" (vii). And there is much to be gleaned by inward looking approaches to genre studies, series studies and intermedial analysis that takes into account the ways a game's meaning is frequently transformed and amplified by storytelling that crosses over with other games, series and media.

But while there has been a resurgence of analytical approaches to "the game itself," we are hearing an ever greater call to diversify our understanding of games, game developers and players from scholars

artnodes

<https://artnodes.uoc.edu>

Divergent Theoretical Trajectories in Game Studies: A Bibliographical Review

focused on critical race, sexuality and identity studies. Scholarship on these subjects has grown a great deal since early critics began analysing race and gender in terms of in game representation by characters.

The most prominent voices in feminist and queer game studies today, for example, argue that representation is but one dimension of gender and sexuality's impact on gaming, and not necessarily the most important one at that. Shaw's work "extensively critiques the assumption that members of marginalised groups are 'naturally' concerned with representation of a group in which they might be classified and argues that identity, identification, and representation are much more complicated than this model allows" (2015, 22). Therefore much research in this vein has moved beyond the analysis of in game representation and examine aspects such as gender dynamics in player communities or the game industry (Fernández-Vara 2014; Consalvo 2008).

Likewise, LGBTQ+ game developers, players and scholars have contributed significantly to the diversification of games and game studies in recent years. As Bonnie Ruberg and Adrienne Shaw explain in their introduction to *Queer Game Studies* (2017), exploring queerness in games means much more than studying LGBTQ content, players, or game creators, "and indeed it is possible to "turn to queerness to challenge a variety of dichotomies that have long structured how scholars and designers alike understand games (e.g., narratology/ludology, production/reception, control/agency, success/failure) (ix-x).

Indeed, this shift away from binary divisions and toward an intersectional point of view is key to understanding the changing role of ludological methodology in game studies.

Race and racism play a prominent role in contemporary video game culture, and an important trajectory of academic analysis is also adding to our understanding of how race affects the gaming experience. Kishonna Gray and David Leonard frame their recent work as a response to the toxicity of #Gamergate, which "brought the hidden reality of harassment, cyberbullying, sexism, racism, homophobia, transphobia, and other injustices to light" (2018, 21), highlighting the need for game studies scholarship that is sensitive to these issues.

Jennifer Malkowski and Treandrea M. Russworm, for their part, argue that identity is as important as other issues that frequently receive more attention from game studies scholars and publishers, arguing that "[i]t is both possible and essential to study representation productively in video games, even as this pursuit might initially seem poorly aligned with the ontology of video games (built as they are on processes and actions) or with disciplinary trends toward areas like code and platform studies" (2017, 2). In so doing, they defend identity-based cultural critiques of games—those analyses that go beyond "the game itself"—against the purportedly "hardcore" scholarship of those more focused on technical aspects of games and game design.

Postcolonial and decolonial analysis have also contributed importantly to our understanding of games and game culture beyond concerns of software and hardware. In his work on games and postcolonialism, Souvik

Mukherjee argues that "it is high time that the concerns of the millions of gamers in the so named postcolonial geographies are represented," and that above and beyond discussions of gender, race and religion, "the intrinsically connected questions of the representations of empire and the post-colony need a separate and yet related consideration" (2017, 9). Nick Dyer-Witheford and Greig de Peuter (2009) have also applied Antoni Negri's theoretical paradigms to their work in *Games of Empire*. Likewise, Penix-Tadsen (2019) has argued that by studying the games and game cultures of underexamined geographical locales in the Global South, we gain a better understanding of the ways video games become intertwined with politics, economics and culture around the world.

Another way of understanding games' meaning "from outside the game" is through digital ethnography, the critical analysis of players, audiences and fans of video games in real-world environments. Pioneering works in digital ethnography have focused on unpacking the roles and impact of communities built around massively multiplayer online (MMO) games (Taylor 2006) and emergent fan cultures in networked digital worlds (Pearce 2009).

Today's gaming audiences no longer consist of players alone, but also spectators, fans, streamers, commentators, modders and prosumers. More and more, engagement with a video game means not only playing it, but manipulating it, remixing it, and leaving one's own unique trace. A growing body of scholarship focuses on aspects of user-generated content (UGC) such as the "convergence" between top-down publication and grassroots cultural production (Jenkins 2006), the creation of "metagames" that transfer game elements into other media or play games in ways their designers never intended (Boluk and Lemieux 2017; Consalvo 2007).

UGC is the norm rather than the exception in many globally successful games, including *Minecraft*, *The Sims*, *Mario Maker* and *Second Life*. And communities of software modifiers—modders—have given new life to open-world series like *Grand Theft Auto*, *Fallout* and *The Elder Scrolls*. In fact, some of the most successful games in recent years, including *Dota 2* and *Player Unknown's Battlegrounds* started as fan-produced mods of other games. Community participation in game development is another way the meaning of games and game culture escapes the boundaries of a strict, formalist ludology.

Finally, a growing body of scholarship on regional game studies demonstrates the many ways video game development and consumption are impacted by the geopolitical and economic regions in which games circulate. As Bjarke Liboriussen and Paul Martin explain, "regional game studies" is an approach that investigates games and gaming cultures at a range of geocultural scales, identifies connections across and between these scales, highlights and addresses unequal global power relations within gaming culture and within the academic study of games, and enriches the field with new perspectives drawn from regional cultural contexts (2016).

Examples of regional analyses of games and game culture include global overviews of game production and consumption (Huntemann and Aslinger 2013, Wolf 2015) as well as those focused on regions

artnodes

<https://artnodes.uoc.edu>

Divergent Theoretical Trajectories in Game Studies: A Bibliographical Review

like Latin America (Penix-Tadsen 2016) and countries such as Japan (Consalvo 2016, Hutchinson 2019), South Korea (Jin 2010) and Soviet era Czechoslovakia (Švelch 2019). In each case, approaching games through the lens of "cultural ludology" (Penix-Tadsen 2016) provides insight into the ways geographical locale and cultural context impact games' meaning and circulation.

In concert, these diversifying trajectories offer a further reminder of the difficulty of fully understanding video games if we constrain ourselves to studying strictly "the game itself," while showing how ludology has responded to the need for diversification and attention to the "human factor" in game analysis.

Conclusion

This bibliographical review of how contemporary trajectories of game studies research have diverged from initial debates between narratology and ludology brings us to several conclusions. On one hand, a narratological framework has enjoyed sustained currency in contemporary game studies due to its connections with other perspectives including cognitive science and the theory of fictional worlds. Indeed, ludic fictions offer new possibilities for understanding the mechanics of fiction at work in video games, and likewise, the analysis of video games can take on further dimensions and nuances when considered in relation to transmedia narratives and transfictionality.

On the other hand, as can clearly be seen from the diverse ways scholars are redefining the terms of the debates over ludology today, a focus on the unique dynamics of video games as such remains key to understanding many important dimensions of those games' meaning. But at the same time, a restrictive and inwardly-focused analysis of hardware and software alone is insufficient for analysing the full meaning and impact of a game, including the experience of the game for its players.

Unbound by the overly-restrictive terms of a false binary, today's game studies scholars are free to live their best lives as narratologists and ludologists, and so much more. This bibliographical review of the development of game studies demonstrates how diverse voices and interdisciplinary connections have enriched the field's methodologies and approaches, taking it beyond its early debates and into the 21st century. Today, the theoretical trajectories of game studies continue to evolve in ways that are not only increasingly interdisciplinary, but also profoundly intersectional.

References

- Aarseth, Espen. "A narrative theory of games". Proceedings of the International Conference on the Foundations of Digital Games. 129-133 (2012). DOI: <https://doi.org/10.1145/2282338.2282365>
- Aarseth, Espen. "Genre Trouble: Narrativism and the Art of Simulation." In *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*, edited by Noah Wardrip-Fruin and Pat Harrigan. Cambridge, London: MIT Press, 2004.
- Bell, Alice. "Interactional Metalepsis and Unnatural Narratology". *Narrative* 24, no. 3: 294-310 (2016). DOI: <https://doi.org/10.1353/nar.2016.0018>
- Boluk, Stephanie, and Patrick Lemieux. *Metagaming: Playing, Competing, Spectating, Cheating, Trading, Making, and Breaking Videogames*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5749/9781452958354>
- Calleja, Gordon. *In-Game: From Immersion to Incorporation*. Cambridge, MA: MIT Press, 2011. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/8429.001.0001>
- Consalvo, Mia. *Atari to Zelda: Japan's Videogames in Global Contexts*. Cambridge, MA: MIT Press, 2016. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/1802.001.0001>
- Consalvo, Mia. *Cheating: Gaining Advantage in Video Games*. Cambridge, MA: MIT Press, 2007.
- Consalvo, Mia. "Crunched by passion: Women game developers and workplace challenges." In *Beyond Barbie and Mortal Kombat: New perspectives on gender and gaming*, edited by Yasmin B. Kafai, Carrie Heeter, Jill Denner, and Jennifer Y. Sun, 177-191. Cambridge, London: MIT Press, 2008.
- Doležel, Lubomír. *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles*. Madrid: Arco / Libros, 1999.
- Doležel, Lubomír. "Porfyr's Tree for the Concept of Fictional Worlds". In *Possible Worlds Theory and Contemporary Narratology*, edited by Alice Bell y Marie-Laure-Ryan. Lincoln: University of Nebraska Press, 2019. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xng0c.6>
- Dyer-Witheford, Nick and Greig de Peuter. *Games of Empire: Global Capitalism and Video Games*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009.
- Fernández-Vara, Clara. "El mundo de ficción como clave en el proceso de adaptación: El caso de Blade Runner, el videojuego". In *Juego digital*, edited by J. Sánchez-Navarro, A. Planells, V. Navarro, and D. Aranda. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 54: 31-43 (2016). <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i54.2903>
- Fernández-Vara, Clara. "La problemática representación de la mujer en los videojuegos y su relación con la industria." *Revista de Estudios de Juventud*, no.106 (September 2014): 93-108. https://www.researchgate.net/publication/309035476_La_problematuca_representacion_de_la_mujer_en_los_videojuegos_y_su_relacion_con_la_industria
- Fludernik, Monika. *Towards a Natural Narratology*. London: Routledge, 1996.
- Aarseth, Espen. "Game Studies: How to play –Ten play- tips for the aspiring game-studies scholar". *Game Studies. The international Journal of Computer Game Research* 19, no. 2 (2019). <http://gamestudies.org/1802/articles/kagen>

artnodes

https://artnodes.uoc.edu

Divergent Theoretical Trajectories in Game Studies: A Bibliographical Review

- Frasca, Gonzalo. "Ludologists Love Stories, Too: Notes from a Debate That Never Took Place". Paper presented at Digital Games Research Conference, Utrecht, The Netherlands (2003). <http://www.digra.org/digital-library/publications/ludologists-love-stories-too-notes-from-a-debate-that-never-took-place/>
- Frasca, Gonzalo. "Ludology Meets Narratology: Similitude and Differences Between (Video) Games and Narrative" (1999). *Ludology.org*.
- Galloway, Alexander R. *Gaming: Essays on Algorithmic Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2006.
- Gray, Kishonna, and David J. Leonard. "Introduction: Not a Post-Racism and Post-Misogyny Promised Land: Video Games as Instruments of (In)Justice." In *Woke Gaming: Digital Challenges to Oppression and Social Justice*, edited by Kishona L. Gray, and David J. Leonard. Seattle: University of Washington Press, 2018.
- Herman, David. "Scripts, Sequences, and Stories: Elements of a Postclassical Narratology." *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America* 112, no. 5 (1997). DOI: <https://doi.org/10.2307/463482>
- Huntemann, Nina, and Ben Aslinger. *Gaming Globally: Production, Play, and Place*. New York: Palgrave Macmillan, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137006332>
- Hutchinson, Rachael. *Japanese Culture Through Videogames*. New York: Routledge, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429025006>
- Jagoda, Patric. "Videogame Criticism and Games in the Twenty-First Century." *American Literary History* 29, no. 1: 205-218 (2017). DOI: <https://doi.org/10.1093/alh/ajw064>
- Jenkins, Henry. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press, 2006.
- Jin, Dal Yong. *Korea's Online Gaming Empire*. Cambridge, MA: MIT Press, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262014762.001.0001>
- Jones, Steven E. *The Meaning of Video Games: Gaming and Textual Strategies*. New York and London: Routledge, 2008.
- Juul, Jesper. *Half-Real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge, MA: MIT Press, 2005.
- Klastrup, Lisbeth, and Tosca, Susana. "Transmedial worlds - rethinking cyberworld design". Proceedings *International Conference on Cyberworlds*. IEEE Computer Society, Los Alamitos, California, 409-416 (2004). DOI: <https://doi.org/10.1109/CW.2004.67>
- Koenitz, Hartmut. "What Game Narrative Are We Talking About? An Ontological Mapping of the Foundational Canon of Interactive Narrative Forms." *Arts* 7, no. 4 (2018). DOI: <https://doi.org/10.3390/arts7040051>
- Liboriusen, Bjarke and Paul Martin. "Regional Game Studies." *Game Studies* 16, no.1 (2017). <http://gamestudies.org/1601/articles/liboriusen>.
- Malikowski, Jennifer, and Treandrea M. Russworm. "Introduction: Identity, Representation and Video Game Studies beyond the Politics of the Image." In *Gaming Representation: Race, Gender, and Sexuality in Video Games*. Bloomington: Indiana University Press, 2017. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctt2005rgq>
- Marino, Mark C. "Critical Code Studies." *Electronic Book Review* (2006). <https://electronicbookreview.com/essay/critical-code-studies/>
- Mäyrä, Frans, and Sotamaa, Olli. Need for Perspective: Introducing the Special Issue "Reflecting and Evaluating Game Studies". *Games and Culture* 12, no. 6, 495-498 (2017). DOI: <https://doi.org/10.1177/1555412016672780>
- Mäyrä, Frans. "Getting into the Game: Doing Multidisciplinary Game Studies." In *The Video Game Theory Reader 2*, edited by Bernard Perron and Mark J. P. Wolf. New York: Routledge, 2009.
- Montfort, Nick. "Continuous Paper: The Early Materiality and Workings of Electronic Literature." *Modern Language Association*, Philadelphia, PA, 2004. DOI: http://nickm.com/writing/essays/continuous_paper_mla.html
- Mukherjee, Souvik. *Videogames and Postcolonialism: Empire Plays Back*. Palgrave Macmillan, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-54822-7>
- Pearce, Celia. *Communities of Play: Emergent Cultures in Multiplayer Games and Virtual Worlds*. Cambridge, MA: MIT Press, 2009. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/8039.001.0001>
- Penix-Tadsen, Phillip. *Cultural Code. Video Games and Latin America*. Cambridge, MA: MIT Press, 2016. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/10350.001.0001>
- Penix-Tadsen, Phillip. "Introduction: Video Games and the Global South." In *Video Games and the Global South*, edited by Phillip Penix-Tadsen. Pittsburgh, PA: ETC Press, 2019.
- Planells, Antonio. *Videojuegos y mundos de ficción. De Super Mario a Portal*. Madrid: Cátedra, 2017.
- Ryan, Marie-Laure. "From Possible Worlds to Storyworlds: On the Worldness of Narrative Representation". In *Possible Worlds Theory and Contemporary Narratology*, edited by Alice Bell, and Marie-Laure-Ryan, 62-87. Lincoln: University of Nebraska Press, 2019. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xng0c.7>
- Ryan, Marie-Laure. "Transmedia narratology and transmedia storytelling". *Artnodes*, no. 18 (2016). DOI: <https://doi.org/10.7238/a.v0i18.3049>
- Sicart, Miguel. *Play Matters*. Cambridge, MA: MIT Press, 2013. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/10042.001.0001>
- Taylor, T. L. *Play Between Worlds: Exploring Online Game Culture*. Cambridge, MA: MIT Press, 2006. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/5418.001.0001>

CV

**Rosa Núñez-Pacheco**

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
munezp@unsa.edu.pe

Rosa Núñez-Pacheco is Professor of Creative Writing and Literary Theory at the Department of Literature and Linguistics, National University of Saint Augustine of Arequipa (UNSA), Peru. Doctorate in Social Science and Master in Discourse Analysis from UNSA. Currently, she is finishing a PhD in Communication at the Inter-University Programme of Seville, Huelva, Malaga and Cadiz. Her research interests include Comparative Literature, Latin-American Essay and Game Studies. She has also written national and international publications on literature, cultural studies, and education. She has participated in the project "Transmedia Storytellings, Video Games, and Literature", and she is currently principal investigator of the project "Trasmedia Gamification and Video Games to improve writing in higher education".

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4576-6224>

**Phillip Penix-Tadsen**

University of Delaware
ppt@udel.edu

Phillip Penix-Tadsen is a specialist in contemporary Latin American cultural studies and regional game studies, focusing on the intersections between politics, economics, digital media and visual culture throughout Latin America today. He earned a PhD from Columbia University and is Associate Professor of Spanish and Latin American Studies at the University of Delaware, where he regularly teaches courses on Latin American cultural studies and game studies. Prof. Penix-Tadsen is the author of *Cultural Code: Video Games and Latin America* (MIT Press, 2016) and editor of the anthology *Video Games and the Global South* (ETC Press, 2019).

PUBLICACIÓN 3

Autores: Nuñez-Pacheco, R., Espinoza-Montoya, C., Yucra-Quispe, L.M., Aguaded, I.

Título: Narrativas e innovación pedagógica y tecnológica en la producción científica latinoamericana: una revisión sistemática exploratoria

Revista: **RISTI**. Iberian Journal of Information Systems and Technologies .Volume 2022, Issue E54, pp. 586 – 601

ISSN: 1646-9895

Editorial: RISTI. Iberian Journal of Information Systems and Technologies País: Portugal Año: 2022

DOI: <https://doi.org/10.7238/artnodes.v0i28.380176>

Indexada en:

SCOPUS (2022): Q4



Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação
Iberian Journal of Information Systems and Technologies

Recibido/Submission: 12/05/2022
Aceptación/Acceptance: 28/07/2022

Narrativas e innovación pedagógica y tecnológica en la producción científica latinoamericana: una revisión sistemática exploratoria

Rosa Núñez-Pacheco¹, Claudia Espinoza-Montoya², Liz-Marjorie Yucra-Quispe³, Ignacio Aguaded⁴

rnunezp@unsa.edu.pe; cespinozam@unsa.edu.pe; lyucraqui@unsa.edu.pe;
aguaded@uhu.es

^{1,2,3} Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.

⁴ Universidad de Huelva, España

Pages: 586-601

Resumen: El presente artículo se ocupa del uso de la narrativa en la producción científica latinoamericana en el contexto de la educación superior como parte de los procesos de innovación pedagógica y tecnológica. El propósito de esta revisión sistemática exploratoria es obtener información sobre los trabajos publicados en torno al uso de la narrativa en la producción científica latinoamericana entre los años 2016 y 2021 que aparecen en las bases de datos Scopus y Web of Science. Los resultados revelan que la narrativa es ampliamente utilizada en el ámbito educativo, pero preferentemente es empleada como una herramienta de investigación. Asimismo, se encontró que el campo de las narrativas multimodales y digitales, si bien es una herramienta utilizada por algunos docentes e investigadores, todavía está en pleno desarrollo y es un campo al que debería darse una mayor importancia.

Palabras-clave: Narrativa; educación superior; innovación; producción científica; tecnología.

Narratives and pedagogical and technological innovation in Latin American scientific production: a scoping review

Abstract: This article focuses on the use of storytelling in Latin American scientific production in the context of higher education as part of the pedagogical and technological innovation processes. The purpose of this exploratory systematic review is to obtain information on the works published on the use of storytelling in Latin American scientific production between 2016 and 2021 found in Scopus and Web of Science databases. The results reveal that storytelling is widely used in the educational field, but it's used as a research tool. We found multimodal and digital narratives, although it's a tool used by professors and researchers, is still under development and is a field that should be given greater importance.

Keywords: Narrative; higher education; innovation; scientific production; technology.

1. Introducción

Desde el ámbito de la investigación, la narrativa es definida como la transmisión de historias que permiten al sujeto-narrador reconstruir y dar sentido a experiencias; de tal manera que recupera el pasado, acoge el presente y proyecta pautas en el futuro, tanto de ideas como de emociones. Más que responder a un orden cronológico y objetivo, es lógico y subjetivo, y representa un método de socialización sutil y eficaz debido a que, al comunicar una resignificación de experiencia propia, que es particular y compleja, da base para una enseñanza particular donde se relacionan el narrador y los oyentes (Donahue, 2019). Al mismo tiempo, esta expresión de ideas a través del diálogo o la escritura, facilita la toma de conciencia de lo que ocurre en el entorno propio (Guerrero y Báez, 2021).

Dada la variedad de teorías, métodos y estrategias de investigación que existen, hay algunas que proponen aproximaciones más interpretativas dentro del panorama de las ciencias sociales y humanas, y se formulan como un medio para acceder a la experiencia subjetiva. En este contexto, las narraciones se constituyen como un método de investigación y una forma de acceder al conocimiento, porque tienen la intencionalidad de comprender el objeto de estudio y el valor del conocimiento que proporcionan.

Por otro lado, la narrativa en su concepto más básico, contar una historia con determinados elementos, es aplicada en ciertos momentos de la enseñanza. Es el caso de Lin & Li (2018) quienes plantearon a sus estudiantes universitarios la creación de cuentos con temas específicos, dando como resultado el desarrollo de empatía y cambio de actitud. Scamell y Hanley (2017) utilizaron la narración como una técnica para mejorar la comprensión de los estudiantes sobre la compasión y la empatía en la práctica de su futuro oficio. Igualmente, Núñez-Pacheco et al. (2021), al analizar los enfoques metodológicos más utilizados en la enseñanza de la literatura, con énfasis en la narrativa, encontraron una tendencia cualitativa y una fuerte vinculación entre la enseñanza de la literatura con el uso de la tecnología y con la enseñanza del idioma inglés.

Dentro de los nuevos enfoques empleados por docentes e investigadores, está la llamada narrativa transmedia que utiliza múltiples canales de medios para brindar a las audiencias, especialmente a la generación nativa digital, un mayor compromiso e interacción (Perry, 2020). Esto es posible gracias a los avances tecnológicos, los cuales han cambiado la forma de contar historias y permiten que se difundan por diferentes plataformas y de múltiples modos. De allí que los elementos centrales de las narrativas transmedia son la narración de historias y la multimodalidad que atraen tanto a profesores como a estudiantes de todos los niveles.

Por la versatilidad y variedad de opciones, la narrativa transmedia y su relación con el aprendizaje ha sido ampliamente estudiada. Sánchez-Martínez y Albaladejo-Ortega (2018) realizaron un proyecto docente para mejorar el aprendizaje de competencias comunicativas transversales y disciplinares. El resultado fue una mayor disposición creativa y mejor recepción del alumno a aprender. Por su parte, Gambarato & Dabagian (2016) aplicaron estrategias transmedia en las historias que desarrollaron los estudiantes, siendo ellos los protagonistas de las narraciones creadas en diferentes plataformas. Como resultado se fomentaron habilidades digitales, multimodales y

mediáticas que lograron incentivar el aprendizaje. Rodrigues & Bidarra (2016) también estudiaron la aplicación de narrativa transmedia en el ámbito pedagógico, enfocándose en el aprendizaje del inglés como segunda lengua y encontraron en la combinación de elementos audiovisuales dentro de las historias contribuye al aprendizaje de la cultura e idioma. Otra perspectiva la presenta Perry (2020), que analiza el proceso de creación de historias que se expanden a varias plataformas. Como resultado se observó el desarrollo de la creatividad, pensamiento crítico y aprendizaje activo. Las opciones que ofrece el uso de las narrativas transmedia no se limitan a estudios literarios, sino que también se han implementado en diversas disciplinas, y se están usando como un nuevo enfoque pedagógico, para el aprendizaje activo de los alumnos.

En relación a la narrativa digital, esta es entendida como un medio utilizado para contar y reflexionar sobre historias en profundidad utilizando herramientas multimedia digitales. Aplicado al campo de la evaluación, ofrece información detallada sobre el proceso de aprendizaje (evaluación cualitativa) además de ser una herramienta de comunicación social para la difusión (Bosco et al., 2019). Las narrativas digitales pueden ser entendidas como el conjunto de imágenes sucesivas que muestran un mensaje desde diversos ángulos y recursos (Ordoñez, 2013). A diferencia de la narración visual y cinematográfica tradicional, las tecnologías digitales ofrecen hoy en día la posibilidad de formas interactivas de contar historias en línea mediante el uso de plataformas basadas en la web y servicios de Internet (Korhonen y Vivitsou, 2019).

Al igual que la narrativa transmedia, la narrativa digital ha sido ampliamente estudiada en relación a su uso en la enseñanza. Korhonen y Vivitsou (2019), que investigan la narrativa digital producida por los estudiantes de ciencia de la computación, revelan la importancia de la aplicación de la narrativa en disciplinas opuestas a las que usualmente usan la creación de historias. Otros estudios como el de Rokenes (2016) reveló el impacto de la narración digital en la formación de futuros profesores de ESL. Los resultados indican que pasaron del conocimiento de habilidades tecnológicas básicas a TIC avanzadas. Por su parte, Widodo (2016) propone utilizar la narrativa digital para que los alumnos tengan una educación activa de forma independiente de sus profesores. Sunderland et al. (2021) aplicaron la narrativa digital en estudiantes de trabajo social y servicios humanos, y tiene como resultado que los participantes desarrollaron habilidades tecnológicas con el uso de los módulos brindados por los docentes.

Por otro lado, la preocupación sobre los temas y tendencias que se usan en la producción científica está siempre vigente. Diversos autores han explorado estas áreas con diferentes finalidades en América Latina (Ríos y Herrero, 2005; Corrales-Reyes y Dorta-Contreras, 2019). Por su parte, Sánchez-Tarragó et al. (2015) abordan los aspectos geopolíticos y postcoloniales de las investigaciones en Latinoamérica. En un caso más reciente, Turpo-Gebera et al. (2021) encontraron que a pesar que existe una escasa inversión en I+D de la mayoría de los países de la región y una gran dependencia tecnológica, las universidades de la región latinoamericana se constituyen en motores esenciales de la investigación.

El presente estudio permite identificar la situación, usos, metodologías y orientaciones de la narrativa y la innovación pedagógica y tecnológica en la producción científica en el ámbito latinoamericano de los últimos cinco años.

2. Metodología

El método seguido para la presente investigación fue la revisión sistemática exploratoria, o *scoping review*, la cual es “un tipo sistemático de síntesis de la evidencia cuyo objetivo es determinar la situación de un área, de un sector de la ciencia o de un ámbito del conocimiento (en lugar de determinar la eficacia de una intervención)” (Codina, 2021). También se adoptaron las pautas de la declaración PRISMA-P2015 (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analysis for Protocols 2015) (Moher et al., 2016).

2.1. Objetivos y preguntas de investigación

El presente estudio tiene como objetivo general determinar la producción científica latinoamericana en torno al uso de la narrativa en el ámbito académico de la educación superior. Los objetivos de investigación son: a) Identificar la procedencia de los artículos sobre el uso de la narrativa en la producción científica latinoamericana en el contexto de la educación superior; b) Identificar la procedencia de los artículos sobre el uso de la narrativa en la producción científica latinoamericana en el contexto de la educación superior; c) Señalar las tendencias y orientaciones metodológicas sobre el uso de la narrativa en la producción científica latinoamericana en el contexto de la educación superior; d) Conocer los hallazgos sobre el uso de la narrativa en la producción científica latinoamericana en el contexto de la educación superior.

Las preguntas de investigación fueron: RQ1 ¿Cuál es la procedencia de los artículos sobre el uso de la narrativa en la producción científica latinoamericana en el contexto de la educación superior?; RQ2 ¿Cuáles son las tendencias teórico-conceptuales sobre el uso de la narrativa en la producción científica latinoamericana en el contexto de la educación superior?; RQ3 ¿Cuáles son las tendencias y orientaciones metodológicas sobre el uso de la narrativa en la producción científica latinoamericana en el contexto de la educación superior?; RQ4 ¿Cuáles son los hallazgos sobre el uso de la narrativa en la producción científica latinoamericana en el contexto de la educación superior?

2.2. Estrategia de búsqueda

Se utilizaron las siguientes fórmulas de búsqueda en las bases de datos Scopus y Web of Science:

Scopus

```
TITLE-ABS-KEY ( ( storytelling OR narrative OR story ) AND ( "higher education" AND "university" ) ) AND ( LIMIT-TO ( PUBSTAGE , "final" ) ) AND ( LIMIT-TO ( OA , "all" ) ) AND ( LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , "Chile" ) OR LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , "Mexico" ) OR LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , "Colombia" ) OR LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , "Argentina" ) OR LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , "Ecuador" ) OR LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , "Peru" ) OR LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , "Costa Rica" ) OR LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , "Guatemala" ) OR LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , "Venezuela" ) ) AND ( LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2021 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2020 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2019 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2018 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2017 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2016 ) ) AND ( LIMIT-TO ( DOCTYPE , "ar" ) )
```

Web of Science:

(storytelling OR narrative OR story) AND (“higher education” AND “university”) (Todos los campos) and Acceso abierto and 2021 or 2020 or 2019 or 2018 or 2017 or 2016 (Años de publicación) and Artículos (Tipos de documentos) and English or Spanish (Idiomas) and CHILE or MEXICO or ARGENTINA or COLOMBIA or ECUADOR or BOLIVIA or COSTA RICA or PERU (Países/Regiones).

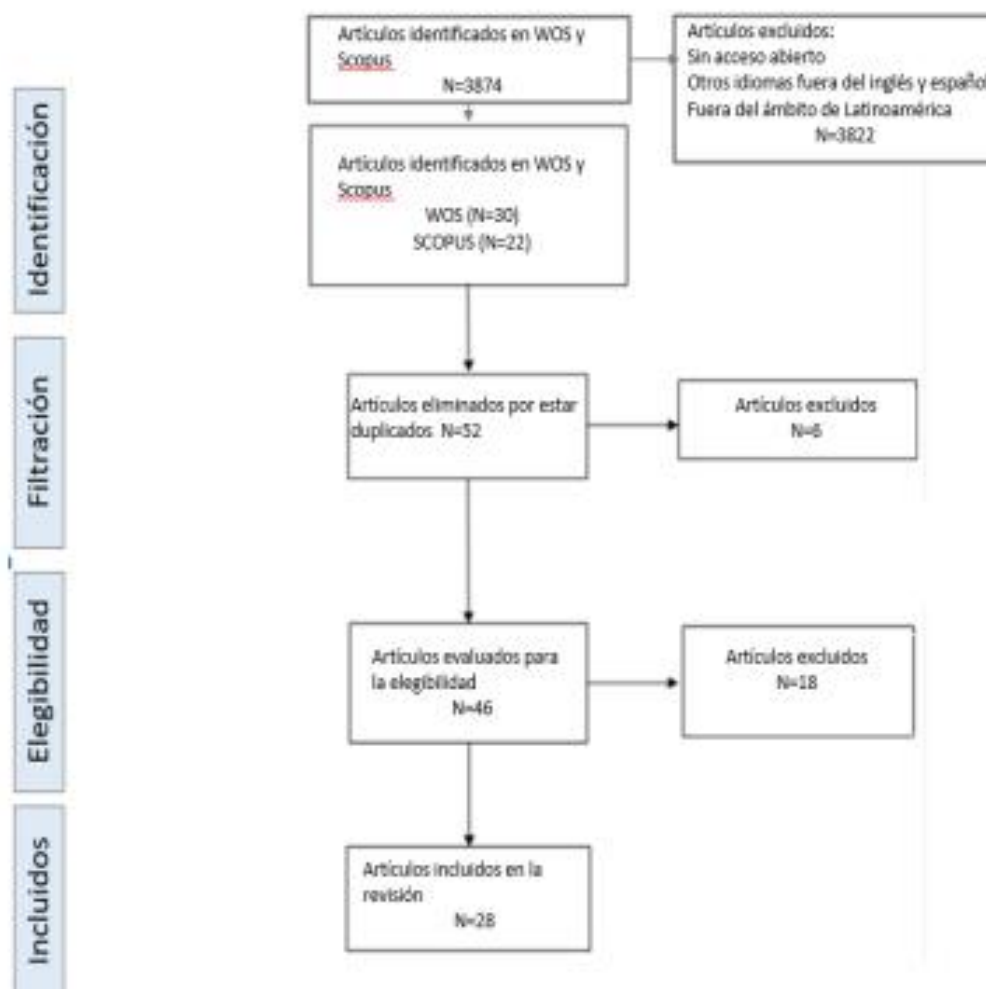
2.3. Criterios de inclusión y exclusión

Figura 1 – Diagrama de prisma para el Scoping Review

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: artículos sobre el uso de la narrativa; acceso abierto; tipo de publicación: artículo; idioma: inglés y español; años: 2016-2021 (5 de setiembre de 2021); países y regiones: Latinoamérica. Los criterios de exclusión

fueron: artículos no relacionados al uso de la narrativa; artículos que no son de acceso abierto; artículos no comprendidos entre los 2016-2021; países y regiones fuera del ámbito de Latinoamérica. Finalmente, los criterios de calidad fueron: estudios en educación superior universitaria; utilización de la narrativa y procesos de innovación pedagógica y tecnológica.

Después de realizar la búsqueda en ambas bases de datos, se identificaron 3874 artículos, de ellos se eliminaron los que no eran de acceso abierto, los escritos en idiomas diferentes al español e inglés, los no comprendidos entre 2016-2021, los duplicados y los que no eran pertinentes para la investigación, quedando seleccionados un total de 28 artículos que cumplían los requisitos (Ver Figura 1).

3. Resultados

Nº	Cita	País de procedencia
1	Barraza et. al (2019)	Colombia
2	Castillo-Cuesta et al. (2021)	Ecuador
3	Scarpino y Johnson (2021)	Argentina
4	Arango-Lopez et al. (2019)	Colombia
5	Reyes et al. (2020)	Chile
6	Calvo (2020)	México
7	Elizarraras (2021)	México
8	Flores et al. (2018)	Argentina
9	Crhova y Dominguez (2016)	México
10	Schneijderberg et al. (2021)	Argentina
11	Guerrero-Bocanegra y Báez (2021)	Ecuador
12	Castaneda et al. (2021)	México
13	Ocampo-Gómez et al. (2019)	México
14	Maquera-Maquera y Bermejo-Paredes (2021)	Perú
15	Flores-Crespo y Rodríguez-Arias (2021)	México
16	Bonilla et al. (2021)	Colombia
17	Monroy- Flores y Mayorga (2020)	Colombia
18	Rodríguez-Alemañy e Izquierdo (2020)	México
19	Gómez-Nocetti et al. (2019)	Chile
20	Lenta (2019)	Chile
21	Vásquez (2019)	Colombia
22	Jiménez (2019)	Chile
23	Sharpe (2019)	Argentina

N°	Cita	País de procedencia
24	Huerta-Mata (2019)	México
25	Quiles-Fernandez et al. (2018)	Chile
26	Jiménez et al. (2018)	Chile
27	Arias-Cardona y Arias-Gómez (2018)	Colombia
28	Lima et al. (2018)	Colombia

Tabla 1 – Artículos que fueron analizados

RQ1: ¿Cuál es la procedencia de los artículos sobre el uso de la narrativa en la producción científica latinoamericana en el contexto de la educación superior?

Si tomamos en cuenta que al menos uno de los autores tenga filiación a una institución latinoamericana, se encontró lo siguiente: 8 artículos son provenientes de México (6, 7, 9, 12, 13, 15, 18, 24); 7 de Colombia (1, 4, 16, 17, 21, 27, 28); 6 de Chile (5, 19, 20, 22, 25, 26); 4 de Argentina (3, 8, 10, 23); 2 de Ecuador (2, 11); y 1 de Perú (14). Asimismo, se encontró que del total de autores participantes (N= 73), 61 tienen filiación latinoamericana, los cuales representan el 83.56%.

RQ2 ¿Cuáles son las tendencias teórico-conceptuales sobre el uso de la narrativa en la producción científica de las universidades latinoamericanas?

El uso de la narrativa en la producción científica de las universidades latinoamericanas puede ser vista desde diferentes enfoques. Se tomó en cuenta las tendencias teórico-conceptuales que proponen Castillo-Martínez, I. M., & Ramirez-Montoya, M. S. (2021), en particular el enfoque sociocultural (3, 5, 6, 7, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28), y el enfoque sobre el desarrollo y uso de la tecnología (2, 4, 8, 11).

En los artículos con enfoque sociocultural, hay investigaciones en cuanto a la identidad desde una práctica reflexiva y dialógica. Se examinaron y se estudiaron las diferencias generacionales en las actitudes hacia el compromiso social de los académicos (10), la movilidad social de alumnos graduados (15), la movilidad social en tiempos y comunidades universitarias específicas (7) y las creencias sobre escuela vulnerable de profesores de estudiantes de pedagogía (20). Otros estudios se enfocaron en grupos considerados minorías donde se buscó analizar las trayectorias y experiencias biográficas en clave sexo-política poniendo en evidencia los problemas de violencia de género en especial las expresiones homo-lesbo-trans-bi-odiantes (3), los estudiantes que hubiesen sido observadores o víctimas de abuso por parte de figuras de poder (21) y se analizaron las redes de apoyo a madres solteras universitarias.

Se encontró estudios sobre de la narrativa de inclusión-exclusión de universitarios en situación discapacidad (17), sobre la experiencia educativa de un grupo de jóvenes de una comunidad indígena que cursaba estudios superiores (16), pero también se halló otros enfocándose en los docentes y cómo se van construyendo identidades fragmentadas y en conflicto (22) o cómo la experiencia migratoria deja huella (18). Igualmente, se investigaron los problemas en torno a los estudiantes y sus actividades en la universidad

como el análisis sobre la interrupción de los estudios (23), problematizar la precocidad en la elección de carrera (28) y caracterizar las expresiones de conflictos en las relaciones de los jóvenes universitarios. Asimismo, en uno de los estudios se desarrolla un marco conceptual sobre la inclusión y el proceso de escritura en grupos minoritarios, para proponer políticas educativas y programas de escritura (5), mientras que otro estudio presenta las perspectivas de dos grupos de mujeres para abordar las políticas educativas de inclusión que las han afectado (6).

En cuanto al uso de la tecnología, se encontró un trabajo cuyo objetivo consistió en analizar el impacto de la narración digital en las habilidades de escritura de estudiantes en formación de inglés como lengua extranjera (2) y encontramos la descripción, creación y aplicación de una plataforma llamada CREANDO que integra herramientas para crear historias y editar contenido narrativo en las experiencias del juego (4). También se encontró una compilación y análisis de impresiones relacionadas al uso del teléfono móvil como una herramienta útil para la autoobservación y reflexión (11) y otro estudio que analizó el uso del modelo TPACK en la práctica docente en la enseñanza a distancia (8).

La diversidad de enfoques, objetivos y formas de enfocar las investigaciones, son proporcionales a la diversidad de temas y disciplinas que hacen uso de la narrativa al momento de investigar, proponer nuevas tecnologías y evidenciar los problemas de los estudiantes. Asimismo, el uso mayoritario del enfoque sociocultural, es congruente, ya que los estudios se centran en analizar las experiencias de los profesores, estudiantes y su relación con el entorno universitario, así como los problemas que estos enfrentan.

RQ3 ¿Cuáles son las tendencias y orientaciones metodológicas sobre el uso de la narrativa en la producción científica latinoamericana en el contexto de la educación superior?

En la revisión se encontraron métodos de investigación distintos: cualitativos (1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28) y mixtos (2, 7, 9, 19). En el método cualitativo predominaron los diseños documentales y de campo. Además, los artículos muestran interacción de los investigadores con los alumnos, guía y muchas veces direccionamiento pormenorizado. Es decir, el acompañamiento de los docentes es fundamental.

Sobre los artículos con tendencias psicopedagógicas, se encontró que varios giran en torno a la figura del profesor, centrándose en sus explorar y analizar sus apreciaciones, actitudes académicas, experiencias pedagógicas o tutorías (1, 9, 12, 14, 25 y 26). En menor cantidad, solo dos se enfocaron en los estudiantes y sus experiencias en cuanto a los servicios académicos recibidos por la universidad (20) y el compromiso social de ellos (25). En una tercera categoría, se encontró un estudio con grupos focales que involucraron tanto a profesores como estudiantes, esto fue debido a que consideraron que documentar la experiencia del estudiante, de alguna forma, validaba también los relatos de los profesores (13). En contraste, otra investigación se centró en dar una validez teórica, sobre el uso del enfoque narrativo, para el uso de los docentes en sus cátedras universitarias (1). Mientras que en otro estudio se combina la experiencia pedagógica de estudiantes de doctorado que a su vez son docentes, por lo cual presenta perspectivas recomendaciones sobre la escritura académica (26).

Sobre los artículos con tendencias socioculturales, a diferencia que la anterior, hubo una atención casi equiparada tanto a los estudiantes como a los profesores. Así, tenemos que se varios de ellos se orientan hacia los estudiantes y sus vivencias universitarias (3, 7, 15, 16, 17, 21, 23, 24, 27 y 28), mientras que otro en el profesor (10, 18, 19 y 22). Resaltamos que otros artículos están relacionados con la construcción de identidad íntimamente ligada a la experiencia de educación superior (16, 17, 18 y 22). Asimismo, otros estudios se centran en experiencias de estudiantes, pero son vivencias negativas que denotan abuso y violencia hacia grupos marginados (3, 21 y 24); o investigaciones que se orientan a experiencias antes y después de la universidad (23 y 28).

Las herramientas analíticas y metodológicas, también de corte cualitativo, incluyeron el estudio de grupos focales (2, 13, 18), encuestas (2, 5, 9, 10) cuestionarios (4, 11), análisis de contenido (16, 27), estudio de casos (6, 17), bitácoras audiovisuales (11), diario (12), fuentes primarias (8, 21), recolección de información (1, 6, 8), análisis de documentos (8, 21), relato de vida (24), testimonio (27), sondeo rápido participativo (21) y las entrevistas (5, 7, 8, 21, 25), subdividida en las categorías de entrevistas a profundidad (6, 23, 24) y biográficas (14, 23), entrevistas estructuradas (16), entrevistas semiestructuradas (9, 24) y entrevistas narrativas (28). Como podemos observar, en la mayoría de los artículos, se aplicaron más de una herramienta o método: una herramienta para la recopilación de datos y otra para el subsiguiente análisis de estos.

En cuanto a los casos excepcionales, encontramos que se formuló un modelo de análisis del discurso sobre la base de las propuestas teórico-metodológicas que sitúan el trabajo con el corpus obtenido (17). En otro artículo se encontró un estudio longitudinal de panel para recabar la información de un grupo con una muestra aleatoria no probabilística (15). Asimismo, en otro estudio se empleó para la construcción de metáforas, LEGO Serious Play (LSP), una metodología de facilitación desarrollada en The Lego Group, donde con la expresión personal y colectiva, se usa la visualización y la construcción de modelos LEGO metáforas, integrando el pensamiento con las manos (19).

Por último, se utiliza la técnica de monitoreo y evaluación participativa llamada el "cambio más significativo", que se basa en la recolección de historias sobre los cambios que han vivido los participantes de una intervención social (20). En otro artículo interesante se encontró que además de las entrevistas se utiliza una serie de talleres para explotar la creatividad de los estudiantes; como resultado, obtuvieron además de relatos, historietas y dibujos que narran abuso y violencia (21). También debemos mencionar un estudio donde se empleó la encuesta internacional de la profesión académica APIKS (*Academic Profession in the Knowledge-Based Society*) (10).

Sobre los softwares utilizados, están Songbird (2), una herramienta que apoya la narración colaborativa mediante el uso de galerías de arte que motivan al público a crear historias, y el software de análisis cualitativo Atlas.ti 9 (13, 24, 28), este último utilizado para la transcripción de las entrevistas y su posterior análisis.

Como podemos ver, hay una diversidad de herramientas que permiten la recolección de datos. La mayoría como encuestas, entrevistas, diarios, testimonios, etc., tiene como finalidad la creación de un relato narrativo que pretenda responder a las preguntas de investigación para su posterior análisis. La base de estas herramientas es permitir que el sujeto o sujetos de estudio, expresen sus ideas y formen los llamados "relatos de vida".

RQ4 ¿Cuáles son los hallazgos sobre el uso de la narrativa en las universidades latinoamericanas en el contexto de la educación superior?

En general, la narrativa se empleó para identificar estructuras de poder (3), como herramienta de sensibilización (21), construcción de identidad (16, 17, 18, 22), teorías explicativas (23), expresar experiencias (15, 25), determinar causas y consecuencias (27, 28), sustentar ideas (1) y proponer soluciones a políticas educativas (5, 6). Las entrevistas fueron acondicionadas en relatos o historias de vida, por lo que la narración permitió hacer una aproximación a la subjetividad de los sujetos estudiados, dando cabida a procesos de reflexión, y evaluando sus creencias, conocimientos y experiencias. De la misma manera, favorece el ejercicio descriptivo y la comprensión de las investigaciones acerca de la vida cotidiana o la vida académica (3, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28).

En una línea relacionada, también señalaron la capacidad del registro narrativo a través de grabaciones, como herramientas que pueden ser útiles en distintos ámbitos y quehaceres educativos, como las tutorías (11). La experiencia docente, evidencia los aspectos positivos de nuevas tendencias educativas como TPACK (8) y los beneficios en la educación a distancia, donde la tecnología es fundamental para un aprendizaje dinámico. Así, se evidenció que la narración digital y el empleo de softwares narrativos como *Songbird*, son una estrategia que permiten mejorar las habilidades de escritura de los alumnos, en especial en aspectos relativos con la gramática y el vocabulario (2). Además, integrar tecnologías de juegos ubicuos y la narrativa que se cuenta a través de la experiencia del juego, tiene un peso significativo en la motivación para aprender en los estudiantes de educación superior (4).

La narrativa, en un sentido más tradicional, también fue utilizada en forma de diario, que a su vez, fue señalado como un dispositivo de reflexión y fuente de experiencias que permite sistematizar y brinda la posibilidad de observarse a uno mismo para poder tomar consciencia de posturas éticas, profesionales, políticas, etc. (12). Otro aspecto fue que su uso permitió crear un sistema de codificación que contextualiza el lenguaje y autodefiniciones que fueron parte de la subjetividad estudiada (13) y sirvió como herramienta para acercarse a la experiencia académica y vivencial del grupo en estudio (16). Los investigadores, igualmente, concluyeron que hacer que los alumnos creen historias en otras lenguas, involucra un mayor trabajo que convida el uso de los conocimientos gramaticales y la búsqueda de aspectos culturales lo cual permite un aprendizaje integral (1).

4. Discusión y conclusiones

En esta revisión sistemática exploratoria, pudimos constatar que existen diferentes estilos o formas de hacer investigación que comparten una serie de características y se describen experiencias y costumbres: la investigación narrativa, la autobiografía y relatos de vida, además de la autoetnografía. En estas investigaciones se asume que la realidad es una construcción social y, en consecuencia, no hay una forma única de ver o habitar el mundo.

En los 28 artículos revisados, el uso de la narrativa ayudó a explorar problemas socioculturales, identitarios, de abuso o violencia, así como proponer estrategias

psicopedagógicas; por tanto, se aprecia la actividad narrativa en sus diversas escalas, destacándose por las múltiples facilidades que otorga el uso de relatos como producto de entrevistas y otras herramientas. La narrativa facilita al sujeto dotar de sentido a sus experiencias con efectos cognitivos, emocionales, entre otros, en un proceso reflexivo que “transforma nuestro estar en el mundo” (Castaneda et al., 2021). Este análisis de la experiencia humana está dirigido al entendimiento de las experiencias, y se erige como un ejercicio de nuevos modos de forjar y presentar conocimientos e información.

La narración, en sus diferentes presentaciones, fueron registros narrativos, ficción o historietas u otros productos que contienen algunos elementos que utilizan tanto los relatos de vida como los escritos autobiográficos; esto permitió al investigador analizar, desde diversas perspectivas, enfoques y disciplinas problemas sociales o pedagógicos, y también llevar un control de experiencias previas al uso de tecnologías o técnicas de innovación, gracias a que la integración de la tecnología en los contextos educativos, definitivamente apoya nuevos planteos del aprendizaje y lo mejora. También se concluye que la escritura y los relatos fomentan la autorreflexión sobre realidades experimentadas, desde temas de construcción de identidad a procesos de aprendizaje.

Entre los elementos comunes, como en una trama narrativa, se percibieron aspectos que siempre atraviesan las investigaciones: las acciones y experiencias, las temporalidades (tiempo, ¿cuándo?) y las espacialidades (espacio, ¿dónde?). Esto se explica en que, debido a su naturaleza misma, es importante brindar significación a la manera en que la narración de lo acontecido refleja la creación de la realidad. Asimismo, se encontró en algunos artículos que también se buscan fuentes teóricas para la sustentación del uso de la narración como técnica de enseñanza de nuevas lenguas.

Asimismo, como se planteó anteriormente, a pesar de que se ha explorado desde diferentes áreas la producción científica que se hace en Latinoamérica (Ríos y Herrero, 2005; Sánchez-Tarragó et al., 2015; Turpo-Gebera et al., 2021) hasta donde hemos investigado, no se han encontrado estudios enfocados solo en el tratamiento de la narrativa y las innovaciones tecnológicas. Esto menos aún en el contexto de la educación superior, un ámbito que, especialmente en los últimos años, se ha caracterizado por la exigencia en la producción de investigaciones, dado que son en concreto las universidades, los centros de debate y discusión donde se generan nuevos conocimientos. En comparación a los trabajos antes mencionados, en la presente investigación se emplea una revisión sistemática exploratoria que nos ha permitido sintetizar las producciones científicas que adopten la narrativa y sus diversas vertientes como bases de estudio.

El presente estudio nos ha revelado que la narrativa es ampliamente utilizada en el ámbito educativo, pero preferentemente como una herramienta de análisis y recolección; no en tanto como objeto de estudio. Sin embargo, también pudimos notar que el campo de las narrativas multimodales y digitales, si bien es una herramienta utilizada por algunos, todavía está en desarrollo y es un campo que debería explorarse. Hoy en día, las posibilidades que la tecnología tiene se deben a sus constantes avances, ofreciendo una diversidad de plataformas y medios sociales, son infinitas. Sus beneficios en un público académico que cuenta con el conocimiento de Apps, redes sociales y que se encuentra en constante contacto con pantallas digitales serían mayores.

En futuros trabajos de investigación se debería plantear alternativas de uso para las narrativas multimodales, transmediales y digitales, y su aplicación pedagógica, como ya se hace en otras partes del mundo y con bastante éxito, ya que se aplican las narrativas interactivas para enseñar incluso en los primeros años de estudio como lo aplican Fenty y Anderson (2015). En otra línea, centrarse en la interdisciplinariedad que el uso de la narrativa produce, valorando la amplia gama de posibilidades epistemológicas y metodológicas que se dan en investigaciones de este tipo. Tampoco se puede desatender a la introducción de nuevas tecnologías en el campo pedagógico con la narración como una de sus protagonistas, sobre todo en este nuevo escenario cada vez más extendido de espacios no presenciales.

Agradecimiento

A la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa por el financiamiento otorgado al Proyecto "Gamificación transmedia y videojuegos para promover la redacción científica en estudiantes de Ingeniería", con Contrato N° IBA-IB-38-2020-UNSA.

Referencias

- Rocha, Á. (2012). Framework for a Global Quality Evaluation of a Website. *Online Information Review*, 36(3), 374-382. <https://doi.org/10.1108/14684521211241404>
- Arango-Lopez, J., Valdivieso, C., Collazos, C.; Vela, F. L .G., & Moreira, F. (2019). CREANDO: Tool for creating pervasive games to increase the learning motivation in higher education students, *Telematics and Informatics* (38), 62-73. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.08.005>
- Arias-Cardona, A. M., & Alvarado-Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000200010&lng=en&tlng=es
- Arias-Cardona, A. M., & Arias-Gómez, M. (2017). Conflicto y educación superior: narrativas y vivencias de jóvenes universitarios estudiantes de ciencias sociales y humanas. *CES Psicología*, 11(1), 56-68. <https://doi.org/10.21615/cesp.11.1.5>
- Barraza, J. M., Barrios-Tado, H., & Bonilla-Barrios, B. (2019). Algunas tendencias importantes del enfoque narrativo en educación superior en el área francófona. *Actualidades Pedagógicas*, 1(73), 51-69. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss71.14>
- Bonilla, G., Cardona, R., & Rodríguez, D. (2021). Formative processes of the Wayuu community in higher education: between the ancestor and modernity. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 267-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100267>
- Calvo, A.M.S. (2020). The Order of Things: Educator Women and Gender Inequality in Higher Education. *Ciencias Sociales Y Educación*, 9(17), 83-93. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a4>

- Castaneda, J.A.S., Suarez, N.H., & Morales, J.M.R. (2021). Chiaroscuro of the transmission, accompaniment and bildung of novel teachers. *Revista Práxis Educativa*, 17(44). <http://dx.doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8022>
- Castillo-Cuesta, L., Quinonez-Beltran, A., Cabrera-Solano, P., Ochoa-Cueva, C., & Gonzalez-Torres, P. (2021). Using Digital Storytelling as a Strategy for Enhancing EFL Writing Skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 16(13), 142-156. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v16i13.22187>
- Castillo-Martínez, I. M., & Ramirez-Montoya, M. S. (2021). Research Competencies to Develop Academic Reading and Writing: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Education*, 5, Article 576961. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.576961>
- Codina, L. (2021). Scoping reviews: características, frameworks principales y uso en trabajos académicos. <https://www.lluiscodina.com/scoping-reviews-guia/>
- Corrales-Reyes, I. E., & Dorta-Contreras, A. J. (2019). Producción científica en revistas estudiantiles latinoamericanas: análisis comparativo del período 2013-2016. *Educación Médica*, 20(3), 146-154. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.02.010>
- Crhova, J., & Dominguez, M. D. (2016). Mexican university teacher-researchers' biliteracy beliefs and practices. *Journal of Language and Cultural Education* (4)3. <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0023>
- Donahue, C. (2019). Socialization through stories of disaster in engineering laboratories. *Social Studies of Science*, 49(6) 817-838. <https://doi.org/10.1177/0306312719880266>
- Elizarraras, S. M. L. (2021). The university students: expectations of social mobility during UNAM's golden years, 1954-1966. *Trashumante. Revista Americana De Historia Social*, (18), 236-259. <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n18a11>
- Fenty, N. S., & Anderson, E. (2016). Creating digital narratives: guideline for early childhood educators. *Childhood Education*, 92(1), 58-63. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1134243>
- Flores, F. A., Ortiz, MC., & Buontempo, M. P. (2018). TPACK: a model to analyze university teaching practices. The case of an expert teacher. *Revista de Docencia Universitaria*, (16)1, 119-136. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2018.8804>
- Flores-Crespo, P., & Rodríguez-Arias, N. (2021). Educación superior tecnológica y movilidad social. Un estudio longitudinal basado en historias de vida. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 12(33), 39-57. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.856>
- Gambarato, R. R., & Dabagian, L. (2016). Transmedia dynamics in education: the case of Robot Heart Stories. *Educational Media International*, 53(4), 229-243. <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254874>
- Gómez-Nocetti, V., Gutiérrez-Rivera, P., Gaete-Silva, A., & Marqués-Rosa, M. L. (2019). Teacher Educators' Beliefs of Different Types of Universities about Schools in Poverty Contexts. *Formación universitaria*, 12(1), 95-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100095>

- Guerrero, B., & Báez, M. (2021). Audiovisual logbook as a pedagogical strategy of educational guidance for tutoring in the arts. *ArtsEduca* (29) 142-156. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.11>
- Huerta-Mata, R. (2019). The university young single mothers: Support in the care of children. [Las jóvenes madres solteras universitarias: Apoyo en el cuidado de los(as) hijos(as)]. *Cultura De Los Cuidados*, 23(54), 217-230. <https://doi.org/10.14198/cuid.2019.54.19>
- Jiménez, M. I. (2019). Academic identity: A franchise under construction. [Identidad académica: Una franquicia en construcción] *Educación*, 55(2), 543-560. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.960>
- Jiménez, M. I., Jiménez, G. A., Márquez, C., Astudillo, C., Morales, L., González, L., & Hermosilla, J. (2018). Social responsibility and higher education: just a market target or a real educational challenge? An answer from the trenches. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, 2(2), 71-89. <https://doi.org/10.36615/sotls.v2i2.37>
- Korhonen, A., & Vivitsou, M. (2019). Digital storytelling and group work: Integrating the narrative approach into a higher education computer science course. *2019 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (2019)140-146. <https://doi.org/10.1145/3304221.3325528>
- Lenta, R. M. (2019). What is behind higher-education permanence? [¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más significativos en el acompañamiento académico]. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45, e190724. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190724>
- Lima, M., Iñiguez-Rueda L., & Nanclares, R.M. (2018). Precocity in making decision about college career. *Psicología e Sociedade*, 30, e165688. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30i165688>
- Lin, C. I., & Li, Y. Y. (2018). Protecting life on land and below water: Using storytelling to promote undergraduate students' attitudes toward animals. *Sustainability*, 10(7), 2479. <https://doi.org/10.3390/su10072479>
- Maquera-Maquera, Y., & Bermejo-Paredes, S. (2021). Subjectivities and pedagogical intervention of Physical Education teachers in contexts of cultural diversity in the Puno-Peru region. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.9>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L., & PRISMA-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (prisma-p) 2015 statement. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(2), 148-160. <https://dx.doi.org/10.14306/renhyd.20.2.223>

- Monroy, V. E., & Mayorga, A. J. (2020). Narrativas sobre inclusión-exclusión en estudiantes universitarios en situación de discapacidad en la ciudad de Temuco (Chile). *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 51(2), 73-98. <https://doi.org/10.14201/scero20205127398>
- Núñez-Pacheco, R., Guillén-Chávez, E.P., Barreda-Parra, A., & Sánchez-Gómez, M.C. (2021). Literature teaching methods: A systematic mapping. In Ninth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'21), October 26–29, 2021, Barcelona, ACM. <https://doi.org/10.1145/3486011.3486423>
- Ocampo-Gómez, E., Rodríguez-Orozco, N. & Aguilar-Tamayo, M. F. (2021). Outstanding advisors and their academic advising practices at a Mexican university. *Formación universitaria*, 14(4), 151-166. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400151>
- Perry, M. S. (2020). Multimodal Engagement through a Transmedia Storytelling Project for Undergraduate Students. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 20(3). <https://doi.org/10.17576/gema-2020-2003-02>
- Quiles-Fernández, E., Hizmeri, J., & Hormazábal-Fajardo, R. (2018). Learning about Educational Research: a Community of Knowledge towards the Writing Developed during our Doctoral Work. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 241–264. <https://doi.org/10.17583/qre.2018.3482>
- Reyes, N. A., N. Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identity, voice, and agency: Key concepts for an inclusive teaching of writing in the university. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 98. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Ríos Gómez, C., & Herrero Solana, V. (2005). La producción científica latinoamericana y la ciencia mundial: una revisión bibliográfica (1989-2003). *Revista interamericana de Bibliotecología*, 28(1), 43-61. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762005000100003
- Rodrigues, P., & Bidarra, J. (2016). Transmedia Storytelling as an Educational Strategy: A Prototype for Learning English as a Second Language. *International Journal of Creative Interfaces and Computer Graphics* Volume 7(2). https://www.researchgate.net/publication/313939829_Transmedia_Storytelling_as_an_Educational_Strategy_A_Prototype_for_Learning_English_as_a_Second_Language.
- Rodríguez-Alemañy, D., & Izquierdo, I. (2020). Learnings, continuities and recognition: Identity construction of Cuban academics in Mexican universities. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 172. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5547>
- Rokenes, F. M. (2016). Digital storytelling in teacher education: A meaningful way of integrating ICT in ESL teaching. *Acta Didactica Norge*, 10, 311-328. <https://doi.org/10.5617/adno.2431>
- Sánchez-Martínez, J., & Albaladejo Ortega, S. (2018). Transmedia storytelling and teaching experience in higher education. *International Journal of Contemporary Education*, 1(1). <https://doi.org/10.11114/ijce.v1i1.3077>

- Sánchez-Tarragó, N., Bufrem, L. S., & Santos, R. N. M. (2015). La producción científica latinoamericana desde una mirada poscolonial. *Tendências da pesquisa brasileira em ciência da informação*, 8(2), 182-2002.
- Scamell, M. & Hanley, T. (2017). Innovation in preregistration midwifery education: Web based interactive storytelling learning. *Midwifery*, 50, pp. 93-98. <http://dx.doi.org/10.1016/j.midw.2017.03.016>
- Scarpino, P., & Johnson, M. C. (2021). "El lugar que nos venimos ganando": Narrativas y resistencias contra las violencias homo-lesbo-trans-bi/odiantes en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 413-425. <https://doi.org/10.5209/infe.72310>
- Schneijderberg, C., Brostrom, A., Cavalho, T., Geschwind, L., Marquina, M., Muller, L., & Reznik, N. (2021). Academics' Societal Engagement in the Humanities and Social Sciences: A Generational Perspective from Argentina, Germany, Portugal, and Sweden. *High Educ Policy* 34, 42–65 (2021). <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00218-6>
- Sharpe, A. S. (2019). " Mine Is an Atypical Case": An Analysis of Life Stories about the Experience of Higher Education Drop-Out. *International Journal of Higher Education*, 8(6), 144-156. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n6p144>
- Sunderland, N., Robinson, K., & Burgess, A. (2021). Overcoming Future Professionals' Fear of Digital Storytelling. *Australian Social Work*, 74(1), 13-28. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2020.1762098>
- Turpo-Gebera, O., Limaymanta, C. H., & Sanz-Casado, E. (2021). Producción científica y tecnológica de Perú en el contexto sudamericano: un análisis cuantitativo. *Profesional De La Información*, 30(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.sep.15>
- Vásquez, L. Y. F. (2019). "Stories that are not stories": Sexual harassment, naturalized violence in university classrooms. *Nomadas*, 51, 135-15. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a8>
- Widodo, H. P. (2016). *Engaging young learners of English in a genre-based digital storytelling project*. Cambridge: Cambridge University Press. http://languageresearch.cambridge.org/images/pdf/2015-16_Widodo_CUP_TRP_final_report.pdf

PUBLICACIÓN 4

Autores: Yucra-Quispe, L.M., Espinoza-Montoy, C., Nuñez-Pacheco, R., y Agueded, I.

Título: De consumidores a prosumidores: la narrativa transmedia en dos juegos móviles para adolescentes y jóvenes

Revista: Revista de Comunicación Volumen: 21(1) Páginas: 433-450

e-ISSN: 16840933

Editorial: Universidad de Piura País: Perú Año: 2022 (marzo)

DOI: <https://doi.org/10.26441/RC21.1-2022-A22>

Indexada en:

SCOPUS (2022): CiteScore: 2,4; Q2, perc. 68%, pos. 157/493 (Communication)

SJR (2022): 0,435

De consumidores a prosumidores: la narrativa transmedia en dos juegos móviles para adolescentes y jóvenes

From consumers to prosumers: the transmedia storytelling in two mobile games for adolescents and young people

Yucra-Quispe, L. M., Espinoza-Montoya, C., Núñez-Pacheco, R. y Aguaded, I.¹

Recibido: 4-09-2021 – Aceptado: 25-01-2022

<https://doi.org/10.26441/RC21.1-2022-A22>

RESUMEN: En las últimas décadas, los juegos digitales se han convertido en parte esencial de la cultura de los adolescentes y jóvenes. Los consumidores de contenidos de estas plataformas se han incrementado notablemente, así como los estudios en torno a ellos. El objetivo de esta investigación consiste en analizar los contenidos generados por los usuarios en los juegos móviles *Episode: Choose Your Story* y *Choices: Stories You Play*, los cuales poseen una gran cantidad de usuarios jóvenes que difunden y expanden las historias a través de las redes sociales más importantes. Se realizaron dos estudios de casos sobre la estructura de las narrativas transmedia de estos juegos y se empleó una metodología cualitativa basada en el análisis narrativo y el análisis de contenido. Los resultados indican que, si bien ambos juegos expanden las historias en diversas plataformas, la presencia de un laboratorio de escritura por parte de *Episode* genera un comportamiento más delimitado en los usuarios en comparación con *Choices*, el cual brinda una mayor posibilidad de convertir a los consumidores en prosumidores. La enorme comunidad de fans en torno a estos juegos, corrobora la importancia de las narrativas expandidas en distintos medios.

Palabras claves: narrativa expandida; CGU; fandom; juego móvil; ficción interactiva; escritura creativa.

ABSTRACT: In the last decades, digital games have become an essential part of young people's culture. Consumers on these platforms have increased noticeably, just like the studies focused on them. The objective of this research is to analyze the user generated content in the mobile games 'Episode: Choose Your Story' and 'Choices: Stories You Play' which have a large number of young users who spread and expand the stories to the most important social media. There were conducted two case studies on the structure of the storytelling of these games and a qualitative methodology was used based on narrative analysis and content analysis. The results indicate that although both games expand the stories on various platforms, the presence of *Episode*'s writing laboratory produces a more defined behavior in the users compared to *Choices*, which offers a greater possibility of transforming consumers into prosumers. The huge fan's community for these games corroborates the importance of the expanded narratives in different media.

Keywords: expanded narrative; UGC; fandom; mobile game; interactive fiction; creative writing.

¹ Liz-Marjorie Yucra-Quispe es Egresada de la Escuela Profesional de Literatura y Lingüística de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú). Es Investigadora junior de Literatura Comparada en la Facultad de Filosofía y Humanidades. lyucraqui@unsa.edu.pe, <https://orcid.org/0000-0002-4645-5583>

Claudia Espinoza-Montoya es Egresada de la Escuela Profesional de Literatura y Lingüística de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú). Es Investigadora junior de Literatura Comparada en la Facultad de Filosofía y Humanidades. cespinozam@unsa.edu.pe, <https://orcid.org/0000-0001-7178-7275>

Rosa Núñez-Pacheco es Doctora en Ciencias Sociales, Magíster en Análisis del Discurso y Docente Principal del Departamento de Literatura y Lingüística de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú). Es Investigadora RENACYT P0038316 de la Facultad de Filosofía y Humanidades con líneas de investigación relacionadas con Literatura Comparada y Game Studies. munezp@unsa.edu.pe, <http://orcid.org/0000-0002-4576-6224>

Ignacio Aguaded es Catedrático del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (España). Presidente del Grupo Comunicar y Editor Jefe de la revista científica «Comunicar». Director del Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación (US, UMA, UCA y UHU). aguaded@uhu.es, <https://orcid.org/0000-0002-0229-1118>

Yucra-Quispe, L. M., Espinoza-Montoya, C., Núñez-Pacheco, R. y Aguaded, I.

1. Introducción

Según el reporte de SuperData (2020), la industria de los juegos y medios interactivos tuvo un crecimiento de 12% en 2020, donde los juegos digitales generaron \$126.6B de los cuales, \$73.8B corresponden a los juegos móviles. Dado el alto impacto que tienen los videojuegos en la sociedad (Michaud, 2018) existen numerosos estudios que han explorado los juegos en línea y las características del jugador (Yoon et al., 2013; Badrinarayanan et al., 2015; Camarero et al., 2021), los elementos del juego (Chang, 2013; Badrinarayanan et al., 2015), así como participación de los jugadores en comunidades (Badrinarayanan et al., 2014).

Entre las plataformas de juegos destacan los juegos móviles y aplicaciones diseñadas para jugar en *smartphones* y otros dispositivos (Shchiglik et al., 2016), cuya accesibilidad incentiva a los consumidores a convertirse en jugadores potenciales (Marchand y Hennig-Thurau, 2013). Esto sucede porque los juegos no se reducen a consolas u otros dispositivos, sino que existe una necesidad de expandir las historias a través de diferentes plataformas, dando lugar a lo que se conoce como narrativas transmedia. Este término fue propuesto por Jenkins (2013) para referirse a la nueva convergencia de medios y la expansión de los mismos debido a la participación activa de los usuarios en diversas plataformas. Según Scolari & Establés (2017), en las narrativas transmedia “la producción oficial (cubierta por el derecho de autor y que busca el lucro) se complementa con la producción de los fans (a menudo al margen de las leyes del copyright y sin objetivos comerciales)” (p. 1017). En ese sentido, el rol de los fans es fundamental para la constitución de las narrativas transmedia. Las expansiones aportan contenido narrativo, pero mantienen su individualidad, ya que no son simples adaptaciones (García & Heredero, 2015), sino también expresiones creativas de los fans que ayudan incluso a incrementar las audiencias.

El ecosistema actual es una red compleja de medios convergentes en constante transformación de la manera de consumir, interactuar y producir contenidos. Consecuentemente, hay un flujo de narraciones, apropiaciones, (re)presentaciones e interacciones que se desarrollan en diversas plataformas (Polo, 2018). Otros autores explican por qué las narrativas transmedia están de moda y cómo se han usado nuevas plataformas para atraer un público juvenil (Miranda-Galbe et al., 2021; Javanshir et al., 2020). Entre estas plataformas, los videojuegos se han convertido en poderosos medios de expansiones narrativas que dialogan muy bien con otros soportes narrativos tradicionales como la literatura misma (Núñez-Pacheco et al., 2019).

En el mundo de los videojuegos, los juegos móviles son consumidos en alto porcentaje (Camarero et al., 2021; SuperData, 2020), y tal como señalan Hjorth y Richardson (2017), se encuentran situados en la vida cotidiana del individuo y poseen características de manejo y disponibilidad superiores a las consolas (pp. 4-6). Dentro de la categoría, destacan los juegos de rol, que Vélez (2012) define como aquellos donde los jugadores encarnan personajes, asumiendo responsabilidades e interactuando con una gran serie de elementos. Los usuarios de estos juegos generan productos transmediales, los cuales son definidos como toda la producción desplegada de la historia original para expandir la narración en diferentes plataformas (García y Heredero, 2015; Scolari, 2013). Muchos de estos productos transmediales son elaborados y expandidos por los fans, pero es necesario que el contenido de estas creaciones sean análogos a los productos iniciales y posibiliten la interacción social entre ellos (Arbaiza et al, 2021).

Para esta investigación² se eligieron dos juegos móviles, *Episode: Choose Your Story* (Pocket Gems, 2014)

² Financiamiento otorgado por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa al Proyecto “Gamificación transmedia y videojuegos para promover la redacción científica en estudiantes de Ingeniería”, con Contrato N° IBA-IB-38-2020-UNSA.

De consumidores a prosumidores: la narrativa transmedia en dos juegos móviles para adolescentes y jóvenes (433-450)

y *Choices: Stories You Play* (Pixelberry Studios, 2016), los cuales tienen una alta aceptación y numerosas comunidades de jugadores a nivel mundial. Se pretende un acercamiento al fenómeno del usuario que deja de ser un consumidor y se convierte en prosumidor de historias lúdicas digitales, contribuyendo así a su expansión narrativa y transmediática. Se centra en el análisis de la producción transmedial realizada por los fans de *Episode* y *Choices*: fanfiction, fanart y fanvid. Por ello las interrogantes planteadas son las siguientes: ¿De qué manera generan contenidos transmediáticos los usuarios de estos dos juegos móviles? ¿Cuáles son las temáticas narrativas planteadas por los prosumidores de estos juegos móviles? Se considera que los usuarios evolucionan a prosumidores al generar contenido que expande transmedialmente los juegos móviles seleccionados, predominando las temáticas de romance y aventura en tales juegos.

2. Marco teórico

Para Ryan (2014), en los mundos transmediales, cuyo eje de convergencia es el elemento narrativo, concurren varios medios que representan diferentes aspectos de este y contribuyen a su construcción; así han evolucionado, atravesando lenguajes, plataformas y medios (Virino & Cañabate, 2017); sin embargo, debe existir una planificación a fin de poseer coherencia y continuidad narrativa (Rosendo, 2016). Otro elemento vital en las narrativas transmedia son las creaciones de los fans, las cuales enriquecen su mundo narrativo en diversos soportes mediáticos (Scolari & Establés, 2017). El aporte que hacen los consumidores/audiencia tiene que ser activo y creativo para así modificar el relato original de los creadores/productores que da inicio a la narrativa transmedia (Rodríguez-Fidalgo & Molperces-Arnáiz, 2014).

Cabe destacar que la revolución digital marcó un antes y un después, ya que puso borrosas las líneas entre productores y consumidores, creando una relación simbiótica entre fans y corporaciones (Pearson, 2010; Hellekson, 2018); además, las producciones hechas por los fans no tienen una finalidad lucrativa sino expresiva y forman parte de las actividades que los seguidores utilizan para interactuar (Barnes, 2015), como hilos de Twitter, comunidades en Facebook o blogs en Tumblr, entre otros. A toda esta comunidad se le denomina “fandom” (fan sumado a *kingdom*, reino en inglés: “el reino de los fans”), cuyas actividades no pasan desapercibidas para las investigaciones actuales, tal es el caso de Torrego González et al. (2021), Vazquez-Calvo et al (2019, 2020), Jenkins (2018) y Geraghty (2018).

El rol de los fans se ve expresado desde sus comunidades, los llamados *fandoms*. Al respecto, Booth (2010) explica que los llamados *fandoms* no solo se dedican a cambiar, buscar o escribir en diversas comunidades digitales, sino que también se interrelacionan y conviven en un espacio virtual que es creado por ellos mismos. Por lo tanto, no se puede limitar a los *fandoms* a simples grupos que consumen el contenido canónico, ya que ellos además interactúan entre ellos en redes sociales, debaten, desarrollan actividades e incluso escriben en blogs. Por ello no se debe minimizar su importancia.

Ahora bien, cuando el usuario deja de ser un espectador y adopta una postura activa, se le considera un “prosumidor”, el cual tiene la capacidad de difundir y compartir contenido, y cuya presencia puede llegar a alterar los espacios digitales al punto en el que brindan una nueva identidad a varias propuestas de la industria creativa cultural (Lastra, 2016; Jordán et al., 2017; Tenemaya, 2018). El término “prosumidor”, *prosumer* en inglés, fue planteado por Toffler (1980). Tiene su origen en teorías relacionadas a la economía, ya que el consumidor pasivo poco a poco adopta funciones de productor. Si bien la figura del prosumidor no es reciente, en los tiempos actuales digitalizados es cuando su papel ha cobrado más importancia debido a la participación masiva de los usuarios para producir contenido de manera colaborativa, convirtiéndolos en individuos capaces de ser usuarios, audiencia, productores y consumidores a la vez (González, 2021; Ritzer & Jurgenson, 2010).

Yucra-Quispe, L. M., Espinoza-Montoya, C., Núñez-Pacheco, R. y Aguaded, I.

El término prosumidor, que sintetiza las palabras “productor” y “consumidor”, hace referencia a un nuevo público que participa activamente, opina, produce y genera todo tipo de contenido al que se denomina “contenido generado por el usuario” (CGU). Como indica Fernández-Castrillo (2014), dicho contenido, que puede ser de muchos formatos, es distribuido a través de redes sociales y plataformas online, y tiene como característica principal el componente creativo que conlleva, y su naturaleza transmedia y colaborativa (p. 60). Al respecto, Miranda-Galbe & Figueroa-Espadas (2016) afirman que los prosumidores son una comunidad que se buscan entre sí, realizan reuniones y formulan preguntas mediante las cuales profundizan las historias de las cuales son fans. Además, crean nuevo contenido relacionado al tema y retroalimentan sus aportes con los comentarios de otros miembros; y es que la interacción social y digital entre los prosumidores es fundamental. Este fenómeno es captado por la industria y canalizado mediante plataformas oficiales para fans.

El tema de los CGU y prosumidores está en pleno apogeo, prueba de ello son las recientes investigaciones que los abordan desde diferentes perspectivas, tal es el caso de Santos (2021), quien examina la relación de los CGU y las redes sociales. Por su parte, Joelsson et al. (2018) dan una nueva lectura a los usuarios y destacan el valor de los prosumidores como agentes activos y de influencia en la realización de software. Asimismo, Scolari (2012), al examinar los CGU de la serie televisiva *Last*, concluye que la expansión exponencial de esas narrativas transmedia obliga a recrear teorías y categorías de análisis ya existentes.

Dentro de los CGU se incluyen los fanfiction, abreviados como “fanfics”, que son ficciones creadas por fans basadas en una obra original preexistente (Milli y Bamman, 2016; Basu, 2020), y se han convertido en una práctica digital de importancia (Vázquez-Calvo et al., 2019). El inglés es el idioma dominante, representando casi el 80% del corpus de plataformas, como Wattpad, Fanfiction.net o Archive of Our Own (Pianzola et al., 2020). Si bien los relatos se basan en un trabajo canónico original, los autores de los “fanfics” modifican y reinterpretan este canon, cambiando los escenarios, explorando lo no contado, desarrollando finales alternativos, añadiendo personajes o modificando otros elementos (Barnes, 2015; Yin et al., 2017). Como un subgénero, se encuentran los “fanpoemas”, también llamados “poemfic” o “fanpoetry”, que pertenecen al género lírico (Sáez, 2021).

Otro tipo de producción hecha por fans son los denominados “fanarts”, un término nacido de la cultura contemporánea (Seymour, 2018), que da a los fans una forma de expresar su afición y creatividad. Este concepto que vendría a ser “arte creado por fans”, se usa para denominar las obras de arte de personajes, escenarios u otros basados en universos que no han sido creados por ellos mismos. Los fanartistas utilizan gran cantidad de estilos y técnicas, dibujos digitales, tradicionales o una mezcla de ambos, y pueden compartir su trabajo en línea a través de sitios web, como foros o comunidades de fans, siendo plataformas populares DeviantArt y Tumblr. Hay estudios sobre los fanarts como métodos de expresión (Brown, 2013; Thomas, 2013) y sobre cómo beneficia la práctica al artista (Manifold 2009; Włodarczyk y Tyminska, 2015). Esto demuestra cómo los fanarts son parte esencial de la sinergia desarrollada en el fandom entre la fuente original, el canon, y el CGU.

En cuanto a los “fanvids”, se denomina así a los videos creados por fans a partir de una o más fuentes (Seymour, 2018) y usan continuidad temática que suele corresponder a una canción que acompaña el video. El *fan vidding* es una práctica que tiene al menos una historia de treinta años y es una forma importante de arte en su propio derecho (Coppa, 2011); además, el fanvid, descrito a menudo como “fanfiction visual”, es una práctica que reinterpreta y altera la narrativa canónica para hacerla calzar en sus intereses y proveer nuevas discusiones para las fan-audiencias y los creadores digitales (Freund, 2018).

Por último, Henry Jenkins (1992, 2006), alejándose del estereotipo de “brainless consumers” que dedicaban sus vidas a cultivar “conocimientos inútiles” a modo de evasión de la realidad, marca un

De consumidores a prosumidores: la narrativa transmedia en dos juegos móviles para adolescentes y jóvenes (433-450)

punto de inflexión al sugerir un perfil de fan que corresponde al de personas educadas. Es a raíz de este cambio de visión que surgen los “aca-fans”, personas con formación académica que se identifican como fan (Cristofari, C. y Guittion, MJ., 2017), y estudian el fenómeno desde sus campos de estudio o en sus distintos países de origen (Herrero-Diz, P, Lozano, J, Del Toro, A, & Sánchez-Martín, M., 2017). El aporte de los “aca-fans” son relevantes para la comprensión de las creaciones desarrolladas por los jóvenes.

3. Metodología

Esta investigación tiene un carácter exploratorio. La metodología utilizada es cualitativa, centrada en el estudio de casos cuya finalidad es identificar y describir los factores que influyen en el fenómeno estudiado (Martínez, 2006). Asimismo, se recurre al análisis de contenido, técnica que permite explicar y sistematizar los contenidos de distintos tipos de mensaje, ya sea textuales, auditivos o visuales (Andréu-Abela, 2000); y al análisis narrativo, que permite tomar las historias o relatos como hechos sociales sometidos a un análisis con el propósito de explorar ciertas características de contenido de manera sistemática (Sparkes y Devís, 2007).

Se optó por una muestra no probabilística por conveniencia en base a los CGU de los juegos móviles *Episode: Choose Your Story* (Pocket Gems, 2014) y *Choices: Stories You Play* (Pixelberry Studios, 2016). La selección se basó en los siguientes criterios: a) que las historias desarrollen o amplíen las bases narrativas nucleares; b) que utilicen los personajes canónicos; c) la cantidad de descargas o vistas a nivel mundial.

Episode es un juego de alta demanda por la población juvenil. Según el análisis de Sensor Tower, principal proveedor de información y percepción del mercado de economía global de las aplicaciones, solo en abril de 2021, *Episode* contó en Google Play con 1 millón de descargas y 600 mil dólares de ganancias, y en iTunes, 600 mil descargas y 4 millones de dólares de ganancia. La aplicación permite a los usuarios crear sus propias historias interactivas y cuenta con alrededor de doce millones de creadores registrados, según datos de la web del juego. Además, *Episode* cuenta con un foro oficial para sus fans (<https://forums.episodeinteractive.com>) que se subdivide en dos: *Writer Forum* y *Reader Forum*. Según estadísticas brindadas por el foro, hasta abril de 2021, tenía un total de 112 mil tópicos, 8.3 millones de posteos y 176 mil usuarios. En este juego hay mucho énfasis en la creación de historias para ser subidas en su aplicación. Es así que se encuentra 17629 posts en “Directing Help and Tips”, y 6772 en “Share Feedback”, que es un subforo donde el creador puede pedir retroalimentación sobre su propia historia o poner su opinión respecto a una que ha leído. Además, está “Find a Writing Partner” con 4069 publicaciones donde se hacen equipos para ser co-autores; por último, hay “Art Resources” con 29357 publicaciones sobre recursos de diseño. También brindan un laboratorio de escritura, una biblioteca y numerosas opciones de personajes, fondos, efectos y animaciones, entre otros donde los usuarios crean sus historias.

En este juego, las historias se dividen en episodios. El usuario/lector puede elegir entre varias opciones de apariencia, el diálogo y la reacción a determinados eventos. Para Dawson (2016), *studio manager* de Pocket Gems, la idea de *Episode* era construir una experiencia interactiva de entretenimiento cuya base fuera una plataforma móvil intuitiva, la cual funcionara para escritores que no tuvieran experiencia alguna con animación o ingenierías móviles.

Episode especifica en su FAQ que todo el contenido producido por los usuarios y publicado en la aplicación, les pertenece a quienes las escribieron. Las historias destacadas son revisadas de manera exhaustiva y sus creadores deben firmar un contrato. En su reglamento, también indica que para compartir una historia en la aplicación, el autor debe ser mayor de trece años, y para convertirse en autor pagado, debe ser mayor de dieciocho años. Entre los requerimientos para publicar se encuen-

Yucra-Quispe, L. M., Espinoza-Montoya, C., Núñez-Pacheco, R. y Aguaded, I.

tra que la historia debe tener al menos tres episodios y 400 líneas de diálogo. Aparte, también incentivan el uso de gemas, que son las recompensas por los logros adquiridos. Algunos autores publican historias como acceso temprano, es decir, se deben emplear gemas para leer los nuevos capítulos una semana antes; otros agregan opciones de gemas en la historia o piden apoyo al final del capítulo.

Dentro de las historias creadas por los usuarios, hay una porción considerable que llegan a los millones de lecturas. Por mencionar algunas: Chain Reaction creada por Miss Mj con 88.6M de lecturas; My Episode Lover, por Anneliese Allen con 44.3M; Dirty Little Secrets, por Cindy Gaultier con 40.2M; Moving in, por Sandra Gustafsson con 25.2M; I Married a Millionaire, por earlgreytea con 21.3M; Deep Attraction, por LadyDianna con 19.4M; Wicked Sins, por Regina con 20.1M; Under you, por E.R. Gurney con 19.2M; Eat Me Up, de Heli con 16.3M; The Lowly one, por Naemi Tiana con 15.2 M y Dripping Mascara, por Genevieve Marshall con 5.4 M.

Dada la gran cantidad de contenido generado por los usuarios de estos juegos, se optó por los más representativos. Para el caso del juego móvil *Episode*, se ha realizado el análisis de CGU desde su plataforma interactiva. Se seleccionaron dos historias: “Dripping Mascara” por su extensión y complejidad de trama, y “Chain Reaction” por ser una de las más leídas. Ambas fueron creadas por los usuarios con las herramientas y tutoriales que propone la plataforma interactiva. Del CGU de “Dripping Mascara” se encontraron 4 fanfiction en Fanfiction.net, 2 en Wattpad y la cuenta *empress.will.sail* en Instagram con más de 30 poemas; asimismo, la autora Genevieve Marshall tiene una sección dedicada a fanpoemas en la página web de la historia: <https://www.drippingmascara.com/fanpoems>. Por otro lado, de “Chain Reaction”, se encontró 7 fanfictions en Wattpad.

En relación a *Choices*, este juego fue lanzado para iOS y Android en agosto de 2016 por Pixelberry Studios. Es un juego insignia entre los de su tipo, porque ha mantenido constantemente su posición en el top 30 en la tienda de aplicaciones de EE. UU. En abril de 2021, el juego presentó una ganancia de 4 millones de dólares a nivel mundial, y 300 mil descargas en Google Play y 200 mil en iTunes (Sensor Tower, 2021). Originalmente, se publicó con tres títulos que tenían todos sus capítulos disponibles a la vez. Desde entonces ha compartido numerosos títulos con entregas semanales, y en la actualidad, tiene más de 106 títulos disponibles.

En *Choices*, cada historia se divide en volúmenes conocidos como “libros”, cuya longitud a menudo varía, siendo lo más común que haya entre quince y diecisiete capítulos; hay historias que tienen secuelas o spin-off, conformando sagas. Los tópicos que abordan van desde el romance hasta el horror, incluyendo misterio y aventura. De estos libros existen algunos que han sido jugados más que otros como los son *Most Wanted*, *The Crown and the Flame*, *The Royal Romance*, *Rules of Engagement*, *Open Heart*, y *Endless Summer*. Las dos historias elegidas para el análisis representativo han sido *The Royal Romance* (TRR) y *Endless Summer* (ES). La selección se basa en la cantidad de veces que han sido jugadas y en su buena recepción, lo que ha llevado a los jugadores a producir material por su cuenta a partir de diversos elementos que aparecen en estas historias. En el caso de TRR, por su popularidad fue la primera historia en ser traducida al español, dando oportunidad a los fans hispanos a que puedan jugarla en su propio idioma. En cuanto a ES, fue uno de los pioneros en aproximarse a temas como el suspenso y la fantasía.

Para el caso de *Choices* se seleccionaron los fanfiction, fanvids y fanart de dos de las historias de este juego, *The Royal Romance* (TRR) y *Endless Summer* (ES) debido a la cantidad de CGU encontrado hasta abril de 2021. En cuanto a fanfiction, 1946 de TRR y 375 de ES en Archive of Our Own; 73 y 30, respectivamente, en Fanfiction.net; 606 y 105 en Choices Fanfic Archive; y 77 y 32 en Wattpad. En cuanto a fanvids, 18 de TRR y 43 de ES. Los títulos de los fanfiction más relevantes fueron seleccionados de los siguientes sitios web: Archive Of Our Own, ahí se aplicó el filtro de historias con mayor cantidad de “kudos” o felicitaciones (<https://bit.ly/31WRn3b> <https://bit.ly/31UMur5>);

De consumidores a prosumidores: la narrativa transmedia en dos juegos móviles para adolescentes y jóvenes (433-450)

Fanfiction.net (<https://www.fanfiction.net/game/Choices/?&srt=1&r=103&p=2>), ahí se tomó en cuenta que la cantidad de comentarios; y Choices Archive Fanfic, ahí también se enfocó en los comentarios (<https://choicesfanfic.com/>).

En relación a fanarts fue más complicado determinar un número concreto debido al sistema de búsqueda del lugar donde se hospedan la mayor cantidad de estos, Tumblr; sin embargo, tomándose en cuenta los blogs más grandes, se registraron 200 fanarts de TRR y 200 de ES creados entre 2017 y 2021. De este amplio corpus de CGU, se eligieron 60 fanfictions (30 de TDR y 30 de ES), 30 fanvids (10 de TRR y 20 de ES) y 80 fanarts (40 de TRR y 40 de ES).

Después de la compilación del material, se procedió a su análisis, buscando los patrones similares que atraviesan estos discursos narrativos. Para ello se adaptó el modelo propuesto por García y Heredero (2015) para analizar la estructura de las narrativas transmedia. Asimismo, se empleó el software webQDA para el análisis y sistematización de los resultados.

4. Resultados

4.1. Episode: Choose Your Story

Se procedió al análisis considerando las dos primeras etapas propuestas por García y Heredero (2015).

a) Identificación y análisis de la macrohistoria

Dripping Mascara escrita por Genevieve Marshall, sobresale debido a la extensión de la historia y complejidad de su trama. Su publicación empezó en noviembre de 2014 y finalizó dos años después con 132 episodios, convirtiéndose en una de las más extensas de la aplicación no solo en cantidad, sino en tiempo de juego: un jugador promedio tarda entre 30 y 50 minutos en completar cada episodio debido a la carga narrativa. Su temática abarca drama, comedia, horror y aventura, y tiene su propia web (<https://www.drippingmascara.com/>) donde se puede encontrar una Wikipedia propia, secciones de trivias, fanarts, fanpoemas y música.

El argumento gira en torno a Michelle “Shelley” Manzo, una huérfana que pierde a su familia trágicamente. Cuando crece, va en búsqueda de su antiguo mejor amigo y primer amor, Matthew Ruscuiti, un chico dulce que ha cambiado hasta volverse irreconocible. A medida que va desarrollando su relación con Matthew, también descubre su herencia mágica, ya que sus padres eran *djinn*. Explora el crecimiento de su protagonista, que al inicio tiene 17 años y al finalizar tiene 20, presentando flashbacks sobre su infancia, así como la compleja relación que cultiva con quienes le rodean. La historia enfoca también algunos personajes secundarios entre los más de cincuenta que hay, como el otro interés romántico, Mark “Yellow” Holes. Los elementos fantásticos gracias a la magia y los personajes sobrenaturales que hay, así como los de misterio con los personajes antagonistas que van apareciendo, como fantasmas y otros *djinn*, hacen que *Dripping Mascara* vaya más allá de un relato estático de romance. El buen recibimiento que obtuvo no ha decaído a pesar de los años, y ha conllevado que la autora anuncie que publicará un libro basado en esa historia.

Por otro lado, tenemos a *Chain Reaction* escrito por Miss Mj, que aparte de ser uno de los juegos más leídos en *Episode*, es solo el primer título en una serie desarrollada en el mismo universo narrativo. *Chain Reaction* cuenta con 54 episodios y fue publicada en 2016. La protagonista Callie, es forzada a unirse a una banda mafiosa llamada “Bronze Dragons” después de ser testigo de un asesinato. Aún con los cambios que esto supone en su vida, no puede evitar sentirse atraída hacia el jefe mafioso, Trey Bailey. Las secuelas, *Chain Reaction: King Theo*, con 50 episodios y *Chain Reaction: Lost*, con 34,

Yucra-Quispe, L. M., Espinoza-Montoya, C., Núñez-Pacheco, R. y Aguaded, I.

aparecen como historias destacadas dentro de la aplicación, evidenciando su efusivo recibimiento entre los usuarios. Miss Mj también ha publicado una serie a modo de secuela, *It's just an illusion*, donde los protagonistas son los hijos (Theo, Alexandra y Tori) y nietos (Zara, Jacob, Alessio, Emily y Troy) de Callie y Trey. Además, tiene dos spin-off, *Taste the Darkness* con 60 episodios y 6.3M de lecturas y *Tori The Terror* con 54 episodios y 2.8M de lecturas.

Si bien los personajes principales no pueden ser personalizados por el jugador, sí se da la opción de cambiar estilos de vestimenta y de cabello. Al inicio de la primera historia, Callie tiene 23, y al final, en la entrega de *Tori The Terror*, fallece con 67. Las series tienen desarrollo de los personajes y eventos, siguiendo la relación de los protagonistas, su separación y eventual reunión que conlleva un largo matrimonio, así como la vida de sus hijos y sus respectivos cónyuges, todos involucrados con la mafia. Los tópicos que aborda no son solo de romance, sino también violencia y misterio, con giros sorpresivos en la trama que involucra la muerte de protagonistas, desapariciones y traiciones. La popularidad de esta serie llega al nivel en el que incentivó la tendencia y abundancia de las historias con mafiosos y pandilleros en la aplicación.

b) Identificación y análisis de las extensiones de la macrohistoria que conforman la narrativa trans-media

Después que se identificó y analizó la macrohistoria, se procedió a analizar los contenidos generados por los usuarios como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Análisis de los contenidos generados por los usuarios

Herramienta	Medio/Plataforma/ Formato	
CGU		
Macrohistorias difundidas vía juego móvil	Dripping Mascara	The Chain Reaction
Función de la Extensión		
Respecto a la historia		
Historias Preliminares	-	-
Historias Intersticiales	-	Fanfiction: Chain reaction, King Theo, Lost
Historias Paralelas	-	Fanfiction: Mafia Girl, My darkest Love
Historias Periféricas	Fanfiction: Absence por WiltedDaffodil (https://www.fanfiction.net/s/12695701/1/Absence)	Fanfiction: Doubletrouble, It's just an illusion
Respecto a los personajes o cierre de historia		
Amplía algún personaje	Fanpoemas (https://www.drippingmascara.com/fanpoems): Savior, Roses and Daffodils, Dripping Mascara Fanpoems, Shark, Matthew, Battle Scars, Blue Eyes, Dyslexia	-
Cierra la historia	Fanfiction: Good Mourning por drippingmascara fan (https://www.fanfiction.net/s/12688448/1/Good-Mourning)	-
Otros Contenidos Generados por el Usuario		
Fanart	De "Dripping Mascara", la autora tiene una recopilación en su página web: https://www.drippingmascara.com/newfanart Adicionalmente, sobre "Chain Reaction", mayormente los fanarts están en Tumblr.	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de García y Heredero (2015), y Atarama-Rojas y Menacho-Girón (2018).

De consumidores a prosumidores: la narrativa transmedia en dos juegos móviles para adolescentes y jóvenes (433-450)

Como estas historias fueron escritas por fans, el CGU no es tan amplio. En el caso de *Dripping Mascara*, resalta que el contenido se centra principalmente en profundizar a los personajes principales, sobre todo la protagonista, por lo que el tipo de CGU que más abunda son los fanpoemas. Los CGU producidos a partir de *Chain Reaction* desarrollan historias entre los capítulos de la macrohistoria, respondiendo a algunas preguntas o vacíos que puedan generarse en el contenido canónico; además, los creadores toman personajes o partes de la historia, que sean muy relevantes, para explotarla y generar nuevas posibles secuelas. Entre los temas principales se encuentran el romance y el erotismo, temas que no se alejan de la macrohistoria. Sin embargo, denota que en los fanfiction se explotan con mayor libertad y menor censura que en plataformas como Wattpad.

4.2. Choices: Stories You Play

Para el análisis de *Choices* se consideró las primeras etapas propuestas por García y Heredero (2015):

a) Identificación y análisis de la macrohistoria

En esta primera parte se reconocieron distintos elementos: la base narrativa del universo transmedia, el soporte en el cual se desarrolla, la audiencia y las partes. Así, tenemos que tanto *The Royal Romance* (TRR) como *Endless Summer* (ES) tienen el mismo soporte, ya que son juegos móviles, y la audiencia a la cual son dirigidos son adolescentes. Los juegos giran en gran medida en las decisiones tomadas, las cuales pueden mejorar o disminuir las relaciones con los otros personajes y, en consecuencia, alterar la secuencia de algunos hechos. También ambos se desarrollan en la actualidad y tienen protagonistas cuya apariencia y nombre pueden ser modificados al gusto del usuario.

The Royal Romance se desarrolla en la ciudad de Nueva York y el Reino de Cordonia, y tiene ocho personajes protagónicos. Todas las acciones son realizadas por Riley, nombre default si no ha sido cambiado por el jugador. TRR cuenta con tres libros, además de dos secuelas llamadas *The Royal Heir* y *The Royal Masquerade*. Para este análisis, solo hemos considerado la primera entrega que contiene 19 capítulos. El argumento es el siguiente: Riley, una joven mesera que vive en Nueva York, un día atiende la despedida de soltero de Liam y sus amigos. Pronto descubre que Liam es heredero de la corona de Cordonia y que debe casarse antes de fin de año. Maxwell, amigo del príncipe, invita a Riley a participar del concurso para ser la nueva reina de Cordonia y esposa de Liam. La historia continúa luego de aceptar ser patrocinada por Maxwell y su familia.

En cuanto a *Endless Summer*, la historia se desarrolla en una isla caribeña ficticia llamada La Huerta y hay doce personajes principales. Tiene tres partes, pero nos centramos en el primer libro, que cuenta con 16 capítulos cuya trama gira en torno a un grupo de estudiantes universitarios que creen que han ganado vacaciones en una isla llamada La Huerta. Sin embargo, pronto se evidencia que el paraíso tropical no es lo que hubieran imaginado, ya que varios personajes empiezan a desaparecer y se revela que en la isla viven unos seres que se comunican telepáticamente llamados *The Watchers*.

b) Identificación y análisis de las extensiones de la macrohistoria que conforman la narrativa transmedia

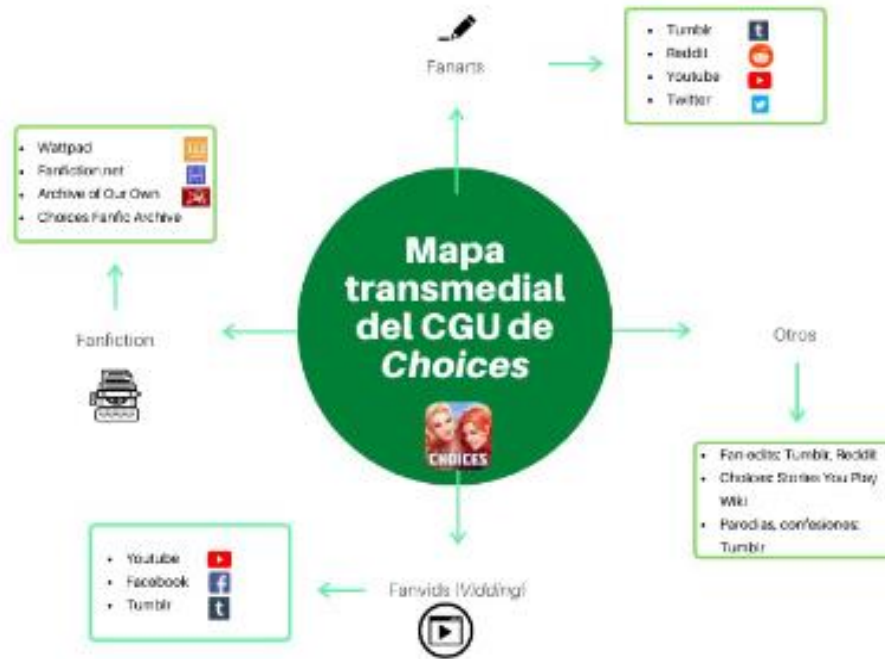
En esta segunda parte se identificó los otros elementos de la narrativa transmedia, conformando así el mapa transmedial del CGU de *Choices*, tal como se presenta en la Figura 1.

Al igual que en la parte previa, se determinaron el soporte, la audiencia y las partes; la diferencia radica en que también se inspeccionó la intertextualidad del relato, es decir, la relación que existe entre los diferentes elementos de la macrohistoria con el universo narrativo. Para ello se hizo uso del Software WebQDA, donde se recolectaron los fanfiction y se subieron los enlaces de fanvids y

Yucra-Quispe, L. M., Espinoza-Montoya, C., Núñez-Pacheco, R. y Aguedad, I.

fanart. Para identificar los parámetros anteriormente citados, estos se convirtieron en códigos de árbol que permitieron analizarlos con mayor profundidad, lo que finalmente fueron sintetizados en la Tabla 2.

Figura 1. Plataformas de expansión del CGU de *Choices*



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados sobre el fanfiction arrojan que el 85% contiene temas románticos mientras que el 15% restante comparte temas de aventura, misterio y fantasía. Por otro lado, el 58% es apto para todo público mientras que el otro 42% presenta contenido para mayores de 18 o adultos por los temas que toca. En cuanto a los aspectos narrativos, el total de fanfictions revisados menciona algún espacio canónico (presente en la macrohistoria) y solo un 30% adiciona otros espacios, es decir, que se desarrollan en otros lugares. Respecto a los personajes, aquellos que son canónicos están presentes en un 100% de historias y de ellos, el 60% cambia el nombre del avatar protagonista. En relación a la función de la extensión, un 60% de los fanfiction corresponden a la historia, de los cuales un 56% son historias periféricas, un 20% son historias paralelas, 16% son historias preliminares y 8% son historias intersticiales. Del 40% restante, un 70% de fanfiction desarrollan de algún personaje en específico y un 30% buscan complementar la macrohistoria.

De consumidores a prosumidores: la narrativa transmedia en dos juegos móviles para adolescentes y jóvenes (433-450)

Tabla 2. Análisis de los contenidos generados por los usuarios

Herramienta	Medio/Plataforma/ Formato	
CGU		
Macrohistorias difundidas vía juego móvil	The Royal Romance	Endless Summer
Función de la Extensión		
Respecto a la historia		
Historias Preliminares	Fanfiction: Everything You Ever Wanted, To Know You, Queen of My Heart, Crimson Rain, Godsend, The Lost Boy, Just Breathe, Secrets, etc.	Fanfiction: Visions, Endless Summer: Past, etc.
Historias Intersticiales	Fanfiction: Drake Walker I choose you, etc.	Fanfiction: Shivers, Gimme A Hand, Back Up, Sardines, Endless Summer, Only Love Survives, etc.
Historias Paralelas	Fanfiction: Better Than This, Protect and Serve, Blurred Lines, Consequences of a Fling, etc.	Fanfiction: Riding Lessons, A Better Proposal, Back Up, etc.
Historias Periféricas	Fanfiction: Epithymia, Together, We are our own heroes, Unspoken For, The Royal fanfic Romance, Perfectly Ridiculous, Side by side, The aftermath	Fanfiction: Heart of Glass, Have Yourself a Jake, Movie Star, The Safety Dance, The Christmas Wish, Andromeda Rising, etc.
Respecto a los personajes o cierre de historia		
Amplía algún personaje	Fanfiction: I love you, The Mess, Lythikos Lodges, etc.	Fanfiction: 6 Types Of Kisses, Last Visit Home, Because In The End, It Shouldn't Feel Like Heartbreak, Queen Of Hearts, etc.
Cierra la historia	Fanfiction: Queen of My Heart, Finding the One, etc.	Fanfiction: "uh i luv you", Yours Endlessly, 20 Years Later, Aftermath, etc.
Otros Contenidos Generados por el Usuario		
Fanvids	En su mayoría se encuentran en YouTube, comunidades de fans en Facebook e Instagram. En el caso de Facebook existen grupos cerrados solo para fans en los cuales se comparten videos y animaciones sobre estas historias.	
Fanart	Se encuentran en plataformas como Tumblr y páginas de fans en Facebook e Instagram. Las imágenes se adecuan a la descripción y caracterización de los personajes creados dentro y fuera del juego.	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de García y Heredero (2015), y Atarama-Rojas y Menacho-Girón (2018).

En cuanto a los fanvids, el primer aspecto sobresaliente es que, si bien en términos de popularidad, TRR sea más extendido, los fanvids de ES fueron más numerosos. De los fanvids analizados, en un 87% fueron "trailers fanmade", consistentes en clips de películas o series televisivas mientras que 10% fueron youtubers comentando y dando sus opiniones sobre las historias y, por último, el 3% fueron parodias de los juegos. Por otro lado, en cuanto a fanarts, encontramos que el 99% tiene personajes canónicos mientras que solo el 1% tienen personajes no canónicos; sobre el contenido, existe un 94% apto para todo público y solo el otro 6% muestra temas para mayores de 18 o para adultos. Sobre los espacios, un 46% utilizaron los relacionados a los canónicos, un 35% recrearon otros espacios y un 19% no contextualizaron sus dibujos (estaban sin fondo o fondo muy general).

4.3. Juegos paralelos: dos formas disímiles de generar contenido

Tras el análisis de ambos juegos, se ha elaborado una tabla comparativa, a manera de síntesis, que permite diferenciar el comportamiento que tienen los usuarios de cada juego como se examina en la Tabla 3.

Yucra-Quispe, L. M., Espinoza-Montoya, C., Núñez-Pacheco, R. y Aguaded, I.

Tabla 3. Comparación de *Episode* y *Choices* resaltando el comportamiento del usuario

Comportamiento del usuario	Episode: Choose Your Story	Choices: Stories You Play
Uso web y redes sociales	Redes sociales controladas por un community manager. Foro propio moderado con tráfico de importancia.	Interacción bidireccional controlada por un community manager en las cuentas oficiales de Facebook, Twitter e Instagram.
Tipo de usuarios y CGU	Consumidor y creador de sus propias historias con las herramientas dadas por el juego en la plataforma interactiva. Varios fanarts, pero escasos fanfictions y fanvids.	Consumidor y creador de contenido basado en las historias del juego para extenderlas, crear mundos paralelos, periféricos o intersticiales. Numerosos fanfiction y fanarts. Fanvids en menor medida.
Temática	Romántico, Misterio, Aventura.	Romántico/erótico, Misterio, Aventura.

Fuente: Elaboración propia.

Los usuarios de estos dos juegos, según las plataformas de descarga Play Store y App Store, son consumidores mayores a los 13 años, ya que algunas historias contienen humor burdo, temas insinuantes, violencia y lenguaje fuerte. Son estos usuarios adolescentes los que han logrado que los temas más visitados sean los romances y las comedias ligeras. Sin embargo, considerando que para acceder a muchas opciones se necesita algún medio de pago que solo se efectúa con una tarjeta de crédito, es necesario tener en consideración que no siempre son menores de edad los jugadores o que, en todo caso, son adolescentes que tiene acceso a medios de pago.

Los jugadores cuentan con la libertad de personalizar su avatar (complexión, color de piel, tipo de cabello, etc.), desarrollar relaciones con otros personajes, eligiendo destinos y finales distintos a medida que avanza el relato. Cada elección genera un cambio en la historia y puede ampliar o reducir las interacciones con otros personajes. Muchas de estas elecciones tienen un costo, expresado en diamantes (*Choices*) y gemas (*Episode*), las cuales se consiguen por ver publicidad o comprándolos por paquetes.

Ambos juegos se basan en narraciones extendidas denominadas “libros” y en cada uno hay gran variedad de historias con diversidad de géneros. Si bien el modo de jugar *Episode* y *Choices* se asemeja, la historia, los personajes y el tema cambian completamente de un juego a otro, sin contar que tienen estilos de arte diferentes, lo que permite que cada uno se perciba de manera distinta.

Por la comparación, se puede apreciar que ambos juegos, si bien tienen similitudes, suscitan un comportamiento ampliamente diferenciable entre sus usuarios. Los dos juegos móviles cuentan con historias propias populares. La diferencia radica en que *Episode*, debido a la posibilidad de los usuarios de convertirse en creadores de sus propios relatos, no tienen inclinación a escribir fanfiction basado en otras historias. A su vez, esto incentiva que haya un gran volumen de interacción entre los usuarios creadores en el foro oficial, donde se ayudan entre ellos facilitándose mutuamente ayudas visuales, tutoriales y gráficos.

En cambio, en el caso de *Choices*, el usuario se convierte en un prosumidor que amplifica el universo narrativo de las historias con el CGU, lo que provoca que se dé un proceso de retroalimentación diferente al juego anterior, pero igual de importante. Existen numerosas comunidades de fans en diferentes plataformas, donde las interacciones de los usuarios exponen preferencias por una u otra historia, personaje o giros en la trama, se dan debates e intercambio de opiniones, o se piden mutuamente recomendaciones; esto produce que otros usuarios se animen a convertirse en creadores que escriben fanfiction o elaboran fanart y fanvids de sus favoritos. Por último, también influye en las decisiones de Pixelberry Studios al señalar qué historias recibirán más atención en caso de tener secuelas o spin-off.

De consumidores a prosumidores: la narrativa transmedia en dos juegos móviles para adolescentes y jóvenes (433-450)

La presencia de la comunidad de fans de estos juegos se puede encontrar en numerosas plataformas y en grandes cantidades, desde blogs creados en plataformas de comunidades de fanáticos ya establecidas como lo son Tumblr o Reddit, o en redes sociales como Instagram, Facebook y Twitter; igualmente, en páginas creadas exclusivamente para ellos, como el foro de *Episode* o el archivo de fanfiction de *Choices*. Tampoco se puede dejar de lado su presencia en Youtube, sea en videos creados por fans sobre los mismos libros o Tumblr donde se albergan la gran mayoría de fanarts.

El que se pueda encontrar esta huella visible en los rincones más recorridos del Internet, demuestra la relevancia de estos juegos y, sobre todo, que mueven a los usuarios a no solo consumirlos, sino que también los motiva a crear sus propios contenidos. La presencia de este tipo de juegos es un incentivo para desarrollar la creatividad del jugador, y a su vez, la aparición de prosumidores es de importancia para los juegos, porque extienden los límites de los propios creadores y alimentan la fidelidad a los juegos.

5. Discusión y conclusiones

La era actual es innegablemente digital y mediada por la tecnología, donde el consumidor ha pasado de ser una pieza pasiva a convertirse en un prosumidor que tiene la posibilidad de interactuar, involucrarse y ser creador. Después de analizar el CGU de los juegos móviles seleccionados, se denota que como resultado de una cultura cada vez más participativa de los fanáticos de los videojuegos y sus prácticas, se da una importante producción de fanfiction, fanvids y fanarts que pueden ser encontrados en las redes sociales populares, o en plataformas diseñadas especialmente para que sean compartidos. Este estudio corrobora la idea de que los usuarios, al convertirse en prosumidores, juegan un papel primordial en el desarrollo de un juego, lo cual se verá expresado en el número exponencial de descargas y la proliferación del CGU. Además, estas expresiones de los prosumidores terminan siendo la mejor prueba de referencia, por lo cual muchos desarrolladores, como es el caso de *Episode*, optan por crear plataformas donde los usuarios puedan convertirse en creadores y así conseguir nuevas historias.

En esta nueva ecología de medios, las audiencias se centran en la narrativa (Scolari & Establés, 2017). La participación masiva de los adolescentes y jóvenes en estas plataformas también ratifica que la narrativa se nutre de la variedad de medios que existen para crear historias, y esto a su vez posibilita que esos universos narrativos lleguen a públicos diversos. Muy bien estas plataformas pueden ser utilizadas con fines educativos para desarrollar diferentes tipos de habilidades en los estudiantes como las competencias comunicativas, narrativas, creativas e incluso digitales. Como señala Sauro (2017), muchos fans se introducen en un ciclo productivo de aprendizaje de cultura y lengua gracias al fandom, y se dan prácticas creativas que conducen al desarrollo de una variedad de nuevas habilidades que pueden incluir la alfabetización digital.

En otros estudios se confirmó que la pluralidad de elementos narrativos permite una mayor expansión del universo narrativo y una mayor participación del público, ya que éste difunde la información en las redes sociales y crea la posibilidad de crear más contenidos (Atarama-Rojas y Menacho-Girón, 2018; Rodríguez-Fidalgo & Molperez-Arnáiz, 2014). En ese sentido, la participación de los fans es vital en el proceso de expansión de narrativas, porque se constituyen en elementos sumamente dinámicos en ese proceso expansivo, tal como se ha demostrado en este trabajo. El rol de los fans es tan destacable, en especial de los jóvenes que ya no se les considera simples consumidores. Así lo explica Sugihartati (2020), quien destaca a los “jóvenes urbanos” como generalmente prosumidores, llegando incluso a considerarlos trabajadores del juego o jugadores obreros, ya que, si bien disfrutan del contenido, simultáneamente generan contenidos que contribuyen al éxito de estos. Los fans expanden las narrativas, hacen uso de su creatividad, de los medios digitales y herramientas de edición, para lograr llevar más allá la historia que los

Yucra-Quispe, L. M., Espinoza-Montoya, C., Núñez-Pacheco, R. y Aguaded, I.

apasiona. En este proceso no solo se convierten en productores sino que contribuyen al éxito y permanencia de los videojuegos, libros, películas, etc.

Respecto al rol del prosumidor y su relación con los contenidos generados por los usuarios, a partir de los resultados se puede destacar el fanfiction como un tipo de CGU al cual los fans recurren con mayor incidencia. Prueba de ello es la gran cantidad de historias dispersas en múltiples blogs y plataformas que superan a los fanvids y fanart. Fernández (2014) también destaca la importancia de los CGU en la era del prosumidor, especialmente los fanfiction, que son modelos de referencia narrativa que permiten identificar la audiencia y es que los fans, al entrar en una era digital, se reúnen en comunidades online que llegan a viralizar cierto contenido. En este sentido es necesario destacar la relación entre fandom/CGU y el éxito que puede tener un videojuego, libro, película, etc.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, resulta curioso que en esta época de pandemia, la actividad de los fans no varió en cuanto a las temáticas de las publicaciones y de la conversación del fandom, dejándose de lado el problema sanitario, tal como da cuenta el estudio de Arbaiza et al. (2021), que da cuenta de la actividad del fenómeno transmedia de la franquicia *Marvel* en una comunidad de fans de Perú a través de la red social Facebook y la plataforma YouTube. Esto puede conllevar a afirmar que una de las motivaciones de los fans es la simple evasión. En el caso de los dos juegos móviles analizados tampoco hubo variación, ya que las temáticas de romance y aventura persistieron entre las interacciones de los jóvenes y adolescentes. A esta finalidad de puro divertimento que le otorgan los adolescentes al uso de videojuegos, se podría contraponer el valor educativo de los juegos serios para desarrollar las competencias del siglo XXI (Fraga-Varela et al., 2021; Su et al., 2021; Romero & Turpo, 2015).

Según lo observado en los dos juegos analizados, todas las historias destacadas tienen elementos románticos, sea como parte de la trama principal o un género secundario. Como también lo planteó Kim (2021), a pesar de que son presentados como mundos de fantasía y ficcionales, *Choices* y *Episode* siguen un modelo de mundos simulados que no existen de manera independiente de la vida real; esto se manifiesta en las convenciones culturales que acatan y el lenguaje utilizado, los cuales se adecuan a expectativas sociales y reglas naturales. Los desarrolladores buscan asegurarse que los juegos lleguen de modo más efectivo a los jugadores objetivos. Este comportamiento también se ve reflejado en los fans, ya que las temáticas que más predominan en los fanfiction y fanarts basados en estos juegos, también son de raíz romántica. En otro estudio sobre los gustos de los adolescentes, Píndado (2005) encontró que las jóvenes prefieren revistas y programas del corazón, es decir, contenidos románticos; mientras que los varones optan por la acción y las aventuras. A ambos grupos les atrae el terror y el suspenso.

Una limitación del trabajo ha sido el acceso completo a las plataformas, esto se debe, por una parte, a que los contenidos generados por el usuario se encuentran dispersos en numerosas páginas web y, por tanto, la exploración, recolección de datos y análisis requiere mucha inversión de tiempo y un trabajo de forma manual. También hay que considerar que es muy difícil mapear de manera exhaustiva este territorio narrativo, porque está en permanente expansión (Scolari, 2012, p. 24). Por otra parte, si bien el canon de los juegos seleccionados ya no está en crecimiento, y el CGU ha disminuido en comparación de años anteriores, las comunidades en torno a ellos siguen generando vínculos, interactuando y creando fanfiction, fanvids y fanarts en distintas proporciones.

Por último, esta investigación brinda la oportunidad para seguir explorando el mundo de los fans y cómo las diferentes herramientas dadas por las empresas que producen los juegos, pueden fomentar la creatividad de sus usuarios, como se ha visto en el caso de *Episode: Choose Your Story* y su laboratorio de escritura, y *Choices: Stories You Play*, en los cuales se demuestra una importante expansión de

De consumidores a prosumidores: la narrativa transmedia en dos juegos móviles para adolescentes y jóvenes (433-450)

la narrativa original. Su relevancia radica en que es un hecho que los fans se hacen acreedores de un gran movimiento que repercute más allá de su misma comunidad de fans y que estas prácticas incentivadas presentan una mejora y enriquecimiento en cuanto al producto original, formándose de esta manera una correspondencia que cada vez es más significativa.

Agradecimiento

A la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa por el financiamiento otorgado al proyecto “Gamificación transmedia y videojuegos para promover la redacción científica en estudiantes de Ingeniería”, con Contrato N° IBA-IB-38-2020-UNSA.

Bibliografía

- Andréu-Abela, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 10(2), 1-34. <https://bit.ly/2PL0kkW>
- Arbaiza, E., Atarama-Rojas, T., & Atarama-Rojas, R. (2021). La actividad del fandom del fenómeno transmedia de Marvel: un análisis comparativo de las comunidades digitales peruanas en tiempos de pandemia. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 12(2), 145-157. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.18839>
- Atarama-Rojas, T., & Menacho-Girón, N. (2018). Narrativa transmedia y mundos transmediales: Una propuesta metodológica para el análisis de un ecosistema mediático, caso Civil War. *Revista de Comunicación*, 17(1), 34-56. <https://doi.org/10.26441/RC17.1-2018-A2>
- Badrinarayanan, V. A., Sierra J. J., & Martin K. M. (2015). A dual identification framework of online multiplayer video games: The case of massively multiplayer online role playing games (MMORPGs). *Journal of Business Research*, 68(5), 1045-1052. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2014.10.006>
- Badrinarayanan, V. A., Sierra J. J., & Taute H. A. (2014). Determinants and outcomes of online brand tribalism: Exploring communities of massively multiplayer online role playing games (MMORPGs). *Psychology and Marketing*, 31(10), 853-870. <https://doi.org/10.1002/mar.20739>
- Barnes, J. L. (2015). Fanfiction as imaginary play: What fan-written stories can tell us about the cognitive science of fiction. *Poetics*, 48, 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2014.12.004>
- Basu, S. (2020). Online Yaoi Fanfiction and Explorations of Female Desire through Sexually Exploited Male Bodies. *Rupkatha*, 12(5). <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v12n5.rioc.1s1n3>
- Booth, P. (2010). *Digital Fandom, New Media Studies*. Peter Lang.
- Brown, L. (2013). Pornographic Space-time and the Potential of Fantasy in Comics and Fan Art. *Transformative Works and Cultures*, 13. <https://doi.org/10.3983/twc.2013.0465>
- Camarero, C., San José, R., Jiménez, N., & San-Martin, S. (2021). The Effect of Use, Overuse, and Appeal of Mobile Game App on Add-Ons Purchases and Players Recruitment. *Journal of Organizational and End User Computing (JOEUC)*, 33(2), 59-84. <https://doi.org/10.4018/JOEUC.20210301.oa4>
- Coppa, E. (2011). An editing room of one's own: Vidding as women's work. *Camera Obscura*, 26(2), 123. <https://doi.org/10.1215/02705346-1301557>
- Cristofari, C., & Guitton, M. J. (2017). Aca-fans and fan communities: An operative framework. *Journal of Consumer Culture*, 17(3):713-731. <https://doi.org/10.1177/1469540515623608>
- Dawson, M. (2016). *The making of Episode 1* / Entrevistado por Ric Crowley. Pocket Gamer Biz. <https://cutt.ly/Pn31TLg>
- Fernández-Castrillo, C. (2014). Prácticas transmedia en la era del prosumidor: Hacia una definición del Contenido Generado por el Usuario (CGU). *Cuadernos de Información y Comunicación*, 19, 53-67. https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2014.v19.43903

Yucra-Quispe, L. M., Espinoza-Montoya, C., Núñez-Pacheco, R. y Aguaded, I.

Fraga-Varela, F., Vila-Couñago, E., & Martínez-Piñeiro, E. (2021). The impact of serious games in mathematics fluency: A study in Primary Education. *Communicar*, 69, 125-135. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-10>

Freund, K. (2018). "Becoming a part of the storytelling": Fan vidding practices and histories. In P. Booth (Ed.), *A Companion to Media Fandom and Fan Studies*, 207-223. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119237211.ch13>

García J., & Heredero, O. (2015). Propuesta de un modelo genérico de análisis de la estructura de las narrativas transmedia. *Icono14*, 13(2), 260-285. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.745>

Geraghty, L. (2018). Nostalgia, fandom and the remediation of children's culture. In P. Booth, P. (Ed.), *A Companion to Media Fandom and Fan Studies*, 161-174. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119237211.ch10>

González, R. (2021). Las otras caras del prosumidor: una revisión a los conceptos fundacionales de pro-am (amateur profesional) y maker. *Comunicación y Sociedad*, <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.8072>

Hellekson, K. (2018). The Fan Experience. In P. Booth (Ed.), *A Companion to Media Fandom and Fan Studies*, 65-76. <https://doi.org/10.1002/9781119237211.ch4>

Hjorth, L., & Richardson, I. (2017). Pokémon GO: Mobile media play, place-making, and the digital wayfarer. *Mobile Media & Communication*, 5(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/2050157916680015>

Herrero-Diz, P., Lozano, J., Del Toro, A., & Sánchez-Martin, M. (2017). Estudio de las competencias digitales en el espectador fan español. *Palabra Clave*, 20(4), 917-947. <https://doi.org/10.5294/pacla.2017.20.4.4>

Javanshir, R., Carroll, B., & Millard, D. (2020). Structural patterns for transmedia storytelling. *PLoS one*, 15(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225910>

Jenkins, H. (2018). Fandom, negotiation, and participatory culture. In P. Booth (Ed.), *A Companion to Media Fandom and Fan Studies*, 11-26. Wiley-Blackwell <https://doi.org/10.1002/9781119237211.ch1>

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press. <https://doi.org/10.1177/0894439307306088>

Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *Technology Review*. https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia_storytelling/

Jenkins, H. (1992). *Textual poachers: Television fans and participatory culture*. New York Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203114339>

Jolsson, T. N., Hyrynsalmi, S., & Molenaar, S. (2018). *The Role of Prosumers in the Evolution of a Software Ecosystem: Case Steam*. In *Proceedings of the International Workshop on Software-intensive Business: Start-ups, Ecosystems and Platforms (SiBW 2018)*. Espoo, Finland. <http://ceur-ws.org/Vol-2305/paper06.pdf>

Jordán, D., Arias, C., & Samaniego, G. (2017). La participación del prosumidor en la nueva era de la comunicación. *INNOVA*, 2(11), 179-185. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n11.2017.556>

Kim, D. O. (Donna). (2021). "Pay for your choices": Deconstructing neoliberal choice through free-to-play mobile interactive fiction games. *New Media & Society*, 1461444821101811. <https://doi.org/10.1177/1461444821101811>

Lastra, A. (2016). El poder del prosumidor. Identificación de sus necesidades y repercusión en la producción audiovisual transmedia. *Icono14*, 14 (1), 71-94. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.902MONOGRÁFICO>

Manifold, M. (2009). Fanart as Craft and the Creation of Culture. *International Journal of Education through Art*, 5(1), 7-21. https://doi.org/10.1386/eta.5.1.7_1

Marchand, A., & Hennig-Thurau, T. (2013). *Value Creation in the Video Game Industry: Industry Economics, Consumer Benefits, and Research Opportunities*. *Journal of Interactive Marketing*, 27(3), 141-157. <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2013.05.001>

De consumidores a prosumidores: la narrativa transmedia en dos juegos móviles para adolescentes y jóvenes (433-450)

- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3576/2301>
- Michaud, N. (2018). The active defense of fanfiction writing: Sherlock fans' metatextual response. *European Journal of Cultural Studies*, 23(2), 244-260. <https://doi.org/10.1177/1367549418790453>
- Milli, S., & Bamman, D. (2016). Beyond Canonical Texts: A Computational Analysis of Fanfiction. In *Proceedings of the 2016 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*. Austin, Texas: Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/D16-1218>
- Miranda-Galbe, J. & Figuera-Espadas, J. (2016). El rol del prosumidor en la expansión narrativa transmedia de las historias de ficción en televisión: el caso de *El Ministerio del Tiempo*. *Index Comunicación*, 6(2), 115-134. <https://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/223>
- Miranda-Galbe, J., Cabezuco-Lorenzo, F., & López-Medel, I. (2021). Analytical Model of Transmedia Storytelling Ecosystems in Audiovisual Fiction: The Spanish Model of The Ministry of Time. *Communication & Society*, 34(1), 1-13. <https://doi.org/10.15581/003.34.1.1-13>
- Núñez-Pacheco, R., Castillo-Torres, D., & Navarrete-Cardero, L. (2019). Videojuegos y literatura: Estudio de tres casos de intertextos hispanoamericanos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 527-542. <https://doi.org/10.5209/aris.60884>
- Pearson, R. (2010). Fandom in the Digital Era. *Popular Communication*, 8(1), 84-95. <https://doi.org/10.1080/15405700903502346>
- Pianzola, E., Reborá, S., & Lauer, G. (2020). Wattpad as a resource for literary studies. Quantitative and qualitative examples of the importance of digital social reading and readers' comments in the margins. *Plus One*, 15(1), e0226708. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226708>
- Pindado, J. (2005). El hilo común de los gustos adolescentes. Unidad temática en los contenidos mediáticos. *Comunicación: Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1(3), 51-65. <http://hdl.handle.net/11441/57649>
- Polo, N. D. (2018). Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia. *Comunicación y Sociedad*, (33), 41-64. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7003>
- Ritzer, G. & Jurgenson, N. (2010). Production, Consumption, Prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital 'prosumer'. *Journal of Consumer Culture*, 10(1), 13-36. <https://doi.org/10.1177/1469540509354673>
- Rodríguez-Fidalgo, M. I., & Molpercecs-Arnáiz, S. (2014). "The inside experience" y la construcción de la narrativa transmedia. Un análisis comunicativo y teórico-literario. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 19, 315-330. https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2014.v19.43918
- Romero, M., & Turpo-Gebera, O. (2015). Serious Games para el desarrollo de las competencias del siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (34). <https://revistas.um.es/red/article/view/233511>
- Rosendo, N. (2016). Mundos transmediales: revisión conceptual y perspectivas teóricas del arte de crear mundos. *Icono14*, 14(1), 49-70. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.930>
- Ryan, M. L. (2014). Story/Worlds/Media. Tuning the Instruments of a Media Conscious Narratology. In M. L. Ryan & J. N. Thon (Eds.), *Storyworlds across Media: Toward a Media-Conscious Narratology*, 25-29. University of Nebraska Press
- Sáez, N. (2021). *Literatura colaborativa: fans, fandoms y fanfictions*. [Trabajo de fin de grado. Universidad de Granada] <http://hdl.handle.net/10481/68645>
- Santos, M.L.B.d. (2021). The "so-called" UGC: an updated definition of user-generated content in the age of social media. *Online Information Review*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/OIR-06-2020-0258>
- Sauro, S. (2017). Online Fan Practices and CALL. *Calico Journal*, Vol 34(2), 132-146. <https://doi.org/10.1558/cj.33077>

Yucra-Quispe, L. M., Espinoza-Montoya, C., Núñez-Pacheco, R. y Aguaded, I.

- Scolari, C. (2012). El texto DIY (Do it yourself). In M. Carlón y C. Scolari (Comp.), *Colabor-arte: medios y artes en la era de la producción colaborativa* (pp. 21-41). La Crujía.
- Scolari, C., & Establés, M.J. (2017). El ministerio transmedia: expansiones narrativas y culturas participativas. *Palabra Clave* 20(4), 1008-1041. <https://doi.org/10.5294/pacla.2017.20.4>.
- Sensor Tower. (2021). Data that drives app growth. <https://sensortower.com/>
- Seymour, J. (2018). Racebending and Prosumer Fanart Practices in Harry Potter Fandom. In P. Booth (Ed.), *A Companion to Media Fandom and Fan Studies* (pp. 333-347). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119237211.ch21>
- Shchiglik, C., Barnes, S. J., & Scornavacca, E. (2016). The development of an instrument to measure mobile game quality. *Journal of Computer Information Systems*, 56(2), 97-105. <https://doi.org/10.1080/08874417.2016.1117368>
- Sparkes, A., & Devis, J. (2007). *Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte*. Universidad de Exeter <https://revistas.udca.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>
- Su, J., Yang, Y., Weng, T., Li, M., & Wang, C. (2021). A web-based serious game about self-protection for COVID-19 prevention: Development and usability testing. *Communicat*, 69, 91-111. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-08>
- Sugihartati, R. (2020). Youth fans of global popular culture: Between prosumer and free digital labourer. *Journal of Consumer Culture*, 20(3), 305-323. <https://doi.org/10.1177/1469540517736522>
- Superdata. (2020). Digital games and interactive media, 2020 year in review. <https://www.superdataresearch.com/reports/p/2020-year-in-review>
- Tenemaya, L. (2018). Entre el perfil del prosumidor y la cultura participativa. In P. Nigro (Ed.), *La comunicación y las transformaciones culturales en la sociedad contemporánea* (pp. 44-58). Universidad Técnica de Machala.
- Thomas, K. (2013). Revisioning the Smiling Villain: Images Texts and Intertextual Expression in Representations of the Filmic Loki on Tumblr. In M. J. Costello (Ed.), *Appropriating, Interpreting, and Transforming Comic Books*, special issue, *Transformative Works and Cultures*, 13. <https://doi.org/10.3983/twc.2013.0474>
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. Bantam books.
- Torrego-González, A., Vázquez-Calvo, B., & García-Marín, D. (2021). El fandom de Blue Jeans: lectura y socialización literaria en línea. *Ocnos*, 20(1), 65-81. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2459
- Vázquez-Calvo, B., Zhang, L. T., Pascual, M., & Cassany, D. (2019). Fan translation of games, anime, and fanfiction. *Language Learning & Technology*, 23(1), 49-71. <https://doi.org/10.125/44672>
- Vázquez-Calvo, B., García-Roca, A., & Bács, C. L. (2020). Domesticar la 'selva digital': El fanfiction a examen a través de la mirada de una fanfictioner. *Edmetic*, 9(1), 21-51. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12239>
- Vélez R., L. F. (2012). *Diseño de un juego para la enseñanza del inglés: "Block Mir PI Adventure"* (p. 35) Master's thesis, Universidad EAFTT
- Virino, C. C., & Cañabate, J. P. M. (2017). Narrativas expandidas entre la tradición y la innovación: construyendo el universo transmedial de "El Ministerio del Tiempo". *Tropelias*, 27, 120-135. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2017271544
- Yin, K., Aragon, C., Evans, S., & Davis, K. (2017). *Where No One Has Gone Before. Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI '17*. <https://doi.org/10.1145/3025453.3025720>
- Yoon, G., Duff B., & Ryu S. (2013). Gamers just want to have fun? Toward an understanding of the online game acceptance. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(9), 1814-1826. <https://doi.org/10.1111/jasp.12133>
- Włodarczyk, A., & Tyminska, M. (2015). Cultural Differences: Polish Fandom of Welcome to Night Vale. In A. Kustritz (Ed.), *European Fans and European Fan Objects: Localization and Translation*, special issue, *Transformative Works and Cultures*, 19. <https://doi.org/10.3983/twc.2015.0591>

PUBLICACIÓN 5

Autores: Navarrete-Cardero, L., Vargas-Iglesias, J.J., Núñez-Pacheco, R.

Título: La adaptación desde una perspectiva ludoficcional. Literatura y videojuegos en el ámbito hispanoamericano

Revista: Revista Iberoamericana Volumen: LXXXVIII N° 279 Páginas:
433-449

ISSN: 0034-9631 (impreso)

e-ISSN: 2154-4794

Editorial: Universidad de Pittsburg País: EEUU Año: 2022 (abril-junio)

DOI: [10.5195/reviberoamer.2022.8205](https://doi.org/10.5195/reviberoamer.2022.8205)

Indexada en: SCOPUS (2022): CiteScore: 2,4; Q3, perc. 28%, pos. 696/982 (Literature and Literary Theory)

LA ADAPTACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA LUDOFICCIONAL.
LITERATURA Y VIDEOJUEGOS EN EL ÁMBITO HISPANOAMERICANO

POR

LUIS NAVARRETE-CARDERO
Universidad de Sevilla

JUAN JOSÉ VARGAS-IGLESIAS
Universidad de Sevilla

ROSA NÚÑEZ-PACHECO
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

I. CONSIDERACIONES GENERALES

En el año 2017, la prestigiosa Universidad de Oxford publicó *The Oxford Handbook of Adaptation Studies*, una obra editada por el académico Thomas Leitch, especialista en la filmografía de Alfred Hitchcock. Entre los variados capítulos del libro se incluía un texto del profesor de la Universidad George Mason, Kevin L. Flanagan sobre adaptaciones, no solo literarias, al medio videolúdico. Unos años antes, en 2013, otro gigante de la edición, Bloomsbury, publicó *Adaptation Studies. New Challenges. New Directions*, un texto editado por Jorgen Bruhn, Anne Gjelsvik y Eirik Frisvold Hanssen; a pesar de la promesa del subtítulo de caminar hacia nuevas experiencias, no se incluyó ninguna investigación sobre procesos adaptativos y medios videolúdicos. Más allá del terreno firme ganado por el videojuego en solo cuatro años, dos hechos llaman nuestra atención.

En primer lugar, esas publicaciones vaticinan el imparable resurgimiento del concepto de *adaptación* como campo de estudios. Efectivamente, este ha sido arrinconado en la última década por una exorbitante red terminológica creada al abrigo de los procesos intermediales –*multimedialidad*, *intermedialidad*, *transmedialidad*, y otros tantos derivados– impuestos por las nuevas pantallas, los *new media* y la insaciable búsqueda del espectador/lector/usuario por parte del mercado. Esto nos lleva a la siguiente cuestión: ¿es posible, en el abigarrado estado de hibridación que define al fabuloso universo de la ficción actual, usar el término *adaptación* sin parecer anticuados, imprecisos o injustos? Como consecuencia de una revolucionaria regeneración, la semiosfera mediática, donde habitan las historias, los relatos y las ficciones que nos definen como mentes narrativas, ha instaurado un espacio de *poiesis* infinita basado en la imitación, transformación y expansión de esos materiales. Esto ha causado una inusitada urgencia por la búsqueda, ¿también infinita?, de una nomenclatura destinada

a la imposible tarea de fijar una realidad líquida e inaprensible que ha terminado postergando el progreso real de la auténtica investigación sobre las relaciones establecidas entre dos obras cuando entran en contacto. Sin embargo, este proceso de recuperación del viejo concepto de *adaptación* sugiere, por un lado, tanto la inevitable pulsión pendular oscilante del curso teórico como, por otro, el hastio hacia esa telaraña terminológica. En nuestra opinión, sin menospreciar su valía, esta hipertrofiada red ha servido tanto de entretenimiento lúdico-académico como de constreñido almacén que ha mermado notablemente el crecimiento e intercambio de ideas que debe caracterizar a la investigación académica.

En segundo lugar, puede fácilmente constatararse que el renacimiento del término *adaptación* no ha significado una aproximación rigurosa a los ciclos adaptativos entre literatura y videojuegos, tal vez porque los casos existentes son aislados, carecen de importancia y el encuentro no ha sido fecundo ni provechoso para ninguno de los dos medios. A la luz de estas consideraciones, ¿resulta oportuno acometer un trabajo sobre adaptaciones de obras literarias al medio videolúdico cuando aún hoy este no ha resuelto la dialéctica entre su propia ontología lúdica y sus aspiraciones narrativas, encontrándose argumentos de peso para situarnos, Hegel *dixit*, tanto en la fase de *antítesis* como en la de *síntesis* entre ambas instancias? Más preguntas. ¿Parece lógico escribir un artículo sobre una parcela donde la bibliografía específica es realmente exigua? ¿Manifiestan aquella inestabilidad ontológica y esta escasez de recursos sobre el tema la existencia de una vía muerta por la que nos empeñamos en transitar aún a riesgo de toparnos con el vacío?

A pesar de estos hándicaps, creemos que existe un amplio campo de estudios compartidos en el ámbito de la adaptación, aún por descubrir y por definir, entre literatura y videojuegos. Los márgenes del propio taxón *videojuego* están siendo modificados por géneros advenedizos, como el *Walking Simulator*, que aproximan al medio, indefectiblemente, a experiencias literarias. El videojuego inaugural de esta tendencia, *Dear Esther* (*The Chinese Room* 2012), construido sobre la estructura de una novela epistolar, demuestra la capacidad adaptativa del videojuego mediante la imitación de un tipo genérico perteneciente por completo a la literatura. Sin embargo, digámoslo abiertamente, nuestra fe en la capacidad del actual medio videolúdico como artefacto narrativo no justifica una aceptación ciega de su nivel de acierto en el ejercicio de la adaptación del repertorio de relatos literarios que flotan en nuestro imaginario. Como hemos indicado más arriba, este breve encuentro casi nunca ha sido satisfactorio. Esta afirmación se basa en dos hechos incuestionables. Por un lado, no todas las obras literarias se prestan por igual a una adaptación plausible por parte del videojuego; por otro, no todas aquellas obras del canon occidental han hecho un uso preciso y certero de la capacidad del medio, resultando en ejemplos que no hacen justicia ni a la obra original ni a las habilidades expresivas del dispositivo videolúdico. De este

histórico desacierto se nutre el juicio de Bogost sobre el sempiterno *fallo narrativo* de los videojuegos. Este peliagudo asunto de la carencia narrativa, convertido para muchos estudiosos en una característica definitoria de este nuevo medio expresivo, se resuelve en la aceptación de sus diferentes límites expresivos, principalmente en la insuficiencia de verbos/acciones de los personajes de videojuegos, localizados de cuello para abajo –correr, disparar, saltar, escalar, lanzar o volar–, frente a los verbos/acciones de obras literarias, localizados de cuello para arriba –argumentar, negociar, hablar, quejarse o convencer– (Schell 303).

2. LA DISPOSICIÓN FICCIONAL DE LA ADAPTACIÓN VIDEOLÚDICA

Aunque solo sea por una simple relación inclusiva nos vemos obligados, si queremos hablar sobre adaptaciones literarias al videojuego, a intentar una exposición satisfactoria del dilema narrativo que afecta al medio videolúdico. Pues, aunque bien es cierto que no toda la literatura es narrativa, no lo es menos que la mayoría de las adaptaciones literarias al nuevo medio. Hurguemos, por tanto, en la cuestión. Entonces, ¿dónde reside el fallo narrativo del videojuego? Si disponemos ante nosotros la estructura clásica de la morfología narrativa, escindida básicamente en expresión y contenido, podremos vislumbrar el problema. Recordemos que ambos planos se implican mutuamente y que su separación solo es una figura para su intelección. Digamos que, aunque videojuego y literatura comparten determinados materiales de la sustancia de la expresión –un hecho más acentuado si lo comparamos con el cine–, restringido en este caso a la palabra y al texto, el gran escollo radica en la incapacidad de su forma de la expresión, es decir, en la peculiaridad y definición de su sistema semiótico, para dar forma al contenido en modo narrado, es decir, para contar una historia escindida en acontecimientos, acciones, personajes, espacio y tiempo sin, y he aquí el meollo de la cuestión, traicionar la naturaleza de su propia forma, axiomáticamente basada, según muchos académicos, en reglas y mecánicas. Mientras a través de la palabra, la imagen y el sonido pueden narrarse multitud de historias, mediante las mecánicas y las reglas, forma de la expresión del medio videolúdico donde reside su significado, las dificultades son máximas debido, entre otras cuestiones, a su negligencia a la hora de verbalizar determinadas acciones como las que hemos descrito más arriba. Resumidamente, desde un punto de vista estricto e inflexible, cuando obligamos al videojuego a contar una historia establecemos un cortocircuito entre la forma de la expresión y la forma de su contenido.

<i>ESTRUCTURA O MORFOLOGÍA NARRATIVA</i>	
Forma del contenido	Es la historia escindida en acontecimientos, acciones, personajes, espacio y tiempo.
Sustancia del contenido	Es el modo, bajo el código personal de un autor, en el que son conceptualizados los componentes anteriores.
Forma de la expresión	Sistema semiótico particular al que pertenece el relato (cine, radio, televisión, ópera, ballet, teatro, videojuego...)
Sustancia de la expresión	Naturaleza material o materialidad de los significantes empleados en el discurso narrativo (voz, sonido, texto, palabra, música, infografía...)

Tabla 1. Fuente: elaboración propia.

La solución a esta cuestión pasa inevitablemente por dos circunstancias no siempre concomitantes. O bien expandimos ontológicamente la forma de la expresión del medio más allá de las reglas y las mecánicas –una expansión constatable desde la primera *cutscene* en *Donkey Kong* en 1981–, un hecho que guste o no está acaeciendo y que se resolverá en un futuro con la prolongación semántica de lo que canónicamente significa hoy el término *videojuego*, o bien, aceptamos que a pesar de que el videojuego posee los mismos elementos que las historias –personajes, espacios y capacidad para simular el tiempo– no puede narrarlas, pero sí articular mundos de ficción en los que estas pueden materializarse. Esta última opción, denominada por nosotros *ludoficcional*, es la que ha primado como solución salomónica al día de hoy, aunque mucho nos tememos, y estamos pensando en los defensores de la ortodoxia lúdica, que acabará imponiéndose la primera.

Esta capacidad ludoficcional del medio videolúdico se adecúa perfectamente al actual estado de la cuestión narrativa definido por Dolezel, un modelo justamente auspiciado a una posición hegemónica en los estudios narratológicos por su utilidad para dar cuenta de esa dictadura de la transficcionalidad a la que aludíamos al comienzo de este artículo. Recordemos que Dolezel reclamaba una teoría de la *poieisis* narratológica mediante un desplazamiento de la atención de la narración como historia a la narración como ficción (Dolezel 9). Esta solicitud se basa en la imposibilidad de escudriñar un asunto creativo, el de la invención de marcos ficcionales, a través de una gramática narrativa como hicieron antaño los formalistas rusos con su análisis de las variantes del cuento popular. Alejada de esta amenaza taxonómica, la ficción queda entonces englobada en el amplio espectro creativo del paradigma de los mundos posibles, un modelo sin restricciones e inclasificable a través de un catálogo de categorías gramaticales. Digamos

que, en este libérrimo *framework* ficcional, el videojuego no tiene dificultades para lograr, con los mimbres clásicos y tradicionales de su propia forma de la expresión, es decir, regla y mecánica, una forma del contenido satisfactoria, ya no en modo narrado sino en clave ficcional.

A la vista de estas circunstancias, exponemos a continuación un modelo con cuatro disposiciones ludoficcionales marcadas por diferentes variables *extensionales* que afectan el resultado final del hipertexto videolúdico. Mantenemos de este modo la nomenclatura de Gérard Genette sobre la relación entre la obra original, que llamamos *hipotexto*, y la resultante, que denominamos *hipertexto*, más allá de la distinta naturaleza *medial* de cada uno de ellos, literaria en el primer caso y videolúdica en el segundo. Sobre la función *extensional* implicada en el proceso de adaptación, debemos aclarar algunas circunstancias antes de acometer la descripción del modelo para definir el rol que juega en el mismo.

Como hemos descrito anteriormente, el videojuego ha encontrado en el *framework* ficcional una salida a su laberinto narrativo. De este modo, sus propuestas pueden englobarse en el inabarcable catálogo de los mundos posibles (el mundo de Mario, de Sonic, de PacMan, etc.) resistiéndose al pecado original de la *narratio* del que muchos acólitos quieren alejarlo. Aunque ha sido Dolezel el autor que mejor ha descrito, a través de su semántica extensional, las funciones de *extensión e intensión* en los mundos posibles establecidos por la literatura (Dolezel 197-208), nosotros nos reservamos en este artículo un uso menos complejo y más laxo de ambos términos a la hora de definir los mundos posibles erigidos por los videojuegos como conjuntos extensionales. Para ello, partimos de la definición de la Lógica que entiende la *extensión* como el referente y la *intensión* como el sentido (Gortari 265). Dicho de otro modo, el sujeto de la enunciación que da forma a un videojuego adaptando una obra literaria original formula cambios en el conjunto extensional de la misma para ofrecernos ¿un mismo referente? bajo otra forma de la expresión. Estos cambios conllevan una modificación gradual de la *intensión*, es decir, del sentido de lo enunciado por el videojuego respecto del original literario. Podríamos decir que estas transformaciones *intensionales* conformarán el apartado analítico de esta investigación.

Por ejemplo, en la adaptación videolúdica de *Don Quixote*, desarrollado por Premier International Corporation en 1994, asistimos a una redefinición total del conjunto extensional de la obra original de Cervantes para adaptarla a la tradición mitológica del folclore japonés, auténtico motor de la trama: la princesa *Dulcinea* contacta en sueños al viejo *Don Quijote*, para solicitar ayuda después de que su reino ha sido conquistado por un malvado personaje. El nuevo regente está buscando las siete bolas de cristal que otorgan a su dueño un poder de dimensiones extraordinarias. La misión de Don Quijote será encontrarlas primero. Como resulta evidente, el conjunto extensional del hipotexto y el conjunto extensional del hipertexto son tan diferentes que podríamos

entenderlas como dos obras distintas sin otra conexión que el nombre del personaje protagonista. Por tanto, en los procesos adaptativos es posible hablar de la *distancia* y la *diferencia* entre el hipotexto y el hipertexto, según la transformación acometida sobre el conjunto extensional de partida. Clásicamente, este proceso se ha llamado *reescritura* y podemos encontrar diferentes estadios en virtud del *lugar* del conjunto extensional donde se producen los cambios: reescritura argumental, reescritura espacio temporal, reescritura interpretativa y reescritura estilística. En el caso anterior, *El Quijote* ha sido reescrito extensionalmente en todos los estadios disponibles. Como estará pensando el lector, en el caso del videojuego, por los problemas expuestos más arriba sobre su peculiar forma de la expresión, no caben adaptaciones en el eje de la similitud o de la ilustración, procesos donde literalmente se reproduce el argumento del original. La ilustración literal de una obra original literaria por parte de un videojuego solo es posible en los casos de la parodia, homenaje o del resumen argumental. Aunque los ejemplos son cinematográficos, para una mejor comprensión de este hecho, véase la serie del portal *Youtube*, del canal *Cinfix*, *8-bit Cinema*.

3. EL MODELO LUDOFICCIONAL. DISPOSICIONES Y EXTENSIONES

Según estas circunstancias, las obras pertenecientes al canon literario remediadas¹ por el videojuego cumplen una serie de requisitos ajustados a la naturaleza del medio como dispositivo ficcional. Como ya adelantamos anteriormente, estas condiciones fructifican en cuatro *disposiciones ludoficcionales* diferentes. Así, en la primera disposición ludoficcional englobamos aquellas obras cuyos personajes se han convertido en *héroes* –las sagas videolúdicas de Sherlock Holmes o Drácula, serían un ejemplo–, siendo esta figura la única superviviente de la estrategia expoliadora de su conjunto extensional por parte de la autoría de la adaptación. De este modo, reduciendo drásticamente el conjunto extensional de la obra original, es decir, acometiendo una reescritura en todos sus órdenes, se evita la necesidad de adaptar fielmente la historia y se estimula que esta se transforme según los intereses de los creadores; el héroe posee entidad suficiente para ser fácilmente reconocido por el jugador, aunque se permute su universo de origen, siendo a veces, este último, incluso ignorado por aquel. El conjunto extensional de la obra original es transformado invocando, de este modo, una estructura intensional o de sentido completamente novedosa que toca descubrir al usuario. Como ya habrá imaginado el lector, este descubrimiento será mucho más enriquecedor cuanto mayor sea el conocimiento que este posee sobre el hipotexto.

¹ Utilizamos el término *remediación* en el sentido que Manovich da al concepto, es decir, en español, el de volver a mediar, tal y como indica la partícula de su prefijo *re-*. Para este autor, todos los medios trabajan remediando, esto es trasladando, remodelando y reformando a los medios existentes.

La segunda disposición ludoficcional, tiende, especularmente, a la remediación fidedigna del hipotexto original, algo estructuralmente imposible, como hemos dicho anteriormente, en el caso del videojuego. ¿Cómo ilustrar fielmente una obra literaria a través de un videojuego cuando existen tantas diferencias en ambos medios entre las formas y sustancias de sus respectivos planos expresivos? Por tanto, a sabiendas de confeccionar un espejismo, este tipo de adaptaciones siempre elige obras literarias donde el proceso de *anagnórisis* es un elemento fundamental de la trama original –las obras de Lovecraft, Poe o Stephen King–. De este modo, a través de este ardid, se tiende a identificar –aunque no coincidan– el progreso de la narración literaria –efecto y causa– con el cambio de estado –un videojuego es una máquina de estados– que todo videojuego conlleva en el cumplimiento de sus metas y objetivos. El proceso que lleva al personaje/jugador del desconocimiento de la historia hasta la revelación de sus entresijos, se muestra en perfecta sintonía con los denominados *In-Game Artifacts*, es decir, fragmentos de información que permiten el progreso del juego –un documento leído, un audio escuchado, un video visionado, etc.–; además, este *modus operandi*, subraya el necesario comienzo *amnésico y desmemoriado* de muchos títulos, un gesto que facilita la comprensión del universo del juego por parte del jugador al coincidir con el viaje iniciático del personaje en el entorno ludoficcional. Resulta evidente que los conjuntos extensionales del hipotexto literario y del hipertexto videolúdico coinciden en un alto porcentaje de su propia materialidad, aunque obligatoriamente el videojuego acomete siempre un proceso de abstracción, resumen y compendio del referente de origen. Por otro lado, aunque no siempre es cierto, muchas de estas adaptaciones videolúdicas recuperan su significado gracias a la obra original, mostrándose incapaces de articular un significado propio, caso de la obra *The Shining* (Pippin Barr 2015), un homenaje a los clásicos homónimos de King y Kubrick. Claramente, existen otras adaptaciones lúdicas que sí articulan un significado *per se*, aunque para ello traicionen, desde un punto de vista ortodoxo, su propia forma de la expresión, caso de, entre otros, *Metro 2033* (Dmitry Glukhovski 2009 / THQ 2010). El viaje iniciático de Ayrton solo puede ser comprendido en el juego gracias a las cinemáticas dialogadas, la voz en *off* del narrador y las propias misiones y objetivos explicados desde la interfaz del videojuego, un elemento fáctico que tiende a eliminar y, en consecuencia, a subrayar, la falla comunicativa entre la obra y su jugador.

En la tercera disposición, algunas remediaciones pueden prescindir de los personajes y de la historia, rescatando exclusivamente un *espacio o una atmósfera* –Chernobyl o el infierno–, como ocurre en el actual *Agony* (Madmind Studio 2018) en su vínculo con la *Divina Comedia* de Dante Alighieri. Al igual que en el caso de la primera disposición ludoficcional, el conjunto extensional resultante es notablemente distinto al de partida.

En el caso de la cuarta y última disposición ludoficcional, muchos videojuegos no remedian una única obra sino un *architexto*, es decir, un texto –o varios textos–

con valor de género que aparece ausente, pero convertido en modelo imitable, facilitando su asimilación por parte del receptor, y relacionados a través de una acción transformadora. Aquí estarían todos esos videojuegos de aventuras (*Tomb Raider* o *Uncharted*) que imitan una determinada *performance*, establecida previamente por la novela de aventureros y de exploradores, mediante el procedimiento de la mimesis. Los conjuntos extensionales resultantes se construyen por tanto a nivel sintagmático y paradigmático, es decir, el juego resultante, a todas luces un sintagma, solo es una elección por parte de la autoría de un extenso paradigma de opciones que flota en el imaginario creativo de nuestra época. El caso de *Amnesia: Dark Descent* (Frictional Games 2011), erigido libremente sobre el paradigma *lovecraftiano*, es un buen ejemplo de esto que decimos.

<i>MODELO LUDOFICCIONAL</i>	
Tipología de disposición ludoficcional	Conjunto extensional resultante
Héroe	Expolio del referente de partida.
Anagnórisis	Relación especular entre ambos conjuntos extensionales.
Espacio o ambiente	Expolio del referente de partida.
Architexto	Sintagma resultante desde un nutrido paradigma de opciones pertenecientes al imaginario popular.

Tabla 2. Fuente: elaboración propia

4. DOS REMEDIACIONES ESPAÑOLAS: *LA ABADÍA DEL CRIMEN* Y *THE ABBEY*

La naciente industria del videojuego de la España de los años ochenta fue prolífica en adaptaciones más o menos oficiales de distintos textos al medio videolúdico. Es el caso de la adaptación del cómic *El Jabato*, de Víctor Mora (Aventuras AD 1989), de una aventura interactiva sobre *Don Quijote* (Dinamic Software 1987), de la adaptación de la serie televisiva *Curro Jiménez* (Arcadia 1989), de *Sol negro* (Opera Soft 1988), título inspirado en el filme *Lady Halcón* (Richard Donner 1985), y de *Gremlins 2: The New Batch* (Topo Soft 1990), adaptación oficial al videojuego del filme de Joe Dante y primera ocasión en que una desarrolladora española adquirió la licencia de adaptación de una película de Hollywood.

De entre todos ellos, la crítica suele destacar unánimemente por su calidad *La abadía del crimen* (Opera Soft 1987), título que, junto con la más reciente *The Abbey* (Alcachofa Soft 2008), analizaremos atendiendo al modelo desarrollado en los anteriores

puntos. Cabe añadir que el primer caso produjo un *remake* oficial titulado *La abadía del crimen Extensum* (Manuel Pazos y Daniel Celemin 2016), al que aludiremos de forma puntual. Estos videojuegos cuentan con la particularidad de ser remediaciones no oficiales de la novela *El nombre de la rosa* de Umberto Eco, publicada en 1980, y del filme del mismo título de Jean-Jacques Annaud, estrenado en 1986. En este artículo atenderemos a las decisiones de diseño como usos específicos de una sustancia de la expresión que acercan o alejan de la forma de la expresión hipotextual el hipertexto que resulta de la remediación.

4.1. *La abadía del crimen*

Parece un caso elocuente de una determinada época, la de los inicios del videojuego comercial, que en *La abadía del crimen*, videojuego de 8 bits creado para ZX Spectrum, MSX, PC y Amstrad, se pretenda en un principio respetar la categoría ludoficcional de héroe con relación a la que ya era vigente en el original literario. En las primeras pantallas del juego asistimos a una larga introducción escrita en la que el narrador, el joven novicio Adso de Melk, refiriéndose a su maestro en tercera persona, impone la misma perspectiva de focalización interna del narrador testigo que sostenía su homónimo del texto original, emulando al igual que este el architexto de las historias de Sherlock Holmes y empleando con ello su misma sustancia de la expresión. Sin embargo, la realidad del juego contraría esta decisión, por cuanto el avatar principal a controlar por parte del jugador es precisamente el del viejo maestro Guillermo de Occam (en el relato original Guillermo de Baskerville); así, el control se cederá ocasionalmente a su pupilo, en un replanteamiento del relato como no focalizado. Esta forma de focalización tendrá, como se verá, repercusiones directas en la disposición ludoficcional del espacio.

La estructura del interfaz apoya esta misma idea. La información permanece disponible en una barra inferior durante todo el relato videolúdico, señalando el día de la semana desde el ingreso de los protagonistas en la abadía, el momento específico de la jornada, los objetos recabados y una barra denominada “Obsequium” que marca la cantidad de sanciones por incumplimiento de órdenes y cuya desaparición supone el fin automático de la partida. El *remake* de 2016 añade una lámpara de aceite, un botón que indica si el abad se encuentra durmiendo en su celda y una cámara alternativa que muestra lo que sucede en otro extremo de la abadía: es decir, opciones que de una u otra forma refuerzan el grado cero de la focalización y lo entregan a la discreción del jugador. De esta forma, el conjunto extensional del héroe se ve drásticamente reducido a diálogos que se suceden sin intervención del jugador según van alterándose los estados del juego.

La disposición ludoficcional de anagnórisis presenta en este caso un correlato claro, en la medida en que la trama detectivesca es estructuralmente asimilable a

un dispositivo de puzle, basado en una función inductiva del programa y abductiva-hipocodificada del jugador (Vargas-Iglesias; Vargas-Iglesias y Navarrete-Cardero). A esto debe añadirse una recalificación extensional en la decisión de los diseñadores de obligar al jugador a realizar una serie de tareas repetitivas en momentos concretos, con la función simultánea de medida de presión y de contextualización de la obra original (Moreno 60). Las reglas deónticas, de sanción, debido a su recurrencia, suponen una versión sofisticada de esta misma dimensión de anagnórisis, en la medida en que simultáneamente la apoyan en lo estructural y la limitan en lo lúdico.

La remediación de la disposición espacial, influida como apuntábamos por la recalificación del punto de vista, presenta una particularidad en la reversión del efecto de extrañamiento medial que encontrábamos en la primera disposición: la novela original abre, precisamente, con un mapa de la abadía en la que va a desplegarse el misterio, un concepto que conecta con la consideración de los videojuegos como “narrative architecture” (Jenkins). La gradual “desfocalización” del juego produce un sometimiento de todo el espacio a una misma perspectiva isométrica que da cuenta de los movimientos de los personajes en cuadros fijos, y que en cada cambio de pantalla redirige a los personajes a una estancia diferente. En gran medida debida a determinaciones técnicas (Giner 74), esta decisión de diseño tiene implicaciones decisivas en la ocularización de los personajes, y por tanto en la atmósfera del relato, en esta ocasión más centrada en el aspecto intelectual del caso que en emular la densa y tenebrosa ambientación que se construye en la obra original. Por último, la disposición ludoficcional del architexto, que como adelantábamos se ubica en el original en la creación más famosa del autor británico Arthur Conan Doyle, aquí se concreta en términos mecánicos-escenográficos, con la asimilación de las formas isométricas de una tradición de puesta en escena lúdica compartida por juegos de puzle, RPG y estrategia.

4.2. *The Abbey*

El caso de *The Abbey* aporta asimismo un interesante parangón desde el cual distinguir enfoques de remediación desde un mismo hipotexto. En esta ocasión, a diferencia de en *La abadía del crimen*, los personajes (rebautizados como Bruno y Leonardo de Toledo) son introducidos con una secuencia cinemática que incluye momentos de *suspense* y de acción, lo que sugiere ya de entrada un compromiso remedial mayor con el cine que con el original literario. En consonancia con este nuevo enfoque, la definición de los personajes es fundamentalmente diferente: si bien es también el monje de mayor edad el que asume las funciones de guía, la elección de los diálogos por parte del jugador se revela aquí fundamental en el decurso de la investigación. Ello disuelve las posibilidades de mantener un personaje coherente a lo largo del relato (las réplicas disponibles pueden ir desde la cercanía amable hasta el sarcasmo, a libre

elección del jugador), aunque por otra parte desempeña una implicación extensional propiamente videolúdica que no se hallaba en el título anterior.

Respecto a la disposición de anagnórisis, el presente título simplifica radicalmente la condición de *La abadía del crimen*. Si bien sobrevive la mecánica de puzzle como versión lúdica de la narrativa de investigación criminal, al proceso elemental no le son añadidas presiones externas en forma de reglas secundarias. Los puzzles, asimismo, se minimizan para favorecer un avance argumental mediante la gestión de diálogos, hasta el punto de que puede afirmarse que, frente a la categorización de su precedente como aventura gráfica, este se trata de un título del subgénero de aventura conversacional.

En consonancia con el predominio del tratamiento dialogado del presente título, la disposición espacial se aleja de la perspectiva única, con el empleo de una composición coyuntural de escalas de plano y ocasionales *zooms* que aproximan la propuesta a la forma de la expresión cinematográfica. Con ello la atmósfera, por tanto, toma un partido más pronunciado por la caracterización psicológica (cifrada en una constelación de elementos que van desde la plástica compositiva hasta la proxemia de los personajes), imperceptible en la propuesta precedente. Por otra parte, la posibilidad de emplear un mapa para redirigir a los personajes a conveniencia evitando largos trayectos hace coincidir en términos narrativos la lógica representacional de la elipsis cinematográfica con los mecanismos abstractos de la geoposición simulada.

Así pues, el architexto se encuentra en esta ocasión en la solución cinematográfica que es específica al género de *whodunit*, aunque en este caso la película de Jean-Jacques Annaud no ofrecería un hipotexto tan claro. Los tamaños de plano aumentan progresivamente hasta la secuencia en que tiene lugar la resolución del enigma, en la que la composición se resuelve por grupos a la manera de la tradición de películas inspiradas en novelas de Agatha Christie, como *Asesinato en el Orient Express* (Sidney Lumet 1974) o *Muerte en el Nilo* (John Guillermin 1978).

5. REMEDIACIONES LATINOAMERICANAS: UN MODELO PARA (DES)ARMAR

El campo de la adaptación de obras literarias latinoamericanas al mundo videolúdico aún es incipiente; sin embargo, es necesario tener en cuenta que, en los albores de la vinculación entre la literatura y las nuevas tecnologías, en especial los hipertextos y los videojuegos, resultan insoslayables las figuras de dos grandes escritores argentinos: Jorge Luis Borges y Julio Cortázar. Ambos son considerados como los pioneros de una forma de escritura que rompe la linealidad del texto, ya que sus relatos plantean bifurcaciones narrativas y generan múltiples posibilidades de lectura. Precisamente, esa idea de multilinealidad es uno de los pilares de los videojuegos, sobre todo los que además de su intencionalidad lúdica tienen una pretensión narrativa.

El caso de Borges es bastante emblemático, puesto que varios de sus cuentos nos sumergen en mundos imaginarios que entran en consonancia con la tecnología actual.

Hay que destacar que el cuento *El jardín de senderos que se bifurcan* (1941) tiene una versión en el mundo de los videojuegos titulado *Intimate, infinite* (2014) realizado por el norteamericano Robert Yang. La disposición ludoficcional que corresponde a esta remediación es la anagnórisis. Según Núñez-Pacheco, Castillo-Torres y Navarrete-Cardero, el hipertexto surgido a partir del relato de Borges tiene variaciones sustanciales respecto al hipotexto, por lo que el mismo Robert Yang incluyó intencionalmente en el juego una célebre cita del autor de *Ficciones*: “El original es infiel a la traducción” para dar a entender que el videojuego no será una simple emulación del relato borgeano.

Otro cuento de Borges que ha inspirado a los desarrolladores de videojuegos es *La intrusa* (1966), remediado como *The intruder* (1999) por Natalie Bookchin. En el relato de Borges se cuenta la historia de dos hermanos que se enamoran de la misma mujer, conviven con ella en su rancho, la denigran con sus actos, y al ser insostenible la relación deciden matarla. En el juego de Bookchin se rescata esta historia y se la representa a través de una secuencia de diez juegos que a su vez entablan una intertextualidad con juegos clásicos como *Pong* (Atari 1972), *Space Invaders* (Taito 1978) y otros pertenecientes al género *shooters*; además a lo largo del juego se introducen, a manera de voz en *off*, breves fragmentos del hipotexto original, lo cual nos remite a la segunda disposición ludoficcional. El jugador fácilmente puede reconocer a los hermanos y a la mujer a través de las figuras pixeladas de las distintas secuencias del juego, al mismo tiempo puede interactuar con estos personajes ya sea en primera persona o desde otra perspectiva.

Natalie Bookchin, a través de *The intruder*, cuestiona la condición de objeto a la que es sometida la mujer en la sociedad; así, por ejemplo, en una secuencia del juego, la mujer aparece representada como una pelota que es lanzada de un extremo a otro en un juego de tenis de mesa, esto en alusión a la forma como era disputada por los dos hermanos del cuento. Al respecto, Perla Sassón destaca que el juego añade nuevos aspectos a la lectura del cuento y sobretodo que Bookchin “opens up a new space for women and the role of video games in the envolving digital realm” (104).

En el caso de Julio Cortázar, hay que recordar que este escritor poseía una concepción lúdica de la literatura, prueba de ello son sus libros *Final del juego* (1956) o *62/ modelo para armar* (1968), pero en especial su novela *Rayuela* (1963), que hace alusión al juego mismo y plantea formas alternativas de leerla. El tablero de dirección que propone el autor posibilita que el lector se convierta en “cómplice” de su creación. Si bien la novela a la fecha no ha tenido una versión videolúdica, la concepción del escritor sobre la forma de leerla es equiparable a la forma cómo los videojuegos permiten elegir diversas posibilidades.

Asimismo, el cuento “Cartas a una señorita de París”, que forma parte de su libro *Bestiario* (1951) tuvo una remediación videolúdica titulada *Rabbits for my closet* (Purple Tree Studio 2010). En el relato fantástico de Cortázar, el protagonista, que

vomita conejitos blancos, termina lanzándose al vacío desde el departamento de una mujer que se ha ido a París y a quien le escribe una carta contándole estos sucesos. En el videojuego, un hombre debe encerrar en un armario a los conejos que van apareciendo en la habitación y amenazan con destruirla. Estos animales van reproduciéndose a medida que se van superando los distintos niveles del juego. Dado que el videojuego toma la idea central de la historia de Cortázar, le corresponde la segunda disposición ludoficcional, ya que en el hipertexto videolúdico hay distintos elementos que permiten reconocer al hipotexto de origen. En este caso principalmente son los conejos, y además el hecho de atraparlos y deshacerse de ellos se constituye en la mecánica principal del juego. También aparece una fotografía del escritor argentino en una pared de la habitación y breves fragmentos del cuento a medida que se va avanzando en los distintos niveles. Si bien este juego puede considerarse como un *Casual Game*, al no presentar mayor complejidad, la experiencia del jugador se enriquece si tiene un conocimiento previo del cuento.

Existen otros juegos relacionados con personajes de la literatura latinoamericana como es el caso del videojuego peruano *Mariano, el último sueño* (Grupo Avatar 2017), inspirado en la vida y obra del poeta Mariano Melgar, prócer de la Independencia del Perú. Es un juego de plataforma donde el jugador debe hacer todo lo posible para salvar a Silvia, la musa a quien Melgar le dedicó muchos de sus poemas románticos. El juego no hace referencia a una obra en particular del poeta; sin embargo, por la inserción de fragmentos de algunos de sus poemas a lo largo del desarrollo del juego, podemos considerarlo como un ejemplo de la segunda disposición ludoficcional del modelo descrito en este trabajo.

Como anotamos anteriormente, las producciones videolúdicas inspiradas en la literatura latinoamericana no son muchas; sin embargo, si tenemos en cuenta la cuarta disposición referida al architexto, podríamos ampliar un poco más este universo. En ese sentido, la llamada literatura bananera sería remediada por el videojuego *Tropico* (Pop Top 2001), donde se simula una sociedad latinoamericana en la que impera la corrupción, el autoritarismo y la diversión, las mismas que refuerzan la idea de las repúblicas bananeras latinoamericanas, tal como lo ha anotado Daniel Chávez. En esa misma línea de remediación estaría *Tropico 3* (Kalypso 2009), y de alguna forma *Tropical America* (OnRamp Arts 2002), que expresa la violencia cotidiana que se vive en los países latinoamericanos. Esos videojuegos entrarían en consonancia con algunas novelas que abordan la temática bananera, desde *Cebollas y reyes* (1904) del escritor norteamericano O. Henry, hasta *La hojarasca* (1955) o *Cien años de soledad* (1967) de Gabriel García Márquez.

Igualmente, se puede extender ese architexto al género llamado narcoliteratura, cuya remediación se plasma en una serie de producciones videolúdicas con temática centrada en el problema del narcotráfico y la violencia en los ámbitos latinoamericanos, tal es el

caso de *Narco Terror* (Deep Silver 2013), *NarcoGuerra* (GameTheNews 2013), *Call of Juarez* (Ubisoft 2006), *Tom Clancy's Ghost Recon Wildlands* (Ubisoft 2017), etc.

Asimismo, la cuarta disposición ludoficcional dialogaría con la propuesta de Phillip Penix-Tadsen que clasifica a los juegos latinoamericanos recientes en cuatro categorías: ciencia ficción, horror, neomedievalismo y otros mundos, las mismas que podríamos homologar con ciertos géneros literarios, en especial del primer grupo. Así, por ejemplo, el videojuego argentino de ciencia ficción *Reversion* (Bulky Pix 2014) donde el protagonista despierta en el año 2035 después de un larguísimo coma y encuentra la ciudad de Buenos Aires destrizada por la guerra y sin memoria. Igualmente, el videojuego de origen mexicano *Kerbal Space Program* (Squad 2015), un simulador de vuelo espacial, donde el jugador explora nuevos mundos. Estos videojuegos presentan afinidad con la literatura latinoamericana más reciente sobre ciencia ficción y las sociedades distópicas, un género que además ha sido muy bien aprovechado en otros medios como el cine.

Por último, hay que señalar que no solo se han producido remediaciones de obras literarias latinoamericanas al mundo videolúdico, sino también que el tema de los videojuegos está presente en distintos textos narrativos, como es el caso de la escritora Nona Fernández con su novela *Space Invaders* (2013), título homónimo del videojuego *Space Invaders* (Taito 1978). Dicha novela tematiza el videojuego japonés, pero lo traslada a un contexto chileno de la época dictatorial de los años ochenta. En esa misma línea está el cuento "Exerion" del chileno Pablo Castro, donde se recurre al mundo de los videojuegos para representar el horror que vivió la gente en esa época. Asimismo, la novela del mexicano Xavier Velasco titulada *Diablo guardián* (2003), que según Miguel Caballero, posee una estética y estructura narrativa de videojuego tanto por la iconografía como las comparaciones entre la vida y el juego; o la escritora ecuatoriana Mónica Ojeda en su novela *Nefando* (2016), cuya trama gira en torno a unos *gamers* y un videojuego que circula en la *deep web*. Tales obras, que han tematizado experiencias videolúdicas, no son más que una pequeña muestra de que los videojuegos están invadiendo todos los campos de la cultura, y dar cuenta de ello significa emprender un nuevo estudio, más allá de los objetivos de este trabajo.

6. CONCLUSIONES

¿Podrán algún día los denominados *Adaptation Studies* aproximarse a la relación entre literatura y videojuegos sin temor a pisar arenas movedizas? El modelo ludoficcional presentado en este trabajo para dar cuenta de esta compleja comunión nos parece una solución a corto plazo. Si, como prevemos, el videojuego termina trastocando vehementemente su sistema semiótico para completar su farragoso proceso de narrativización, podremos utilizar las categorías ordinarias de análisis narrativo sin ningún tipo de precaución o incertidumbre en su aplicación.

Por otro lado, no olvidemos que en paralelo a este proceso de narrativización del videojuego, que conlleva una irremediable merma de la incidencia de su aparato mecánico en el mundo ficcional, la tecnología de la realidad virtual avanza a pasos agigantados borrando, al mismo tiempo, los límites entre la interacción real y la interacción virtual. Un día dejaremos de asombrarnos de la capacidad interactiva de la tecnología y, paradójicamente, eso ocurrirá cuando la simulación de la realidad haya alcanzado su cota máxima de perfección. La implementación de la realidad virtual al videojuego supondrá, por tanto, una reducción, por hipertrofia, del valor semántico que hoy otorgamos a la interacción en el medio videolúdico. Este decrecimiento del valor de la interacción, junto con la degradación de sus poderes lúdico y mecánico, subordinarán por completo el videojuego al pensamiento narrativo. Parafraseando a Bazin, se habrá conseguido el mito del arte total, es decir, un sustituto de la vida ordinaria.

Mientras este futuro nos alcanza, nuestro modelo ludoficcional nos ha servido para dar cuenta de las disposiciones más habituales que adoptan los discursos literarios y videolúdicos cuando entran en contacto. Como hemos visto, el término adaptación parece revitalizarse cuando nos referimos a los universos entretejidos por la literatura y los videojuegos, sobre todo si consideramos que la amplia nomenclatura generada en el mundo académico, para referirse al cruce de los medios tradicionales con los nuevos, no ha proporcionado una explicación satisfactoria sobre esta relación. Si bien los videojuegos no pueden narrar una historia como lo hacen las obras literarias, sí pueden articular mundos de ficción. El modelo ludoficcional propuesto nos ha permitido aproximarnos a un universo hispanoamericano plagado de referencias videolúdicas y literarias, abriendo nuevas posibilidades para expandir la fascinante tradición literaria creada en lengua española.

BIBLIOGRAFÍA

- Bazin, André. *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp, 1966.
- Bogost, Ian. "Video Games Are Better Without Stories. Film, Television, and Literature All Tell Them Better. So Why are Games still Obsessed with Narrative?" *The Atlantic*. 2017. <<https://goo.gl/Qi47sk>>. 6 marzo 2019.
- Bruhn, Jørgen, Anne Gjelsvik y Eirik Frisvold Hanssen, editores. *Adaptation Studies: New Challenges, New Directions*. Londres: Bloomsbury Academic, 2013.
- Caballero, Miguel. "Matar al avatar. Estética y estructura narrativa de videojuegos en *Diablo Guardián* de Xavier Velasco. Imágenes y Realismos en América Latina". Simposio Internacional, 29/09 – 01/10/2011. Leiden, Actas online edit. por Miguel Caballero, Luz Rodríguez y Cristina Soto. <<https://imagenesyrealismosleiden.wordpress.com/>>.
- Chávez, Daniel. "El coronel no tiene con quien jugar: representaciones latinoamericanas en la literatura y el videojuego". *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies* 14/1 (2010). <[doi10.1353/hcs.2011.0416](https://doi.org/10.1353/hcs.2011.0416)>.
- Dolezel, Lubomir. *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles*. Madrid: Arco / Libros, 1999.
- Genette, Gérard. *Palimpsestos*. Madrid: Taurus, 1989.
- Giner, Antonio. "El ingeniero cinematográfico: una mirada arquitectónica a *La abadía del crimen*". *Obsequium: Un relato cultural, tecnológico y emocional de La Abadía del Crimen*. Jaume Esteve, editor. Barcelona: Start-T Magazine Books, 2017. 69-94.
- Glujuovski, Dmtri. *Metro 2033*. Barcelona: Timunmas, 2009.
- Gortari, Eli de. *Diccionario de la Lógica*. México D.F.: Plaza y Valdés, 1988.
- Jenkins, Henry. "Game Design as Narrative Architecture." *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*. Wardrip-Fruin, Noah y Pat Harrigan, eds. Cambridge: The MIT P, 2004. 118-130.
- Leitch, Thomas, editor. *The Oxford Handbook of Adaptation Studies*. Oxfordshire: Oxford UP, 2017.
- Manovich, Lev. *El lenguaje de los nuevos medios*. Barcelona: Paidós, 2005.
- Moreno, Juan. "La imagen del espejo: *La abadía del crimen* frente a *El nombre de la rosa*. Contextualizando lo imposible". *Obsequium: Un relato cultural, tecnológico y emocional de La Abadía del Crimen*. Jaume Esteve, editor. Barcelona: Start-T Magazine Books. 2017. 47-68.
- Núñez-Pacheco, Rosa, Daniel Castillo-Torres y Luis Navarrete-Cardero. "Videojuegos y literatura: Estudio de tres casos de intertextos hispanoamericanos". *Arte, individuo y sociedad*. 2019. En imprenta.
- Penix-Tadsen, Phillip. "Letters, Text, and Dialogue in Contemporary Latin American Videogame Design." *Letras Hispanas* Volume 11 (2015): 281-297.

Sassón-Henry, Perla. *Borges 2.0: From Text to Virtual Worlds*. New York: Peter Lang, 2007.

Schell, Jesse. *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. Florida: CRC Press, 2015.

Vargas-Iglesias, Juan J. "Making Sense of Genre: The Logic of Video Game Genre Organization". *Games and Culture*. OnlineFirst (2018): 1-21. <doi:https://doi.org/10.1177/1555412017751803>.

Vargas-Iglesias, Juan J. y Luis Navarrete-Cardero. "Beyond Rules and Mechanics: A Different Approach for Ludology". *Games and Culture*. OnlineFirst (2019): 1-22. <doi: https://doi.org/10.1177/1555412018822937>.

Palabras clave: videojuegos, literatura, adaptación, mundos ludoficcionales

Recibido: junio 2019

Aprobado: febrero 2020

CAPÍTULOS DE LIBROS

PUBLICACIÓN 6

Autora: Nuñez-Pacheco, R.

Título del capítulo: Videojuegos narrativos y escritura creativa de guiones en estudiantes universitarios (pp. 297-320)

Título del libro: *Innovación docente en los estudios universitarios en Comunicación*

Editores: Costa-Sánchez, C., López-Golán, M., López, J.P.

Editorial: Tirant lo Blanch / Tirant Humanidades

ISBN: 978-84-19825-26-1

País: Colombia

Año: 2023

PUBLICACIÓN 7

Autora: Núñez-Pacheco, R.

Título del capítulo: La narratología en la era de los videojuegos (pp. 81-102)

Título del libro: *Videojuegos y lenguaje*

Coordinadores: Pérez-López, B., Hernández-Torres, E., Núñez-Pacheco, R.

Editorial: Universidad Autónoma Metropolitana de México

ISBN versión impresa: 978-607-28-2521-5

ISBN versión PDF: 978-607-28-2522-2

País: México

Año: 2022