

**EL VIDEOJUEGO *WHAT REMAINS OF EDITH FINCH* COMO HERRAMIENTA  
PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA**

Jahir Camilo Cediél Rincón



UNIVERSIDAD  
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá, Colombia

2022

**El videojuego *What Remains of Edith Finch* como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de la competencia lectora**

**Jahir Camilo Cediél Rincón**

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana**

**Dra. Andrea Milena Guardia Hernández, Directora**



**UNIVERSIDAD**  
**La Gran Colombia**

Vigilada MINEDUCACIÓN

**Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Facultad Ciencias de la Educación**

**Universidad La Gran Colombia**

**Bogotá, Colombia**

**2022**

### **Dedicatoria**

A mis padres, por su inmenso apoyo en todas las inmediaciones de mi vida, amorosos cuidadores de mis decisiones personales. Gracias por su paciencia.

A los amigos que se emocionaban genuinamente por recibir noticias de mi tesis, quienes me alentaban a seguir adelante evitando el vacío que me significaba la derrota y el cansancio de los días. Alguna vez Santo Tomás dijo que el amigo es aquél capaz de tener la virtud intelectual y orgánica sobre la mutua beneficencia, y los amigos que me rodean son genuinamente amigos, tanto como espero ser de ellos. Me alegra encontrar verdadera amistad en la vida, a veces tan plagada de interés o intenciones ocultas.

## **Agradecimientos**

A mis padres, quienes me enseñaron a leer, porque “aprender a leer es lo más importante que me ha pasado en la vida”, como afirma Vargas Llosa. ¿Qué hubiera sido de mí y de este proyecto de investigación sin haber aprendido a leer?

Agradezco de forma inconmensurable a mi directora de tesis, Andrea Milena Guardia, quien me guió en este largo, y que parecía eterno, viaje a través de las palabras y las resoluciones conceptuales. Agradezco su paciencia, sabiduría y rigurosidad. Por su entusiasmo en querer compartir mi tesis en otros espacios como encuentro entre semilleros, además de ayudarme y apoyarme a publicar mi primer artículo de reflexión en una revista de pedagogía internacional. Muchísimas gracias.

Agradezco finalmente al posible lector quien hará que estas páginas vuelvan a existir como una importancia, como una respuesta o como otra duda a sus pensamientos. Espero que este largo, en términos de su preparación en el tiempo, proyecto de investigación pueda servir en alguna medida.

## Tabla de Contenido

<b>1 FUNDAMENTOS .....</b>	<b>10</b>
1.1 INTRODUCCIÓN.....	10
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
1.3 JUSTIFICACIÓN .....	16
1.4 OBJETIVOS .....	19
1.4.1 OBJETIVO GENERAL.....	19
1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	19
1.5 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN .....	19
<b>2 MARCO CONCEPTUAL .....</b>	<b>24</b>
2.1 LA EXPERIENCIA NARRATIVA .....	24
2.2 LA FICCIÓN.....	29
2.3 EL JUEGO.....	36
2.4 EL VIDEOJUEGO .....	41
<b>3 MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>48</b>
3.1 LA COMPRESIÓN NARRATIVA DEL VIDEOJUEGO, PUNTOS DE PARTIDA.....	48
3.2 LA COMPETENCIA LECTORA EN LA EXPERIENCIA NARRATIVA Y FICCIONAL DEL VIDEOJUEGO.....	51
<b>4 ESQUEMATIZACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA EL VIDEOJUEGO <i>WHAT REMAINS OF EDITH FINCH</i> .....</b>	<b>64</b>
4.1 APLICACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS AL VIDEOJUEGO <i>WHAT REMAINS OF EDITH FINCH</i> .....	67
<b>5 CRITERIOS DE APLICABILIDAD DIDÁCTICA.....</b>	<b>71</b>
5.1 RECOMENDACIONES GENERALES.....	71
5.2 RECOMENDACIONES PARTICULARES.....	74
<b>6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>77</b>
<b>LISTA DE REFERENCIAS .....</b>	<b>82</b>

## Lista de figuras

<b>Figura 1</b> <i>La asimilación y acomodación en los esquemas de comprensión</i> .....	49
--	----

### Lista de tablas

<b>Tabla 1</b> Dimensiones del videojuego según Aarseth.....	43
<b>Tabla 2</b> Subprocesos de la comprensión y los esquemas de comprensión .....	50
<b>Tabla 3</b> Lecturas posibles de lo explícito e implícito .....	59
<b>Tabla 4</b> Tipologías de reconocimiento del texto explícito .....	62
<b>Tabla 5</b> Parámetros ficcionales y narrativos del videojuego.....	66
<b>Tabla 6</b> Criterios generales de aplicabilidad del videojuego en aula .....	72

### Resumen

El objeto del presente proyecto investigativo es explicitar las relaciones entre el videojuego y distintas categorías literarias como la ficción y narración, haciendo hincapié en las oportunidades pedagógicas que este ofrece en cuanto a la competencia lectora. Se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica para la construcción de los esquemas conceptuales de la narración, ficción, juego y videojuego para poder elaborar un esquema narrativo del videojuego. Luego se abordó conceptualmente la comprensión, específicamente de textos, y la competencia lectora, para luego elaborar un conjunto de criterios que acerquen el videojuego al aula de clase. Para dichos propósitos se utilizó el juego *What Remains of Edith Finch*, bajo el análisis de cada una de sus instancias narrativo-ficcionales. Se concluye que la comprensión del videojuego funciona de forma análoga a la comprensión del texto literario escrito, con el potencial añadido del videojuego en cuanto a su constante interactividad y multiplicidad de estímulos, aspectos que podrían ayudar a una comprensión multimodal y profunda de los estudiantes. Esto podría confirmar el potencial pedagógico del videojuego, ya que este ayudaría a activar, reconfirmar y/o reorientar la comprensión, sea por los objetivos que este proponga o por las metas que se propusieran en el aula.

*Palabras clave:* Juego, videojuego, narración, ficción, nuevas literacidades, comprensión, competencia lectora.



### **Abstract**

The purpose of this research project is to make explicit the relationship between the video game and different literary categories such as fiction and narrative, emphasizing the pedagogical opportunities it offers in terms of reading competence. A bibliographic search was carried out for the construction of the conceptual schemes of narration, fiction, game and video game in order to elaborate a narrative scheme of the video game. Then, comprehension, specifically text comprehension, and reading competence were approached conceptually, in order to elaborate a set of criteria that bring the video game closer to the classroom. For these purposes, the game *What Remains of Edith Finch* was used, under the analysis of each of its narrative-fictional instances. It is concluded that the comprehension of the video game works analogously to the comprehension of the written literary text, with the added potential of the video game in terms of its constant interactivity and multiplicity of stimuli, aspects that could help students' multimodal and deep comprehension. This could confirm the pedagogical potential of the video game, since it would help to activate, reconfirm and/or reorient comprehension, either by the objectives it proposes or by the goals proposed in the classroom.

*Keywords:* Game, videogame, narrative, fiction, new literacies, comprehension, reading competence.

## 1 Fundamentos

### 1.1 Introducción

“Los videojuegos son juegos antes que nada y que por lo tanto comparten todas las características del jugar. Pero por supuesto son también muchas otras cosas” (Gil & Vida, 2007, p. 12).

Si se concerta que la literatura es un fenómeno humano vuelto hacia lo informe e indefinido, o también, que la literatura trascendería los medios que la acogen, entonces podría aseverarse que parte de sus categorías se encuentran enmarcadas y exploradas en otros medios que no son el medio escrito. En este sentido, el marco de las nuevas literacidades entiende que el fenómeno de la lectura, y por ende de su comprensión, depende de nuevos modos discursivos que encuentran distintas mediaciones para su lector multimodal<sup>1</sup>. De manera que *leer* ahora podrá ser entendido como un fenómeno polifónico de creación y recepción, enriqueciendo y posibilitando la lectura en distintos contextos bajo diferentes modos.

Un medio al que podríamos atribuir categorías literarias para describir sus implicaciones narrativas es el videojuego. Con base en lo anterior, podría decirse que es entendible y, hasta cierto punto, justificable, que los videojuegos hayan sido tomados en su historia, incluso hoy en día, como medios de entretenimiento que no pudieran educar en ningún sentido. Videojuegos como *Pong* de 1972, *Pacman* de 1980 o *Super Mario Bros I* de 1985 no tienen grandes historias que pudieran involucrar al jugador como parte de tal universo ficcional, haciéndolo vivir verdaderas y extensas experiencias narrativas. El encanto de estos primeros videojuegos fue su jugabilidad,

---

<sup>1</sup> Un lector pensado como un jugador de un videojuego.

ya que la capacidad del hardware de la época no era tan amplia como para poder establecer una narrativa extensa y completa. De poco a poco, la narración empezó a abrirse camino en los videojuegos, utilizando distintos mecanismos discursivos como puede ser el uso de distintos narradores, tiempos narrativos, analepsis o prolepsis, etc., conjugadas con las limitaciones del propio videojuego en cuestión.

Este camino que ha tomado la narrativa con el videojuego ha hecho que pudiera llegar a complejizarse y ampliarse por los avances enormes que ha tenido la actualidad, en cuanto al procesamiento de imágenes, sonido envolvente o gráficos realistas. Ahora, más que en ningún otro tiempo del pasado, el videojuego tiene la posibilidad de ofrecer mundos ficcionales que involucren a su jugador, haciéndolo vivir experiencias narrativas en varios sentidos de tipo kinestésicos, visuales y auditivos. Una de estas posibilidades es el videojuego *What Remains of Edith Finch*, creado en el 2017 por Giant Sparrow. Un videojuego en el que no hay que rodar por el suelo, saltar o combatir con un arsenal de armas, ya que sus interacciones posibles tienen sentido en el campo de la narrativa ficcional; las mecánicas están supeditadas al desarrollo de la historia.

Las motivaciones de la presente investigación surgen de mi experiencia con el videojuego. Una experiencia que se dio de una forma introductoria o inicial, no lo jugué a la luz de un cuerpo conceptual o con la pretensión de volverlo mi tesis de grado. Lo jugué para encontrar un cierto descanso de las incidencias de mi cotidianidad, sin conocimiento alguno de su universo ficcional o narrativo, aunque estos actuaran allí, efectivamente. Esta experiencia había dejado una duda en mis pensamientos de los siguientes días, conocía, de cierto modo, que algo había ocurrido como para que el videojuego me provocara el llanto y me afectara de tal modo. Había, sin lugar a dudas, un traspaso entre la historia de Edith y yo, pero encontrar la

explicación de funcionamiento de esa mediación parecía derivarse en un desconcertante desconocimiento.

Este misterio se matizó y explicó, en gran parte, gracias al desarrollo de la clase de Didáctica de la lengua castellana, impartida por mi asesora de tesis, la doctora Andrea Milena Guardia, en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad La Gran Colombia. La docente explicó con muchos detalles el concepto de juego en Huizinga (1938) para abordar la gamificación como núcleo conceptual para la propuesta didáctica. Descubrí, en parte, que ese misterio que me afectaba de *What Remains of Edith Finch*, se encontraba necesariamente en la forma en que las limitaciones del juego otorgaban su libertad intrínseca, en los modos en que habría una progresión de niveles con ciertas recompensas que podían afectar los impulsos por jugar más y más, y eso podría tener relación con su narración. Esa posibilidad, y necesidad interna, de ser otro que actúa de otro modo, con distintos recursos para jugar, como lo puede ser un avatar o personaje, me condujeron necesariamente a pensar el videojuego como una involucración, que pudiera ser narrativa, partiendo del jugador con eso que ocurre, desconocido e irrepetible, en pantalla. Gracias a esa primera aproximación al videojuego y a la clase de didáctica de la lengua castellana, junto a la docente por su modo tan pormenorizado de enseñar, llegué a la pregunta: ¿habría la posibilidad de que un videojuego, hecho bajo fines comerciales, pudiera entrar en el aula de clase para poder fortalecer la competencia lectora? Un videojuego hecho con fines comerciales y no educativos para denotar que todo recurso es pertinente si se le explora con determinada profundidad.

En primera instancia, el presente documento busca transmitir esa fascinación que tuve al encontrar en el videojuego un recurso lleno de matices narrativo/ficcionales que pudieran ayudar al estudiante a “hallar nuevos significados e identificaciones existenciales” (Contursi & Ferro,

2000, p. 30). En este orden de ideas, la presente investigación es un intento de entender esas formas narrativo/ficcionales que yacen en el videojuego como mediaciones internas, las cuales implican dimensiones del juego y videojuego como categorías. Como también de la comprensión y la competencia lectora como ejes del pensamiento abstracto, como pudiera suceder en la lectura multimodal. Pretendiendo, en última instancia, utilizar el videojuego narrativo/ficcional en el aula de clase de forma eficaz por su capacidad de ayudar al fortalecimiento de la competencia lectora.

## **1.2 Planteamiento del problema**

La conceptualización del videojuego en sus categorías narrativo/ficcionales, mediadas por sus propias limitaciones y libertades internas implicaría varias interrogantes que interesan a la presente investigación para establecer distintos criterios de aplicabilidad didáctica: ¿Cómo leer un videojuego?, ¿qué implicaciones para la comprensión lectora tendría un videojuego?, ¿qué parámetros narrativo/ficcionales se pueden encontrar en el videojuego?, ¿qué se comprende al hablar de narración ficcional del videojuego?, ¿cómo establecer rutas pedagógicas coherentes con objetivos o aprendizajes propuestos al interior del aula en cuanto a la comprensión de textos?

Este conjunto de interrogantes actuaría, a su vez, bajo presuposiciones atribuidas a la lectura y su importancia en la sociedad actual.

Leer una ficción es una pausa crítica a la vida cotidiana, por lo que quien lee no solo está encontrando un sentido restringido al soporte de lectura, sino también encuentra en aquello que lee su relación con el mundo. La lectura ficcional sitúa al hombre en tiempos y espacios distintos, por contraste de la lectura y la vida real, que podrían ampliar el horizonte de comprensión del mundo de la vida; en otras palabras, la creación del sentido

a partir de la lectura podría situar críticamente al hombre en un contexto determinado. Aunado a la creación del sentido, estarán todos los procesos secundarios que actúan en referencia a la lectura: la memoria, la atención, la percepción o la posibilidad de leer de forma explícita e implícita (Cediel & Guardia, 2021, p. 238).

En este orden de ideas, el presente documento de investigación se centra en las implicaciones que tendrían algunas categorías de la narración con el videojuego en cuestión. Esto para encontrar la relación que tendría un lector co-creador ficcional con las mediaciones que el videojuego ofrece en sus distintas dimensiones narrativas. Lo cual conllevaría a pensar en una ficción como punto de partida para una suspensión crítica de la realidad, que debe sostenerse a sí misma de forma inverificable con el mundo real, pero coherente con su Campo de Referencia Interna, o CRI (Harshaw, 1984). Este conjunto de parámetros narrativos y ficcionales podrían verse “complementados con un análisis del soporte o lugar donde se proyectan dichos mundos” (Garrido, 1997, p. 39). De modo que comprender el videojuego ayudaría a entender la forma en que las dimensiones narrativo/ficcionales se representan y exploran como proyecciones multimodales. Para ello, valdría la pena encontrar lo que el juego puede ofrecerle al videojuego de forma conceptual, ya que estos, los videojuegos, comparten muchas características con aquellos, como sugieren Gil & Vida (2007). Un juego que ofrece posibilidades de ser otro y de otro modo en un universo distinto, lo que acercaría al juego a la ficción. Puesto que el juego debe tener un objetivo, entonces también deberá contener reglas que delimiten su acción interna, las cuales, mediarían el equilibrio entre la frustración y el aburrimiento para el jugador. El traspaso del juego al videojuego es parcial y, como se señaló anteriormente, amplificado por la capacidad de proyección que tiene el video para el juego. Lo que ayuda a entender un videojuego multimodal, interactivo, simulativo y coherente en tanto que ficción, puesto que este desliga sus

múltiples modos discursivos a un jugador que debe estar lo suficientemente inmerso en él. De este modo, el videojuego configura a su usuario, y este, en medio de la retroalimentación que tendría con aquél, jugaría a partir de un conjunto de acciones en el mando que repercutirían en pantalla. Lo que acercaría al jugador a una experiencia narrativa con el videojuego puesto que sería él quien construiría el entretejido narrativo/ficcional a partir del juego con el espacio y el tiempo que el mismo videojuego establecería en su mundo posible. A partir de las anteriores implicaciones podría abordarse la comprensión como un punto de partida para la competencia lectora. Una comprensión del mundo que se determina a partir del pasado y el presente de un individuo situado en un contexto histórico dinámico. La comprensión podría derivar en competencia lectora como un proceso atribuido a la lectura de narrativa ficcional. De modo que habría que encontrar la forma en que la competencia lectora actuaría en relación a la lectura, sea en un sentido explícito o implícito. Con ello, podrían utilizarse las preguntas como vectores de la comprensión, y, en última instancia, de la competencia lectora.

A partir de las anteriores proposiciones conceptuales habría que seleccionar un videojuego que hiciera explícita su narrativa/ficcional para evitar la incertidumbre de los intersticios del sentido, derivando en una aplicación en aula mucho más efectiva y coherente con los objetivos propuestos. Un videojuego centrado en un mundo posible que subordinara su conjunto de mecánicas como correr, saltar, combatir, etc., a un determinado desarrollo narrativo. *What Remains of Edith Finch* es un videojuego que le apuntaría a las anteriores afirmaciones, ya que solo ha sido investigado explícitamente en sus instancias narrativas y ficcionales, aún no como un recurso para el aula de clase. Con ello, podría esquematizarse un conjunto de categorías narrativo/ficcionales del videojuego para construir un conjunto de criterios de aplicabilidad

didáctica para entender lo que la comprensión y competencia lectora implicarían para su lectura multimodal.

En última instancia, el presente documento intenta dar una respuesta lo suficientemente efectiva para el campo de la aplicación dentro del aula, del problema conceptual que surgiría entre el videojuego como un medio de entretenimiento y la comprensión lectora dentro de instancias narrativo/ficcionales. A partir de ello, la presente investigación se pregunta ¿de qué forma el videojuego *What Remains of Edith Finch* podría fortalecer el desarrollo de la competencia lectora de textos narrativos?

### **1.3 Justificación**

La actividad lectora en el contexto colombiano de la actualidad podría entenderse a partir de distintas estadísticas, tanto del acto por sí mismo como por la aplicación de sus competencias en pruebas como el examen Saber o El informe del programa internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Una de las cifras que podrían trazar un panorama para la actividad lectora en Colombia es la hecha por el Departamento Administrativo de Estadística de Colombia (DANE, s.f.), en su Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC), realizada en el año 2017, aquí se pudo determinar que el colombiano “promedio lee 2,7 libros al año. Esta cifra es baja si se compara Brasil (4), Argentina (4,5), Chile (5,4) o España (10,3) pero similar a la de México (2,9) o Perú con (3)” (Ramírez, 2020, párr. 2). Dadas las implicaciones mundiales causadas por el virus covid-19 a finales del año 2019, y de sus circunstancias asociadas en el tiempo posterior, la lectura de libros ha ido en aumento. Esto podría verse reflejado en lo mencionado por la Cámara de Comercio del Libro, quien determinó que para el periodo entre 2018 y 2019 el sector editorial colombiano aumentó en un 4.7% (Gómez, 2021, párr. 2). Un aumento en el sector editorial en el país respondería a una oferta y demanda en aumento por, entre otras causas, la actividad lectora,



sea cual fuera el ámbito. Complementariamente, Ávila (2021) para *Revista Semana* afirma que “la pandemia ha sido una oportunidad para aumentar las ventas *online* de las librerías (. . .) Solo para marzo del año pasado, las librerías que tenían este servicio electrónico crecieron hasta un 300%” (párr. 15).

Aunque el panorama pudiera parecer alentador por el aumento de la lectura en el país, podrían anticiparse dos problemas: 1. Que los índices de lectura aumenten, no significa que las estadísticas que tengamos hoy en día cumplan las expectativas generales; los índices de lectura, sobretodo ficcional, siempre son mejorables. Y 2. Las estadísticas sobre los índices de lectura, por no tener una base cualitativa, caerían en el error de mostrar resultados como procedimientos; comprar un libro o tener la pantalla de la tablet encendida por cierta cantidad de tiempo no significa necesariamente haber leído y, especialmente, haber comprendido (Cediel & Guardia, 2021, p. 237).

Un ejemplo de este segundo punto serían las cifras suministradas por la ENLEC, las cuales no hacen explícitos los procesos asociados a la lectura, como podría pasar con el campo cognitivo y/o afectivo; lo cual igualaría la oferta y demanda de libros directamente con su lectura.

Ciertamente estos índices podrían complementarse por el resultado estadístico de la prueba Saber y las pruebas PISA, ya que estas aplicarían las competencias de lectura dentro de algunas proporciones porcentuales de las estadísticas señaladas con anterioridad en el ámbito escolar. La prueba Saber de 2019-II, realizada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en el año 2020, aclara que el 49% de los estudiantes que realizaron la prueba de lectura crítica estuvieron en un nivel satisfactorio (3 de 4) mientras que el 34% se encuentran en un nivel regular (2 de 4) (p.30). Por otra parte, los resultados de las pruebas PISA

del año 2018 realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) publicadas en el año 2019, especifican que el 50% de los estudiantes alcanza un nivel medio de lectura (2 de 6), frente a la media establecida por la OECD de 77%; estos estudiantes pueden extraer información explícita de textos con extensión moderada, así como encontrar un posible propósito al texto leído, siempre y cuando se les instruya para ello (p. 2). No solo habría que leer más, sino también mejor. En este sentido, el panorama de la lectura en Colombia seguiría siendo preocupante, pero no por ello plenamente desalentador.

Por otra parte, los videojuegos son un fenómeno de gran recepción en Colombia. Según la empresa de investigación y Big Data Sinnetic (s.f), la cantidad de videojugadores en el país aumentó casi un 17% para marzo del 2020, pasando de 1.8 millones a 2.1 millones. Esta alza pudo deberse, entre otras causas, a la pandemia y/o al aumento de celulares inteligentes en el país, pues este dispositivo es uno de los principales puntos de acceso a los videojuegos; “Adsmovil [empresa de publicidad móvil en Latinoamérica], afirmó que 69,1% de los adultos colombianos juega en su celular” (como se cita en Vargas, 2020, párr. 5).

Entre los procesos de la comprensión lectora y el videojuego, el presente estudio pretende resaltar las oportunidades y ventajas pedagógicas que ofrece el segundo para el primero. De modo que puedan elaborarse rutas didácticas con lo que se planea conectar conceptualmente, ubicando al videojuego en un contexto real, con necesidades y aprendizajes específicos que encuentren su sentido particular y pedagógico de aplicación. En este sentido, entender que el videojuego pudiera entrar al aula de clase para fines educativos implicaría y conllevaría a una reflexión orientada a la filosofía educativa, derivando quizá en enfoques didácticos que implicaran lo explícito en el presente documento. Finalmente, se pretende hacer evidente que el

videojuego, al tener gran recepción para la nación colombiana, podría aumentar las estadísticas de lectura en el país, las cuales podrían ser mejorables desde el ámbito escolar.

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo General**

Construir distintos criterios de aplicabilidad a partir del videojuego *What Remains of Edith Finch* para fortalecer la competencia lectora multimodal en educación básica secundaria.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Construir las categorías de análisis narrativo para abordar el videojuego.
- Sistematizar el videojuego *What Remains of Edith Finch* en un esquema para dar cuenta de su estructura narrativa.
- Sugerir unos criterios de aplicabilidad didáctica de *What Remains of Edith Finch* para la educación básica secundaria.

## **1.5 Antecedentes de investigación**

Hasta el momento no hay muchas investigaciones donde se haya creado una relación conceptual entre instancias narrativo/ficcionales del videojuego con la comprensión lectora, de manera que este no sea estudiado solo por sí mismo, sino que también pudiera ser aplicado a espacios para los que no fue creado explícitamente, como lo puede ser el aula de clase. En este sentido, el videojuego particular no ha sido pensado desde la concepción explícita de la educación en términos de la comprensión lectora, por lo que, a partir de este traspaso, entre el videojuego y su aplicación del aula, la presente investigación pretende mostrar sus distintas resoluciones epistemológicas.

Dos aportes valiosos en cuanto a *What Remains of Edith Finch* en términos de análisis de sus propias limitaciones narrativas son las siguientes. Para el año 2019, Brenda Judith Torres escribe *Formas alternativas de hacer narrativa lúdica desde los videojuegos: un análisis de los elementos estéticos del videojuego What remains of Edith Finch*. En este texto se presenta al videojuego como un conjunto de elementos visuales que confluyen para el establecimiento de una narrativa particular, es decir, se analizan las formas estéticas como funciones narrativas en el videojuego *indie*. Lo que ayudaría a entender al videojuego como una narrativa no textual, abriendo la posibilidad de que la consecución de imágenes tenga relación con la forma en que el usuario configura su propia narrativa, dependiendo del modo en que este le dé significado a aquello que ve, derivando en una comprensión particular, pero matizada por lo que las imágenes presenten. Por otra parte, algunas investigaciones como la hecha en el 2020 por Carlos Álvarez Barroso en *La mecánica como texto: el caso de What Remains of Edith Finch* resaltan el valor ludonarrativo de la obra, en el sentido de hacer énfasis sobre la capacidad que tiene esta para conectar las mecánicas del videojuego directamente con su narrativa. En este caso, el texto subordinaría la narrativa del videojuego a esta capacidad kinestésica y narrativa del jugador. Parámetros que implican un videojuego como una inmersión ficcional para un jugador co-creador narrativo, acercando el videojuego a tratar a una experiencia narrativa mediada por las intenciones de su usuario en una retroalimentación permanente.

Las anteriores investigaciones podrían verse enriquecidas por consideraciones conceptuales sobre la narración, las cuales tendrían influencias sobre su aplicación dentro del aula. Como sucede en el caso del trabajo de Trujillo (2016), titulado *Videojuego y pensamiento narrativo. Una experiencia pedagógica en el Colegio Tenerife Granada sur*. Este planteamiento entendería que la narración del videojuego es una multiplicidad de estímulos que pueden hacer

construir narraciones en el lector a partir de su comprensión a lo largo de su experiencia como jugador. El pensamiento narrativo se determina por la capacidad que tiene el videojuego de posibilitar determinadas intenciones y comprensiones de sus implicaciones, en este caso en particular, la dimensión kinestésica es la que mediaría una narrativa propia en el jugador. De manera que las imágenes del videojuego son los principales estímulos por los que el pensamiento narrativo se conformaría. En última instancia hay una preocupación por hacer evidente que la forma de jugar al videojuego conlleva a la conformación de narraciones personales. Trujillo aporta a la conceptualización sobre la narración y videojuego de la presente investigación dentro del campo de la construcción narrativa que el jugador hace del mismo, de modo que el pensamiento narrativo tendría cierta familiaridad conceptual de base con la experiencia narrativa. Lo que podría explorarse y matizarse a partir de la comprensión de textos como mediación entre esa construcción narrativa de un jugador-explorador y un videojuego interactivo- propiciador de historias. Entendiendo al videojuego como una construcción narrativa posible de una comprensión particular, enriqueciendo de este modo la aplicación dentro del aula de clase.

Una de las investigaciones que explicitan lo que la presente investigación mostraría como una valiosa consideración, sería la hecha por Abdelahad et al., en el 2018, titulada *Los videojuegos como propuesta pedagógica y didáctica en Lengua y Literatura*. Los autores hacen una conciliación entre las nuevas tecnologías y los procesos de enseñanza-aprendizaje contextuales. Se presenta el videojuego “Pancho y la máquina de hacer cuentos” como un recurso amplio y ordenado para: 1. Familiarizar al cuerpo docente de tal herramienta, fomentando su uso y 2. Mostrar que los videojuegos tienen la capacidad de proponer la creación de narrativas ficcionales, evidenciando que son un recurso completo y válido para el aula de clase. El videojuego en cuestión tiene distintos modos para la creación de historias: personajes,

escenarios, situaciones, música de ambiente, etc., mostrando que hay un proceso de creación narrativa multimodal que haría conexiones entre distintas áreas disciplinares y procesos cognitivos distintos. Entender que la multimodalidad actúa en el videojuego de forma narrativa, ayuda extraer su narrativa ficcional a partir de los distintos modos en que se presenta, no solo como texto escrito; a partir de la multimodalidad se lograría abordar el sonido de ambiente, tipo de gráficos e imágenes del videojuego *What Remains of Edith Finch*. Esto expande su narrativa ficcional en el sentido de distintos modos discursivos que actuarían dentro de los distintos modos de comprender, en el campo de la experiencia narrativa.

Análogamente, Rodríguez (2018) habló de los videojuegos como una buena estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la capacidad de discernimiento. En su investigación titulada *Los videojuegos de estrategia como herramienta para el desarrollo de competencias en la toma de decisiones*, el autor aborda el uso del videojuego en entornos educativos en el sentido de que el estudiante tenga la capacidad de evaluar críticamente el escenario virtual planteado para tomar una decisión u otra. Los videojuegos propuestos por Rodríguez son aquellos que entrarían en la categoría de ‘estrategia’ o ‘de rol’, por lo que, la identificación ficcional que pudiera realizar el estudiante con el videojuego es fundamental para que el primero pueda hacer parte de la toma de decisiones en el segundo. El autor explora también la comprensión como categoría mediadora entre videojuego y estudiante, pero ahora bajo ese matiz del relacionamiento e identificación con el mundo ficcional, aunque esto último se encuentre de forma secundaria en la investigación. Retomar y expandir el uso del mundo ficcional como dimensión mediadora de la comprensión del texto multimodal podría ayudar a la extracción de elementos ficcionales del videojuego para, en última instancia, proponer criterios de aplicabilidad que se fundamenten en este tipo de trasposos entre jugador y videojuego. Parámetro

que se relacionaría, de cierto modo, con los esquemas de comprensión y el objetivo de lectura.

La narración del videojuego podría ser vista como una construcción mediada por el mundo ficcional que se relaciona, en el caso del pacto ficcional y la toma de decisiones, con la comprensión particular que el estudiante hiciese sobre el videojuego. Ayudando con ello a la reflexión sobre *What Remains of Edith Finch* en el campo de su posible aplicación contrastada por los hallazgos conceptuales entre ficción, comprensión y construcción narrativa.

## 2 Marco conceptual

### 2.1 La experiencia narrativa

Una narración puede ser entendida como la experiencia que los seres humanos tenemos en el espacio y el tiempo que nos rodea por medio del lenguaje. En este sentido, una narración necesita de un hecho que le ocurre a alguien en un espacio determinado, a lo largo de un periodo de tiempo indicado. Tal como lo mencionan Contursi & Ferro (2000): “la configuración narrativa es la mediación, en tanto temporalidad narrada, entre una prefiguración ligada a las acciones de la vida cotidiana y una refiguración que añade, a través de la lectura, nuevos significados e identificaciones existenciales” (p. 59) a la narrativa, a los procesos de lectura y al lector en cuanto sujeto<sup>2</sup>. También, hay que tener en cuenta que “un texto narrativo debe poseer como referente un suceso o una acción que cumplan con el criterio de suscitar el interés” (Contursi & Ferro, 2000, p. 30) sin el cual no habría un involucramiento con la narración y, por lo tanto, se anularían toda clase de nuevos significados al interior o exterior del hecho narrado, en la narración como tal y en la vida por fuera de este, respectivamente.

Este posicionamiento del individuo frente a su entorno abre la posibilidad de que exista un fenómeno narrado, un narrador y un coautor o constructor de tal narración, y en el caso de este último, la narración necesita un lector/interpretante para que exista tal obra. En un sentido de incompletitud del fenómeno narrativo Eco (1994) afirma: “todo texto es una máquina perezosa que le pide al lector que le haga parte de su trabajo” (p.11) y “la referencialidad distinta de la expresión no reside, pues, en la expresión misma, sino en quién la recibe” (Eco, 1962, p. 102). Como consecuencia de que el hecho narrativo suscite cierto interés en el lector se posibilita que

---

<sup>2</sup> Entendido como lector de textos multimodales.



la narración propenda por una dialéctica del desconocimiento, donde la obra como tal puede ser estudiada desde una posición hermenéutica: entre lo estático de la obra dada y lo ininteligible, o sea, las posibilidades de sentido en la misma, entre lo conocido y lo que no, entre la seguridad y la incertidumbre, en el punto medio de un caos indeterminado y un orden simbólico.

Una narración conlleva que el lector se trasporte del mundo real a un mundo posible, o universo verosímil, considerando sus reglas como una base, así, se negarían o afirmarían algunas reglas del mundo real para que el mundo posible justifique y desarrolle su existencia ficcional. Este conjunto de reglas abre una brecha en el lector, en términos de su despersonalización de su experiencia narrativa en relación a su propia vida, por lo que, podría comprenderse la búsqueda de “nuevos significados e identificaciones existenciales” (Contursi & Ferro, 2000, p. 59) desde este marco.

En la experiencia narrativa existe una vinculación del lector con un hecho desconocido, un acuerdo sobre la ficción, entendido como el involucramiento del lector en una narración, una aceptación tácita sobre el mundo posible creado por el narrador: la narración. Es necesario desligarse del mundo real para introducirse en uno nuevo, bajo unas leyes y normas específicas propias de sí, las que en ningún momento deben estar injustificadas o separadas de su propio sistema creado y del mundo real, ya que “también el mundo más imposible, para ser tal, tiene que tener como fondo lo que es posible en el mundo real” (Eco, 1994, p.92). Por lo tanto, hay un contrato que se establece entre el hecho narrado y el narrador y el lector. Para ello, las narraciones, para llegar a ser tales, deben tener una ruptura u oposición del estado natural o inicial, una problematización de la situación inicial, lo que Contursi & Ferro (2000) llaman complicación (p.30), la cual puede unir, mediante un punto de interés, la obra narrativa (lo estático) al lector (lo dinámico). Esta complicación puede propender por una resolución “tanto

negativa como positiva” (Contursi & Ferro, 2000, p. 30). En las inmediaciones de estas resoluciones es donde hay un proceso de interacción y coautoría del lector frente a la obra en cuestión a través de este punto de interés, el cual puede llegar a ser uno o varios, en términos narrativos.

La complicación en una narración puede establecerse al inicio, a la mitad o al final, su consecuencia, en el lector, es *suscitar el interés*, hay que tener en cuenta que

Las narraciones suelen comenzar enunciando o identificando algún problema que se haya presentado en el transcurso de la habitualidad. Ya sea porque lo que se venía haciendo no resulta, porque se plantea una situación imprevista, o bien una demanda inesperada, lo cierto es que hay algo diferente que desafía y promueve formas de acción alternativas (Alliaud, 2006, como se cita en Cediél & Guardia, 2021, p. 241).

La importancia de la narración es la de otorgar sentido a un fenómeno indeterminado que hasta no acontecer, o ser narrado, no tiene la suficiente relevancia argumental, o sea, el desarrollo de este punto de tensión a partir de sus inmediaciones, causas y resoluciones en la narración propiamente dicha. Para que la narración sea originadora de sentido deben existir algunos elementos narrativos como

La sucesión de eventos, la unidad temática (por lo menos un actor sujeto), los predicados que indiquen transformación, un *proceso* transformacional de unidad de *acción* compuesto por una situación inicial, una transformación (medio) y una situación final - que permite precisar la temporalidad de la sucesión de eventos-, la causalidad narrativa (la tensión de la puesta en intriga, que domina el proceso transformacional o acción), y la evaluación o moraleja (Contursi & Ferro, 2000, p. 28).

Estas partes constitutivas de una narración pueden ser entendidas bajo el uso de las reglas de la narrativa expuestas por Todorov (1970), vistas como el hilo conductor de los cambios en una narración, el origen de las causas y consecuencias de los hechos acontecidos, de manera que es “evidente que, en un relato, la sucesión de las acciones no es arbitraria sino que obedece a una cierta lógica” (p. 164). Una lógica que responde a un orden mayor, un tipo de ordenamiento necesario, porque “en la historia, varios acontecimientos pueden desarrollarse al mismo tiempo; pero el discurso debe obligatoriamente ponerlos uno tras otro; una figura compleja se ve proyectada sobre una línea recta” (p. 174). Es decir, la interacción que la narración establece consigo misma o, también, los intercambios de eventos que suceden en un espacio y tiempo determinados permiten comprender las condiciones de existencia de la narración como hecho, además de poder relacionar al lector con este tipo de submundo.

Todorov (1970) afirma que “en toda obra existe una tendencia a la repetición, ya concierna a la acción, a los personajes o bien a los detalles de la descripción” (p. 159) repeticiones que son fenómenos que se presentan reincidentemente en todas las narraciones, para que sean tales, y en una narración como tal. La experiencia narrativa del lector está mediatizada por las variaciones de estas repeticiones, sabemos por lo tanto que hay unas reincidencias narrativas, lo que no sabemos es cómo van a acontecer y qué efectos van a causar. “Todos los relatos del mundo estarían constituidos (. . .) por diferentes combinaciones de una decena de micro-relatos de estructura estable, que corresponderían a un pequeño número de situaciones esenciales de la vida: podríamos distinguirlos con términos como ‘engaño’, ‘contrato’, ‘protección’, etc.” (Todorov, 1970, p. 161). Podría decirse que hay distintas instancias, sean pensamientos, conceptos o sentimientos que enlazan y cohesionan la narración a sus propias

implicaciones. Esas variaciones se conformarían por el modo en que la instancia se presente, retrasándose, prologándose o naciendo de una mayor.

En este sentido, Todorov (1970) sostiene que no son los hechos y los personajes referidos lo que importa, sino la manera, el modo, en que el narrador los pone en conocimiento del destinatario (p, 41), en tanto exista una narración, existe por lo tanto un narrador y un modo de transmitir dicha narración. Este marco se puede comprender bajo los dos tipos de tiempos narrativos retomados por Eco (1994) en sus estudios sobre Aristóteles: La trama, entendida por el cómo se cuenta una narración, sus mecanismos discursivos. La fábula, entendida como lo contado en sí mismo, lo que aconteció realmente en un espacio y tiempo determinados (p. 43).

En términos de la trama, construcción narrativa o mecanismo discursivo, es importante señalar que la narración, en cuanto conjunto de fenómenos contados, y el modo de ser narrado sobrevienen en un mismo concepto, porque son retroalimentados constantemente. Al afirmar que es importante estudiar la narración bajo el discurso, entendido como los mecanismos de la trama para que lo narrado sea dado, se puede llegar a entender la narración desde su ordenamiento semántico, como afirman Contursi & Ferro (2000) retomando a Gérard Genette, en tanto que “el análisis del discurso narrativo implica, constantemente, el estudio de las relaciones entre ese discurso y los acontecimientos que relata” (p.43), de manera que el ordenamiento de los hechos acontecidos en una narración sobrevienen en el orden en que el narrador los introduzca allí. Una forma de estudiar la narración desde su ordenamiento discursivo, pueden ser las categorías ‘prolepsis’ y ‘analepsis’, en cuanto la primera describe en qué momentos una narración cuenta anticipadamente tal o cual acontecimiento: un salto hacia el futuro, mientras que la segunda se refiere a contar un acontecimiento que ocurrió en el pasado, frente al presente narrativo establecido.

En torno al estudio de la narrativa hay distintos conceptos que son retomados por Contursi & Ferro (2000) de Gérard Genette, los cuales configuran precisamente unas categorías narrativas que describen el camino del lector en una narración, su experiencia narrativa. El concepto de elipsis se refiere a dar cuenta en la narración de un segmento de la misma que no corresponde a un espacio y tiempo determinados, es decir, las zonas intermedias que refieren a los saltos en el tiempo o retrocesos en el mismo. La pausa descriptiva tiene que ver con un nivel contemplativo en la narración, estas son las descripciones de lugares o situaciones, sin embargo, estas no se encuentran alejadas del hecho narrativo en tanto que “detenerse no significa perder el tiempo: a menudo se detiene uno para reflexionar antes de tomar una decisión” (Eco, 1994, p. 60), es decir, las descripciones añaden un sentido de involucramiento al lector en la narración contada. Estos conceptos hacen referencia a las reglas que se utilizan para la medida de la experiencia narrativa, el tiempo y sus categorías en términos narrativos y discursivos.

Dichas categorías de análisis pueden ayudar a entender cómo el videojuego *What Remains of Edith Finch* construye la experiencia narrativa del jugador, igualmente, cabría introducir el concepto de ficción, puesto que con él se podría entender la construcción del mundo relatado en una narración y no solo sus mecanismos discursivos.

## **2.2 La ficción**

El concepto de ficción puede ser comprendido como el hecho de dar forma a la imaginación del ser humano por medio de la creación de mundos que no existen en la realidad. Podría llegar a decirse que ficcionalizar un relato escuchado de oídas puede ser fingir, falsear o mentir sobre el mismo en su contrato con la verdad, de allí que Rulfo (1960) afirme que “todo escritor que crea es un mentiroso, la literatura es mentira; pero de esa mentira sale una recreación de la realidad: recrear la realidad es, pues, uno de los principios fundamentales de la creación”

(p.15). En realidad, si se plantea la ficción como una mentira se estaría legitimando que esta propenda por un contrato con la realidad, en cuanto que la verdad y la mentira pueden ser entendidas como la adecuación o inadecuación de un conjunto de hechos frente a la realidad comprobable. Una ficción es, precisamente, un escape a la misma, “no es de extrañar, pues, que a las ficciones literarias se les haya atribuido la etiqueta de mentiras, ya que hablan de lo que no existe, aunque presentan la no-realidad como si realmente existiera” (Iser, 1990, p. 43). Una ficción está más allá de la verdad o la mentira, porque en ningún momento afirma o niega esa realidad de la que parte, simplemente la toma como telón de fondo para elaborar mundos posibles que cohabitan inverificablemente con el ser humano y su devenir, de allí su importancia:

Tanto P. Ricoeur (1983-1985) como W. Iser (1990) o M. Vargas Llosa (1990: 5-20) coinciden en señalar que la ficción permite al hombre profundizar en el conocimiento de sí mismo, alcanzar sus anhelos, evadirse de las circunstancias que condicionan su vida cotidiana y tener acceso a experiencias del todo imposibles por otros conductos (Garrido, 1997, p. 38).

Como también afirma Eco (1994), refiriéndose a la ficción en la novela, cuando asegura que el ser humano lee novelas porque estas le dan la sensación de vivir en un universo donde la verdad o la mentira pierden validez, por contraparte, el mundo real es mucho más insidioso al depender de la dialéctica de lo comprobable y de lo que no (p.100). Este involucramiento humano en el mundo de la ficción, en tanto mundos posibles, es una realización quizá de los sueños o esperanzas que el hombre pone en su futuro, de allí nacen los universos de la ciencia ficción, como también la posibilidad de verter las preocupaciones y desesperanzas del presente en el planteamiento de distopías o utopías, por ejemplo. Una ficción es fundamental para entender el mundo humano, de allí que este concepto pueda ser entendido como un espejismo

pero también como un espejo, lo que no está pero que nos refiere a nosotros mismos, una máscara reflejada que nos devuelve nuestra propia mirada, ya que “la ficcionalización representa formalmente nuestro estar en medio de las cosas, al convertir esta implicación en espejo de sí misma” (Iser, 1990, p.58).

Este espejismo y espejo son, en sí mismos, complejizaciones del mundo real, por lo que una ficción implica una problematización de la realidad. Hay que tener en cuenta las enormes posibilidades que tiene la ficción, ya que, si parte del mundo real representando una complejización, entonces tiene también infinitas posibilidades de plantear sus inmediaciones. En concordancia con lo anterior, es pertinente subrayar lo que afirma Saer (1997) a este respecto

No se escriben ficciones para eludir, por inmadurez o irresponsabilidad, los rigores que exige el tratamiento de la “verdad”, sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo de la situación, carácter complejo del que el tratamiento limitado a lo verificable implica una reducción abusiva y un empobrecimiento. Al dar un salto hacia lo inverificable, la ficción multiplica al infinito las posibilidades de tratamiento. No vuelve la espalda a una supuesta realidad objetiva: muy por el contrario, se sumerge en su turbulencia (p. 11).

Una ficción es el intersticio de la vida real, por ello puede narrar, por ejemplo, hechos fantásticos que tienen como premisa implícita el *¿Qué pasaría si...?*, plasmando en sus interpretaciones sobre la realidad un conjunto de caracterizaciones veraces, pero no por ello verificables en el mundo real. A partir de lo anterior se puede entender una ficción como el punto intermedio de dos puntos de fuga, lo verificable y lo que no, lo conocido y lo desconocido, por ello “la paradoja propia de la ficción reside en que, si recurre a lo falso, lo hace para aumentar su credibilidad” (p.12).

Pero una ficción, al sumergirse en la realidad y sus turbulencias, debe también sostenerse a sí misma, “la ficción no solicita ser creída en tanto que verdad, sino en tanto que ficción” (Saer, 1997, p.12). Esta credibilidad ficcional que el lector puede tener con la misma debe estar fundamentada, porque toda ficción deberá plantear un conjunto de reglas de juego, las cuales establecerán: 1. La justificación de su existencia y 2. Las condiciones para que ese submundo se desarrolle, porque “los mundos que implican contradicciones son imposibles, impensables, «vacíos»” (Dolezel, 1988, p. 81).

A partir de las anteriores afirmaciones se puede aseverar que existen dos tipos de ficciones, la planteada por el autor y la recreada por el lector, donde la experiencia narrativa es fundamental en cuanto al narrador, ya que este es quien introduce al lector en el universo ficcional. En cuanto al lector, hay que resaltar su importancia porque sin él no existirían los mundos posibles, “desde el punto de vista del lector, el texto de ficción puede caracterizarse como una serie de instrucciones mediante las cuales el mundo ficcional ha de ser recuperado y reconstruido” (Dolezel, 1988, p. 89). Esta serie de instrucciones son las reglas de juego mencionadas con antelación, una aceptación a determinado orden simbólico implícito, en tanto que “gracias a la mediación semiótica, un lector real puede «observar» los mundos ficcionales y hacer de ellos una fuente de su experiencia, al igual que observa y se apropia del mundo real a través de su experiencia” (Dolezel, 1988, p. 83). Es decir, hay allí un contrato o pacto ficcional. Esta inmersión hace que se haga necesario enunciar ciertas reglas y parámetros de confluencia sobre los cuales el pacto pueda ser dado. Por ejemplo, en el inicio del videojuego *What Remains of Edith Finch* se establecen las reglas que funcionan como premisa narrativa: El protagonista tiene un diario, el cual lee detenidamente, y de allí, a raíz de sus palabras empiezan a crearse los espacios descritos. Este elemento de establecer la narrativa a través de un libro configura todo el



desarrollo del videojuego, por lo cual, el diario es un elemento que da coherencia al universo del juego, en tanto que “el sentido (o la función) de un elemento de la obra es su posibilidad de entrar en correlación con otros elementos de esta obra y con la obra en su totalidad” (Tinianov, 1923, como se cita en Todorov, 1970, p, 155).

La ficción podría verse como la posibilidad de verter la imaginación humana en una forma determinada que se aleje del mundo real y verificable para tener la posibilidad infinita de plantear sentidos múltiples, “a pesar de depender fuertemente del mundo externo, de imitarlo o de servirse de sus referentes, el texto literario selecciona elementos y reorganiza sus jerarquías mientras va creando su propio campo autónomo” (Harshaw, 1984, p. 137). En otras palabras, una ficción tiene ciertas licencias con el mundo real, donde hay una jerarquización determinada, planteando la posibilidad de un universo semiótico, de allí que la intencionalidad se haga importante al entender estos submundos. Un narrador es quien extiende los mecanismos de introducción al lector, quien establece las instrucciones narrativas, por lo que el pacto ficcional son los mecanismos que utiliza la narración para dar a conocer sus incidencias.

Este pacto ficcional también podría tomar relevancia al hablar sobre la ficción receptiva, en cuanto que es el lector, biológicamente hablando, quien recrea la realidad de forma determinada. Schmidt (1984) plantea un enfoque constructivista para entender la ficción, en donde toda posible objetividad, en términos amplios, queda excluida como mecanismo de conocimiento de la realidad, ya que la misma “percepción es interpretación” (p. 212). El cuerpo humano tiene limitaciones que hacen que su percepción de la objetividad se reduzca a un conjunto de interpretaciones, por lo que:

Lo único que puede hacer el sistema nervioso es informar al organismo del hecho de que se ha producido una señal nerviosa, pero no transmite información alguna sobre el origen

o la cualidad de la señal. Los sistemas vivos sólo pueden percibir sus propias señales sensoriales, que después serán interpretadas en el dominio cognitivo del sistema (Schmidt, 1984, p. 212).

Este dominio cognitivo del sistema puede ser entendido como las redes de la memoria para extender su comprensión sobre el mundo, de manera que se hace imposible abordar el momento presente y futuro sin la historia que le dé un sentido interpretativo a esa realidad del sujeto. La posición del individuo sobre su entendimiento del mundo se encontraría fuertemente mediada por su propia cognición, Schmidt (1984) recuerda que “la cognición está restringida al sujeto y depende del sujeto” (p. 213), lo que podría interpretarse como que el conocimiento humano está basado en la construcción que este hace sobre su devenir histórico.

Ahora bien, la interpretación de cada sujeto tiene la capacidad de crear su propio mundo y su propia manera de entenderlo, porque “los sistemas vivos construyen modelos de realidad (modelos de mundo) e interpretan dichos modelos como realidad personal, de acuerdo con la función de observador” (Schmidt, 1984, p. 214). En otras palabras, lo que se podría llamar conocimiento es el orden de la experiencia del sujeto con su entorno, bien sea este último mediato o inmediato. Se podría llegar a afirmar que el sujeto es quien crea y re-crea una ficción, puesto que es él, en última instancia, la última autorización de existencia de la ficción en una dialéctica de la experiencia narrativa, la cual se va implicando poco a poco en un fenómeno narrado.

También afirma Schmidt (1984) que “lo que se presenta para el sistema vivo como objeto es resultado de la coordinación organizada de ciertas señales sensorio motrices” (pp. 212 – 213). Entonces, toda ficción es construcción y reconstrucción de sentido, de allí que dependa por un tipo de entrada simbólica, un pacto ficcional que funda al lector en una narración.

Así entonces, podría llegar a pensarse que toda recreación de la realidad puede ser una ficción, como en el caso de los informes científicos, el periodismo o las biografías. Ante ello, Marie Laure Ryan (1991) afirma que “la compatibilidad absoluta con la realidad es desde luego el ideal de textos no ficcionales presentados con fines informativos, como las obras de historia, el periodismo y la biografía” (p. 185). Por lo que la ficción es un patrón intencional del autor, y también, una credibilidad del lector en que los textos no ficcionales no lo engañarán en su contrato de representar la realidad verificable. Harshaw (1984) afirma que en el caso de estos textos es distinta la ficción, partiendo de las anteriores afirmaciones, porque no es un problema de cuán demostrable o verificable pueden ser, sino de que los textos narrativos como el cuento, el teatro o la novela, establecen su propio Campo de Referencia Interna (CRI). El CRI es “toda una red de referentes interrelacionados de diversos tipos: personajes, acontecimientos, situaciones, ideas, diálogos, etc.” (p. 127), mientras que los textos periodísticos o biográficos pretenden hablar sobre el mundo real.

Así, una ficción que establece su propio CRI tiene la posibilidad de determinarse por lo explícito e implícito, o en palabras de Wolfgang Iser (1990): lo manifiesto y lo latente, lo cual es el intermedio de la obra por cuanto la imaginación complementa los espacios vacíos, en otras palabras, la ficción está entre lo que se dice y lo que se quiere decir, esquema por el cual la recepción es fundamental en conjunto al acto narrado y su narrador. En el caso implícito está la posibilidad de una evocación o una manera sugestiva de ver el texto, “esto último implica que siempre hay un significado manifiesto que bosqueja otro latente, que, a su vez, obtiene su relevancia de lo que el manifiesto dice” (Iser, 1990, p. 50). Entonces, una ficción, al tener este carácter doble, tiene una posibilidad enorme hacia el ser humano porque le permite 1. Sumergirse en un submundo y 2. Tener la posibilidad de interpretar críticamente tal universo en

relación al suyo. Porque la dialéctica de lo manifiesto y lo latente permite al ser humano utilizar su imaginación para complementar lo sugerido en la narración, de igual forma, este acto imaginativo tiene su punto de partida en lo propiamente dicho: lo manifiesto. Así entonces, la capacidad de incompletitud, por consiguiente de infinitud de la ficción, abre la posibilidad de generar mundos posibles inmersivos que complementen la vida cotidiana del receptor e interpretante, ya que la imaginación tiene su base en el mundo real de quien la utiliza.

### **2.3 El juego**

Ahora bien, para poder dar cuenta del videojuego en función de la narrativa y sus implicaciones intersticiales podemos partir del propio término videojuego, donde hay una conjunción de dos dimensiones que influyen recíprocamente consigo mismas. Por lo que, tenemos una separación de video y juego, de manera que el segundo alimenta al primero, por ello, es importante empezar a perfilar unas concepciones concretas sobre el concepto de juego y luego ver sus implicaciones en el video, es decir, su proyección.

El juego puede ser entendido como la mediación interactiva que hace el ser humano libre sobre una elección para divertirse, una predilección que nace del juego y “del placer que con él experimentamos. En cualquier momento puede suspenderse o cesar por completo el juego. No se realiza en virtud de una necesidad física y mucho menos de un deber moral (. . .) Se juega en tiempo de ocio” (Huizinga, 1938, p. 20). La administración de este ocio no siempre es y debe ser racional, porque precisamente el acto de jugar es un comportamiento de

Carácter supralógico de nuestra situación en el cosmos. Los animales pueden jugar y son, por lo tanto, algo más que cosas mecánicas. Nosotros jugamos y sabemos que jugamos; somos, por lo tanto, algo más que seres de razón, puesto que el juego es irracional (p. 15).

Esta irracionalidad conlleva a que el juego no pueda ser delimitado en barreras comprobables como la verdad y la mentira que dependen del mundo real. El juego propende por una interpretación de la realidad de la que parte y posteriormente, una creación de un submundo que es coherente en sí mismo ya que “en la esfera del juego las leyes y los usos de la vida ordinaria no tienen validez alguna. Nosotros “somos” otra cosa y ‘hacemos otras cosas’ ” (p. 26). La posibilidad de ser otro suspende nuestro *yo* real y configura un comportamiento distinto respecto de la vida cotidiana; jugar puede ser entendido como el complemento a nuestras vidas, porque

En los juegos tenemos la oportunidad de representar nuestra relación básica con el mundo: nuestro deseo de superar las adversidades, de sobrevivir a las derrotas inevitables, de dar forma en nuestro entorno, de dominar la complejidad y de hacer que nuestras vidas encajen como las piezas de un rompecabezas (Aranda & Sánchez, 2009, p. 26).

Este tipo de alejamientos de nuestra propia vida posibilitan que el juego sea fundamental en el actuar humano, por cuanto hace coherente su universo personal, el juego, podría entenderse como una suspensión crítica de la existencia cotidiana. Esta pausa en la vida tiene un elemento muy importante y es la tensión, ya que si el juego no es capaz de producir más interés o emoción que la vida real, entonces no atrae la atención de ningún jugador. La tensión es entendida por Huizinga (1938, p. 24) como una tendencia a una resolución buena para quien juega, esta tensión también puede ser entendida como una constante incertidumbre sobre lo que va a pasar; el desconocimiento del futuro con la seguridad del pasado logra configurar el juego al hacerlo impredecible, ya que hay una constante renovación del mismo. En este sentido, el juego puede

ser el mismo pero la manera en que se resuelve es distinta. Por lo que podríamos llegar a afirmar que el juego es

Una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente” (pp. 45 – 46).

Esta posibilidad de ser otro, de sumergirse en un submundo genera la constante de una finalidad del juego, creerse otro tiene ciertos límites, porque así el ser humano diluya su *yo* propio siempre va a tener que dar razón de ese *yo* en la realidad cotidiana en última instancia, no se puede fingir para siempre. No es juego propiamente dicho si se extiende hasta límites desconocidos. Ahora bien, cabría preguntarse ¿Qué delimita que un juego se acabe? Veamos. El juego se acaba cuando el jugador no se encuentra relacionado o introducido lo suficientemente al universo del juego, de manera que, todo juego deberá ser atractivo al jugador porque de ello depende su existencia, factores como el aburrimiento o la poca relación que encuentre el jugador con el juego, contribuyen a que este último no logre involucrar a su usuario y, por consiguiente, alejarlo. El juego por sí mismo es el que extiende su forma de entender su propio universo, de igual manera, es quien hace una invitación al jugador a divertirse. El elemento de la diversión también se encuentra delimitado en unos fines que se propone el jugador en conjunto al juego, por lo que la diversión puede ser entendida como la consecución de ciertas tareas para lograr una meta general, bien sea que el jugador se autoimponga una regla dentro del universo del juego, o que el propio juego sea el que sugiera una meta por cumplir.

Conseguir un conjunto de metas u objetivos tiene que ver también con otro elemento que delimita el fin del juego: la obtención de una victoria. Sin embargo

¿Qué quiere decir “ganar”? ¿Qué es lo que se gana? Ganar quiere decir: mostrarse, en el desenlace de un juego, superior a otro (...). Se ha ganado más que un juego mismo. Se ha ganado prestigio, honor, y este prestigio y honor benefician a todo el grupo al que pertenece el ganador (Huizinga, 1938, p. 72).

Ganar también puede ser comprendido como mostrarse ante uno mismo y los demás la superación de un reto. Ganar se enmarca en un punto medio de resolución de la tensión, un juego, quizá, es el intermedio de la interpretación de quien lo juega, porque jugar es estar entre lo suficientemente difícil como para frustrar y lo bastante fácil como para aburrir, entre la frustración y el aburrimiento de la dificultad está la tensión del juego y la satisfacción de imponerse sobre alguien más o las proyecciones de uno mismo. Un juego es la tensión de un reto a las capacidades propias, un marco que podría comprenderse desde la perspectiva no lúdica y lúdica echa por Xavier Ruiz Collantes (2013) veamos:

En la perspectiva no lúdica, el juego es un puro elemento instrumental para la determinación de consecuencias posibles: ganar o perder una fortuna para un individuo, el honor y la gloria de un país, etc. En la perspectiva lúdica, las consecuencias posibles no son más que factores instrumentales para dotar de mayor o menor tensión dramática al desarrollo del juego, que aparece así como la estructura relevante (p. 43).

Desde la perspectiva lúdica hay una toma de posición seria por parte del jugador, pues el hecho de que haya diversión no significa que no se deban tomar los parámetros del juego con toda la seriedad posible. Esta actitud lúdica tiene que ver con la resolución del conjunto de reglas y condiciones del propio juego, además de reflejar la solución de la tensión en el jugador. En la

perspectiva no lúdica se fundamenta la misma seriedad pero para conseguir una meta que está por fuera del juego. A partir de las anteriores implicaciones debemos entender el juego bajo una perspectiva lúdica puesto que así se fundamenta la existencia del juego siendo juego, y esto ayudaría a entender su proyección en una pantalla, y no el juego como excusa para entender la realidad porque ello derivaría en un estudio antropológico, sociológico o filosófico por ejemplo, los cuales se alejarían de los propósitos investigativos del presente documento.

La perspectiva lúdica le pide al jugador determinadas tareas, las cuales confluyen sobre un reto a sus capacidades y ello implica que esta dialéctica entre la frustración y el aburrimiento que se resuelve por medio de la tensión, dependa de unas reglas específicas en un marco de acciones determinadas y determinantes para el acto de jugar, tanto en la introducción al jugador, como para el desarrollo del juego, sus inmediaciones y resoluciones finales.

Habría que considerar el soporte o el mecanismo por el cual el juego pueda ser dado, también de ello dependen las reglas, porque estas sitúan el actuar dentro de dicho soporte. Si bien hay distinciones entre juego y juego, las hay también, y mucho más marcadas, en la forma en que se proyectan, es decir “el estadio, la mesa de juego, el círculo mágico, el templo, la escena, *la pantalla*, [énfasis añadido] el estrado judicial, son todos ellos, por la forma y la función, campos o lugares de juego; es decir, terreno consagrado, dominio santo, cercado, separado, en los que rigen determinadas reglas” (Huizinga, 1938, p. 23). Los mecanismos de uso en cada espacio de juego no son solo limitantes, sino que también abren la posibilidad de lo que suceda allí, en otras palabras, el mundo del juego encuentra su libertad creativa en las limitaciones de su soporte. Cada soporte, la mesa, el templo o la pantalla, tiene unas características propias para que el juego se desarrolle.



De esta forma, es necesario hablar sobre las implicaciones de que un juego sea proyectado en una pantalla, el concepto de video. En el espacio virtual se pasa del jugador como individuo que representa un personaje o un rol a desempeñar, a un avatar que representa al jugador, un cambio en el punto de vista que tiene sus propias reglas, porque “los videojuegos son juegos antes que nada y que por lo tanto comparten todas las características del jugar. Pero por supuesto son también muchas otras cosas” (Gil & Vida, 2007, p. 12).

## **2.4 El videojuego**

Los “numerosos sistemas semióticos -lenguaje, gestos, movimientos, colores, formas, tonos, etc.- sirven de mediadores en la construcción de mundos ficcionales” (Dolezel, 1988, p. 88). Aspectos que se ven “complementados con un análisis del soporte o lugar donde se proyectan dichos mundos” (Garrido, 1997, p. 39). Si se acepta que la pantalla sea el lugar donde el juego es proyectado entonces hay que convenir que la experiencia del jugador cambia en relación al juego clásico, como la golosa, también llamada peregrina o rayuela, las canicas o las escondidas. Este cambio de soporte produce que el videojuego sea una simulación y deba tomarse de forma diferente al juego como tal, ya que “la carrera por el ‘realismo’ está perdida de antemano, pues por definición la experiencia es diferente a la del objeto simulado” (Frasca, 2009, p. 6). No se está controlando un arma, un arco, un auto o la voluntad de un ejército, se controla un mando, un gamepad, un arrastre de los dedos por la pantalla, un teclado y ratón, etc.

Si se parte de la realidad de la simulación del videojuego entonces se podría hablar de mecanismos de inmersión. Si no se entiende lo que sucede en pantalla, habría quizá un cansancio o alejamiento hacia esta fuente de diversión, por lo cual el videojuego depende de una intervención del jugador y retroalimentación constante con su usuario. Habría dos tipos de

retroalimentaciones del videojuego con su usuario: la inmediata y la mediata. La retroalimentación inmediata se podría ejemplificar de la siguiente forma: cada vez que en el videojuego se rompe un objeto debe haber un sonido, imagen o sensación kinestésica que lo represente, de lo contrario se pensaría que las acciones del jugador no tienen repercusión dentro de la pantalla y no se sentiría que se está jugando a un videojuego, porque precisamente “las imágenes es el lenguaje más importante en los videojuegos, aunque no el único. En el videojuego se combinan las imágenes, los sonidos y los mensajes escritos en un discurso unificado y coherente” (López, 2013, pp. 39-40). Y en el caso de la retroalimentación mediata se podría ejemplificar con: cada vez que el videojuego produzca sensaciones que estén un paso más allá de su configuración estructural requerida, como por ejemplo llorar, enfurecerse o alegrarse por tal o cual evento dentro del juego. Tanto en la perspectiva de la retroalimentación inmediata como mediata encontramos que el videojuego configura a su jugador como pieza fundamental y constitutiva para sus propias inmediaciones. Quizá por esto mismo es que Cabañes (2012) habla del videojuego como una interfaz “tecnológico – sensorial” (p. 67) para el usuario que la controla.

Este tipo de interfaz pone de manifiesto que el videojuego tenga una división de las acciones de su jugador, es decir, hay una actividad diegética, la cual es el conjunto de movimientos del avatar del jugador en la pantalla, y la actividad extradiegética que son las acciones que desempeña el jugador en la vida real para lograr la actividad diegética (Wolf & Perron, 2005, p. 18). Ahora bien, es interesante la perspectiva de Aarseth sobre el videojuego porque podría servir para encontrar lo propio de este medio de entretenimiento. El autor distingue entre tres dimensiones que competen al videojuego como tal, las cuales son el resultado de acciones diegéticas que tienen como soporte las extradiegéticas.

Tabla 1

Dimensiones del videojuego según Aarseth

Dimensión	Definición	Puede verse en	Puede derivar en
<i>Gameplay</i>	Motivaciones del jugador a tomar el juego desde cierta perspectiva (López, 2013, p. 41).	Estrategias y acciones del jugador dentro del videojuego.	Una inmersión efectiva del jugador.
<i>Gamestructure</i>	Reglas del juego (López, 2013, p. 41). Sus limitaciones internas.	La delimitación del qué hacer y cómo hacer dentro del videojuego, de igual forma, la manera de ganar o perder.	Una exploración del videojuego en cuanto a la espacialidad, en cuanto <i>gameworld</i> .
<i>Gameworld</i>	El universo del videojuego. Los aspectos que tienen como objetivo la inmersión del jugador y la notificación de su actividad dentro del videojuego. (López, 2013, p. 41).	Ambientes sonoros, escenarios, personajes, barras de vida o energía, mensajes, etc., (Cuadrado, 2013, p. 160).	Un conocimiento sobre las limitantes del videojuego, una comprensión sobre las barreras digitales del entorno.

Adaptado de “Acciones y emoción: un estudio de la jugabilidad en *Heavy Rain*” por A, Cuadrado, 2013.

(<https://openlibra.com/es/book/download/homo-videoludens-2-0>)

Adaptado de “El videojuego como práctica discursiva contemporánea. Pokémon y la naturalización de la realidad social neoliberal” por C, López, 2013.

([https://www.researchgate.net/publication/311793849\\_El\\_videojuego\\_como\\_practica\\_discursiva\\_contemporanea\\_Pokemon\\_y\\_la\\_naturalizacion\\_de\\_la\\_realidad\\_social\\_neoliberal](https://www.researchgate.net/publication/311793849_El_videojuego_como_practica_discursiva_contemporanea_Pokemon_y_la_naturalizacion_de_la_realidad_social_neoliberal))

El *gameworld* puede ser entendido como un universo explorativo- experiencial- potencial, por cuanto un videojuego no muestra completamente sus inmediaciones y es el jugador quien las descubre en el transcurso de su experiencia mediada por el *gamestructure* en el *gameplay*. Esta capacidad explorativa del jugador en el videojuego tiene sus matices internos, en cuanto a tipos de juego y comportamientos requeridos del jugador, en este sentido podría decirse que el videojuego *configura* a su usuario, porque le impone un conjunto de comportamientos y acciones a realizar (Cediel & Guardia, 2021, pp. 244 – 245).

Cuadrado (2013) propone distintos tipos de juego en función de los jugadores configurados en ellos, sin embargo, no es una separación determinante de los mismos sino más bien una forma de abordarlos, porque en términos prácticos existen juegos que entran en dos o tres categorías a la vez. La primer tipología es la de *the people factor*, que describe la colaboración e interacción social de distintos jugadores, de manera que “las emociones

asociadas van desde la seguridad que produce la integración social y la coparticipación hasta la gratificación de la camaradería y la comunicación” (p. 160). Este tipo de juego podría entenderse en una subdivisión, en primera instancia está la consecución de metas, que pueden ser estructuradas por el juego o por los jugadores mismos, las cuales, son alcanzadas por varios usuarios a la vez, esto sugiere que los jugadores delimiten unos comportamientos de cooperación hacia ese objetivo común. En segunda instancia tenemos la rivalidad entre individuos, donde la meta es individual: eliminar a un determinado número de individuos o ser el primero en la carrera, etc. También encontramos *easy fun*, como aquella experimentación del jugador en un universo que está lleno de curiosidades por encontrar (p. 159), en este tipo de juego se prioriza la exploración frente a distintos aspectos como podría ser el combate, de manera que si este último tiene cabida es más como un paso para entender aquello que se puede descubrir. Por último, estaría la categoría de *hard fun* definida como

Los juegos cuyo diseño de reglas va encaminado a plantear retos significativos, con metas claras, con obstáculos definidos y fuertes, y en el que la dinámica del juego se basa en obtener el objetivo o la recompensa según un proceso en el que el jugador mide sus habilidades para conseguir las metas, en definitiva el triunfo personal. En estos juegos se indica claramente el progreso del jugador, sus logros y las estrategias que debe seguir para conseguir su objetivo final (p. 159).

Se puede llegar a afirmar que desde los parámetros planteados por *easy fun* y *hard fun* se abre la posibilidad de la experiencia narrativa del jugador, porque “en los juegos, el jugador recibe una tarea bien definida (. . .) Esta tarea es la que hace que el jugador viva el juego como una narración. Todo lo que le sucede en el transcurso del juego –todos los personajes y objetos que se encuentra–” (Manovich, 2001, como se cita en Wolf & Perron, 2005, p. 20) tienen

relación con su experiencia, de manera que los elementos internos del videojuego son también mecanismos para que la narración se desarrolle. Hay videojuegos en que esta experiencia hace surgir una narrativa desde el soporte del videojuego, es decir, la historia compete a un mecanismo de invención: una narración imaginada por el usuario en el transcurso de su experiencia. Habría que tener claro que hay videojuegos que no tienen una narrativa explícita y sus fines no son precisamente narrar sino solamente divertir. Luis Rodríguez (2020) afirma sobre las narraciones en los videojuegos que “no todos los juegos las tienen y no todos las necesitan, piensen en (...) *Pong* o *Pacman* ¿qué historia puede uno poner ahí (...) es necesario que haya una historia?” (BibloRed Bogotá, 2020, 22m43s). Como también hay casos en que se establece narrativamente una ruta bien definida, por cuanto el videojuego la plantea: una narración explícita, la cual se manifiesta según Camilo Pérez “a través de imágenes, a través de notas (...) como por ejemplo en *Grand Theft Auto*, te van contando la historia que va surgiendo debajo, mientras tú vas jugando” (BibloRed Bogotá, 2020, 14m10s). En este tipo de narración valdría la pena mencionar que el videojuego también utiliza el diálogo entre los personajes para así poder contar aquello que se quiere, al igual que las cinemáticas o *cutscenes*, puesto que su fin es desarrollar la historia, donde la experiencia del jugador es fundamental, porque las distintas cinemáticas se reproducen en puntos concretos del videojuego que deben ser alcanzados por su usuario. Ahora bien, habría que tener en cuenta que

En nuestras sociedades existen dos tipos de construcciones culturales fundamentales diseñadas para obtener vivencias narrativas: los relatos y los juegos (...) Solo se vive de forma narrativa cuando esta vida se interpreta como una historia en la mente de alguien. Si esta interpretación se explicita en un texto, oral o escrito, entonces ya se ha construido un relato (Ruiz, 2013, pp. 22 – 24).

La vivencia narrativa en un videojuego con narrativa explícita tomaría elementos “tecnológico- sensoriales” (Cabañes, 2012, p. 67) para poder vivir una historia, de manera que la experiencia de un jugador en el *gameworld* a través del *gamestructure* y el *gameplay*, derivados de la actividad diegética y extradiegética, puede determinar el transcurso de una historia. Estos tienen repercusión en el jugador por cuanto lo acompañan en la duración de distintos eventos, episodios o capítulos fragmentados en el tiempo y espacio que el videojuego puede establecer. Podría entenderse que la manera en que esto se da es por medio de los distintos planos presentados por el videojuego, los cuales median la experiencia de su usuario, como lo explica Andrés Barragán (2020): el plano subjetivo corresponde a un *yo* narrativo, un acontecimiento que me *ocurre* a mí mismo. En el plano en tercera persona el jugador es un punto determinado en la pantalla, podría estar hablándose de un *él* narrativo literario (BibloRed Bogotá, 2020, 28m08s). Ambas instancias tienen repercusiones narrativas en cuanto a la experiencia, porque en el plano subjetivo hay mayor involucramiento con el avatar en cuestión, por lo que la visión no es de la totalidad que puede aparecer en pantalla; el plano subjetivo, por lo tanto, ayuda a sesgar la visión del jugador, como también pasa en la vida real con el campo de visión, configurando una historia que me *ocurre*. Por otro lado, el plano en tercera persona ayuda al jugador a descubrir las implicaciones del universo del videojuego, al permitirle observar elementos que el propio avatar puede llegar a desconocer. De allí que la tercera persona ayude en gran medida a los videojuegos que se enfocan en la superación de obstáculos o resolución de acertijos que requieran un campo de visión mayor que el subjetivo, y esto configura una historia que ocurre en el mundo del juego pero que puede o no tener que ver con el avatar del jugador.

Además, el videojuego tiene un componente narrativo porque este también, análogo a los libros de texto, juega con la deformación del tiempo y el espacio bajo sus propios intereses

discursivos. Quizá por ello Ruiz (2013) afirme que tanto los videojuegos con historias explícitas y la narrativa “están encapsulados y separados respecto al fluir continuo y difuso de la vida cotidiana” (p. 31). El videojuego, al igual que la narrativa, tiende hacia la ficción ya que tanto el uno como el otro tienen la capacidad de suspender el tiempo de la cotidianidad, los cuales tendrían como fundamento el mundo real para plantear mundos posibles. A partir de lo anterior se podría afirmar que “la experiencia con el videojuego permite la creación de sentidos múltiples, donde la identificación del jugador con el videojuego permite que esta ficción narrativa pueda ser re-creada, dando como resultado una experiencia en el juego que se complementa con la de la vida real” (Cediel & Guardia, 2021, p. 246), puesto que los videojuegos “son, por tanto, poderosos instrumentos con los que los usuarios aprenden a situar significados, a construirlos, a través de la experiencia” (Aranda & Sánchez, 2009, p. 13).

### 3 Marco metodológico

La anterior consulta bibliográfica permite encontrar, por lo menos de forma somera, el asidero conceptual del videojuego en sus distintas representaciones e instancias narrativas y ficcionales, de manera que el camino trazado hasta el momento ayudaría conocer el objeto de estudio mas no su razón efectiva en el campo de la educación, su aplicación. Este proceso corresponde a lo que Baena (2017) entiende como investigación pura, ya que el objeto de estudio es el análisis de “un problema [en este caso conceptual], destinado exclusivamente a la búsqueda de conocimiento (. . .) La investigación pura desarrolla la disciplina en términos abstractos y desarrolla principios generales” (p. 17). Así, con miras a proponer unos criterios de aplicabilidad didáctica de este marco conceptual, habría que encontrar las afinidades teóricas que se encuentran entre la comprensión, la competencia lectora y el videojuego para subrayar sus posibilidades pedagógicas dentro del aula de clase. De manera que consultar la comprensión, como amplio proceso cognitivo involucrado en la competencia lectora, y esta última como posibilidad multimodal, permitiría establecer conexiones pedagógicas, en términos de la comprobación, de uno u otro aspecto narrativo y/o ficcional del videojuego. La comprensión y competencia lectora servirían como matizaciones del objeto de estudio a la par que mediadores entre este y el estudiante, en medio del proceso de verificación lectora, tan importante en el ámbito escolar. Esto podría derivar en un conjunto de criterios de aplicabilidad del videojuego en las dimensiones ya mencionadas para el aula de clase en forma de procesos cognitivos que ocurren durante su proceso de lectura multimodal.

#### 3.1 La comprensión narrativa del videojuego, puntos de partida

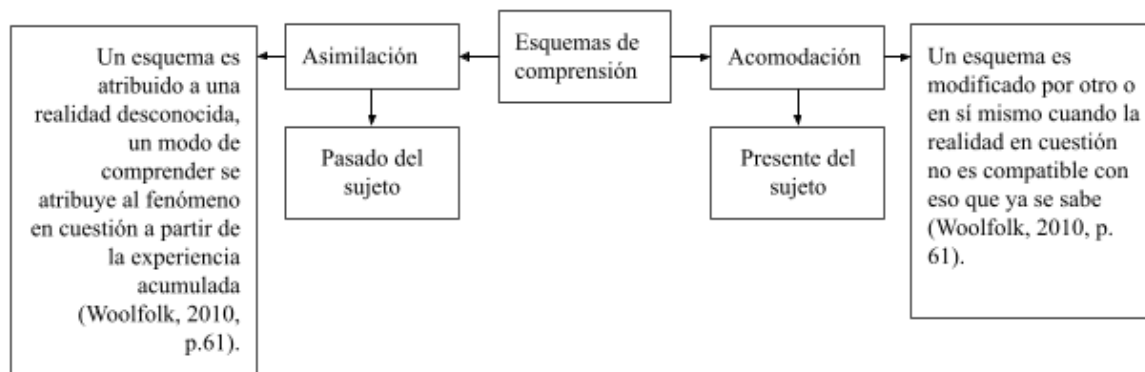
Se puede afirmar que cuando comprendemos vamos aprehendiendo por semejanza, es decir, nuestra experiencia en el mundo es la que filtra el presente en impresiones de lo que



llamamos realidad, las cuales se pueden atribuir de nuevo al mundo para poder actuar en él. En este sentido, la comprensión puede entenderse como una disposición a aprehender el mundo, por lo que Jean Piaget habla de la comprensión en términos de esquemas. “En su teoría, los esquemas son los bloques básicos de construcción del pensamiento. Se trata de sistemas organizados de acción o pensamiento que nos permiten representar mentalmente o ‘pensar acerca de’ los objetos y los acontecimientos de nuestro mundo” (Woolfolk, 2010, p.60). Los esquemas mentales guardan, por lo tanto, toda la información que la experiencia le ha suministrado al ser humano para poder actuar en determinados contextos. Por ello, un esquema de comprensión puede llegar a ser dinámico, ya que se moldea a las distintas situaciones que lo requieran. En este orden de ideas, la comprensión tiene en cuenta el pasado y presente del interpretante, aspectos que podemos ordenar así:

**Figura 1**

*La asimilación y acomodación en los esquemas de comprensión*



Adaptado de “*Psicología educativa*” por A, Woolfolk, 2010.

En la realidad cotidiana utilizaríamos ambos procesos constantemente para adecuarnos al mundo. En este sentido, se puede hablar de los esquemas de comprensión como atribuciones por semejanza experiencial de un individuo particular hacia el mundo exterior que le rodea, y ello

implica un tipo de relacionamiento tanto de ideas como de acciones que tienen su puntualización en el punto común del estadio cognitivo. En este orden de ideas, comprender implica hacer explícitos los esquemas que se vayan a utilizar para abordar tal o cual fenómeno. Estas estructuras cognitivas funcionan bajo un conjunto de condiciones que se determinan por la disposición del individuo. Por lo tanto, comprender puede también ser la *posibilidad* de entender, como una apertura al mundo, en tanto: 1. Cada quién entenderá de forma distinta la realidad, ya que en ello influye la experiencia individual y 2. Los modos de aprehensión de cada persona son variables en sí mismos, dicha variedad encuentra su determinación en una lista de subprocesos, los cuales son: la atención, la percepción y la memoria.

**Tabla 2**

*Subprocesos de la comprensión y los esquemas de comprensión*

	<b>Atención</b>	<b>Percepción</b>	<b>Memoria</b>
Definición	La disposición de los estímulos hacia algún fenómeno particular, provocando que “al poner atención para seleccionar unos estímulos e ignorar otros, limitamos las posibilidades de lo que percibimos y procesamos. Aquello hacia lo que dirigimos nuestra atención depende, en cierto grado, de lo que ya sabemos y de lo que necesitamos saber” (Woolfolk, 2010, p. 239).	El estímulo que se le atribuye un significado particular se le denomina: percepción y en sus bases estarían tanto “las representaciones físicas del mundo como (...) el conocimiento que poseemos” del mismo (Woolfolk, 2010, p.66). Su alcance se limita con la memoria del sujeto.	“La facultad por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado (...) por la cual se almacena el conocimiento que se tiene sobre algo y las interpretaciones que se hacen de ello” (Fuenmayor & Villasmil, 2008, p. 193).

Adaptado de “*Psicología educativa*” por A, Woolfolk, 2010.

Este conjunto de subprocesos que prefiguran y configuran a los esquemas mentales se combinan simultáneamente en la práctica.

Casi que es indisoluble el hecho de que mientras se pone atención se está atribuyendo un significado por medio de la memoria. A partir de ello, se puede hablar de un videojuego como medio interactivo que reclama la atención constante de su usuario; aquellos elementos del *gameworld* como los recursos visuales, sonoros o kinestésicos reconfirmarían las acciones del jugador. De este modo, la experiencia narrativa del

jugador en el videojuego necesitaría de los procesos de memoria para poder avanzar a través del *gameworld* delimitado en el *gamestructure* y del *gameplay* propuesto por cada jugador (Cediel & Guardia, 2021, p. 248).

Esta sería una configuración de introducción al jugador y comprobación de sus acciones en el universo ficcional del videojuego, ahora cabe preguntarse también por la experiencia narrativa como tal, puesto que el videojuego también explicita su historia en forma de texto y acciones visuales.

### **3.2 La competencia lectora en la experiencia narrativa y ficcional del videojuego**

La experiencia narrativa individual del jugador abriría la posibilidad de que este construya su propia historia en su modo particular de comprender y aprehender la narrativa del videojuego. Es pertinente hablar de la comprensión en términos de competencia lectora, puesto que esta tendría relación con la historia mostrada, contada y escrita del videojuego. La creación de mundos posibles a través de la literatura (Eco, 1987) estaría mediada por nuestra competencia lectora (p.143), es decir, hay un proceso de traspaso entre el soporte narrativo y el individuo, realizando este último una creación de sentido utilizando sus propios referentes. Aunque este proceso creativo pudiera parecer completamente libre, habría que tener en cuenta que la narración establece su propio horizonte de comprensión; en tanto que exista un pacto ficcional o modo de introducción del individuo, existirá también un modo en que este vaya comprendiendo la narrativa. Es decir, la narración debe tenerse en cuenta como un esquema primario de su comprensión, ya que “el fundamento del comprender se halla en la historia misma como tradición efectiva, esto no es el tipo de fundamento apropiado para que podamos acceder a su conocimiento, sino que más bien hemos de aceptarlo como preeminencia” (Bubner, 1992, p.16). Si entendemos esta *historia* como la narración que sucede en el videojuego, podríamos entender

que el sentido de su narración está en sus propias limitaciones de soporte, pero también, en la creación del sentido derivado que el jugador encuentre en su experiencia particular. En otras palabras, las implicaciones narrativas del videojuego no estarían tan solo encerradas en sus limitaciones, como si el videojuego fuese un fenómeno dado, sino que, conllevan una construcción del futuro hecha por los múltiples jugadores posibles. La creación de sentido en la experiencia narrativa se da a partir de aquello que ocurre en la narración y lo que el jugador va comprendiendo de ello.

Podría verse una narración como una totalidad posible de comprender puesto que esta abre para el lector sus propios modos de ser entendida; en cuanto a la historia que puede leerse en el videojuego se puede decir que “la escritura, que no permite comunicar al lector la búsqueda y el hallazgo de las palabras, ha de abrir, de algún modo, en el propio texto un horizonte de (. . .) comprensión que el lector debe llenar de contenido” (Gadamer, 1998, p. 28). Aunque en primera instancia este contenido atribuido esté en los propios esquemas de comprensión, es necesario que dicho contenido esté también delimitado por la propia narración. La comprensión, y por consiguiente, la competencia del lector deberá estar limitada por el videojuego bajo sus inmediateces narrativas y por sus limitaciones técnicas, y por el lector bajo sus esquemas cognitivos. La obra es quien extiende sus límites y jerarquías, es quien introduce al lector en su universo ficcional, aunque sea este quien la recree en última instancia (Eco, 1992, p.26). Se puede hablar sobre una lectura multimodal que determina su propia dirección de comprensión, por cuanto la narración del videojuego demuestra los aciertos o errores del jugador en su avance de la historia, por medio de su soporte kinestésico a través del *gameworld*, bien sea por medio de sonidos, advertencias visuales, vibraciones del mando, etc. En este orden de ideas, podría entenderse al videojuego como un texto multimodal, ya que, contiene dentro de sí distintos

modos discursivos que pueden influir sobre su narrativa. El modo de configuración del mundo narrativo-ficcional del videojuego podría estar mediado en gran medida por: la comunicación visual, tanto verbal como escrita, los sonidos y las imágenes, y la combinación de ellos (Maturana & Ow, 2016, p. 5).

También es válido indicar que cuando se lee la narración de un videojuego se tiene, o se debe tener, un objetivo final, una justificación de la experiencia narrativa, este objetivo determinaría el ordenamiento de importancias en el texto, el cual adecuaría y asimilaría a un o unos esquemas de comprensión. La forma de posibilitar este ordenamiento podría darse por un solo pensamiento, el cual sería capaz de activar un esquema de comprensión determinado para la actividad lectora (Solé, 1992, pp. 34-35; Eco, 1987, p.50).

Valdría la pena acotar que el objetivo de lectura puede ser una imposición hecha por el *gamestructure* del videojuego, y/o por el jugador en su propia experiencia. Por ello, si el jugador quiere resaltar a un personaje en particular, entonces sus acciones, espacios y características se van a priorizar, en lugar quizá de las situaciones o momentos donde este no se encuentre y donde al final se sepa que no hubo relevancia narrativa. Un objetivo de lectura direcciona la disposición, es decir, la atención, la percepción y la memoria hacia un punto, o puntos, específicos del videojuego (Cediel & Guardia, 2021, p. 248).

Un objetivo de lectura puede convertirse y comprobarse en: hacer un resumen, un mapa conceptual, resolver algunas preguntas, un mentefacto, una infografía, etc., todo ello a partir de las redes semánticas del texto como lo pueden ser las relaciones entre personajes, el espacio y sus consecuencias sobre la trama, el desarrollo de tal o cual concepto a lo largo de la narración, etc.

Por lo tanto, este objetivo impondría un determinado ritmo al jugador, por una parte, se delimitaría el *gameworld* en materia de estímulos, aquellos que conlleven a ese objetivo impuesto por el propio videojuego y/o del jugador. Por otro lado, el objetivo de lectura delimitaría la historia que debe leerse en la pantalla, de manera que el objetivo impondría al jugador la decodificación de letras, ciertas palabras, puntuación, etc., (Fuenmayor & Villasmil, 2008, pp. 196-197).

Para poder hablar sobre un primer nivel de comprensión de la narración en el videojuego es interesante hablar sobre objetivos de lectura que se restrinjan en la misma narración. Aquellos objetivos que partan de la narración del videojuego pero que la utilicen con otros fines que no sea el develamiento de sus relaciones semánticas, estarían alejados un paso del soporte como tal, y tenderían a difuminar lo explícito en la narración de base, la cual es importante por ser una dimensión preeminente de la comprensión. En este orden de ideas, es relevante hablar sobre objetivos de lectura que deban tomar como parámetro su literalidad, o lo que Eco (1992) llama manifestación lineal (p.163). Quizá lo primero y lo último que se tenga realmente del videojuego sea aquello que este muestra explícitamente, tanto en su base kinestésica o de *gameworld*, como en su manifestación verbal o escrita. Para comprender lo explícito se harían necesarios los acuerdos sociales que determinan la naturaleza de las acciones en el videojuego y de diccionarios o enciclopedias para comprender su texto escrito y/o verbal. En este sentido, el propio videojuego trazaría un horizonte de comprensión para su jugador, permitiendo que este último supedite a su objetivo de lectura las dimensiones explícitas: objetos, acciones, sintagmas verbales o escritos que se desarrollen narrativamente en el videojuego, posibilitando la creación de sentido a partir de allí.

Toda unidad de un texto, sea una palabra u oración, adquiere su sentido en su posición y disposición en la lectura, el sentido es dependiente de su contexto escrito, de ahí que “toda propiedad que atribuyamos [al texto] no es intrínseca sino relacional” (Eco, 1992, p.182), lo mismo que Harshaw (1984) llama Campo de Referencia Interna (CRI) (p. 127). Este conjunto de disposiciones verbales y escritas, podría también verse en los recursos de *gameworld* del videojuego, de manera que toda acción encuentre su sentido efectivo, para el objetivo planeado, en relación con el desarrollo cronológico de la historia y las redes semánticas del *gameplay* elegido. Para que este sistema de relaciones pueda darse de una forma lineal y satisfactoria se haría necesario entender el nivel mínimo de un texto: su decodificación. Isabel Solé (1992) dice sobre los textos escritos que, teniendo en cuenta su decodificación, deben tener ciertas condiciones: 1. El texto debe resultar familiar o semejante a su interpretante, en una enunciación del esquema de comprensión adecuado. Y 2. Se requiere que el texto tenga una sintaxis coherente, con una formación gramaticalmente correcta (pp. 60-61). En este orden de ideas, el texto escrito y/o verbal en el videojuego deberá tener las anteriores condiciones, como también, viendo al videojuego como un conjunto de acciones explícitas, este deberá resultar familiar al jugador en cuanto a *gameplay* y *gamestructure*, de ahí depende que el pacto ficcional sea fundamental, puesto que este determina el inicio y tipo de relación que el jugador establece con el videojuego.

Por otra parte, entender que la lectura multimodal es también un proceso de *asimilación* y *acomodación* de los esquemas bajo un objetivo específico que a su vez supedita la atención, percepción y memoria, supone también que estos esquemas puedan atribuirse hacia el videojuego en materia de hipótesis, predicciones o expectativas del texto escrito y verbal, por una parte, y de las acciones que se desarrollen explícitamente por otra. La *acomodación* de estas

estructuras cognitivas haría necesarias a las hipótesis para comprobar si, en efecto, dicho esquema funciona. Podría hablarse de una lectura circular que se comprueba a sí misma, unificando el sentido comunicativo de su literalidad. No obstante, habría que recordar que la causa de este orden de lectura circular del videojuego yace en el jugador, sus objetivos, si es que los tiene, y sus estrategias para compensar sus falencias de entendimiento. Estas falencias pueden traducirse en un retroceder en la narrativa del videojuego o tener que recordar ciertos acontecimientos que le den sentido al objetivo que se quiere alcanzar.

Es interesante la postura de Antonio Vallés (2005) sobre la lectura como un conjunto de procesos, que aunque conceptualmente separados, en la práctica: 1. Se funden entre sí y 2. Tienen un procesamiento tan rápido y sincrético que cuando falla uno todos los demás son alertados, por ello el autor apunta que:

Mientras se lee se está produciendo una percepción visual de las letras, se reconocen, se decodifican (correspondencia letra-sonido), se integran en las sílabas, en las palabras, éstas se integran en las frases y éstas a su vez en el párrafo. Ello implica también el reconocimiento de los patrones ortográficos, el conocimiento de sus significados, etc. (p.56).

Cuando se lee se comprueba la decodificación correcta, la unidad sintáctica, el sentido que se deriva de allí, las hipótesis, sus resoluciones y tensiones narrativas en este caso, por lo que, cada nivel deberá estar asegurado para una comprensión lineal del texto, y el videojuego ayudaría a su proposición por cuanto su interactividad de *gameworld* en la comunicación de las actividades diegéticas y extradiegéticas. Una lectura circular supondría, por lo tanto, una constante comprobación de las estructuras del texto frente a los esquemas cognitivos del lector. En otras palabras, habría una lectura que desaprobaba una comprensión insostenible (Eco, 1992,



p.173). Por lo tanto, podría hablarse de un videojuego que comprueba constantemente al jugador sus inmediaciones narrativas, desaprobando una comprensión errónea para sus propios fines discursivos.

Si admitimos que el videojuego, entendido como una estructura narrativa, se encierra en sus propias inmediaciones literales quizá le estemos revocando su sentido polisémico, y por consiguiente, negando su carácter dinámico. Si un texto se delimita en sus barreras enteramente explícitas se estaría tratando como una obra narrativa *final*, como una historia dada e invariable, por ello, habría quizá que entenderla como un conjunto de relaciones explícitas a tener en cuenta como una base para lograr explicar aquello que no está en la base literal. De modo que la información literal debe poder ayudar a establecer una comprensión más grande del texto, quizá por ello Gadamer (1998) afirma que “sólo la dificultad del entendimiento motivará el interés por la literalidad de lo dicho” (p.129). En este orden de ideas, aproximarse al sentido de una obra es también entenderla como la suma de su dimensión literal con los sentidos múltiples que se le han dado (Eco, 1987, p.147). Por lo cual, la creación de sentido que hace el jugador con el videojuego no solo se arraigaría a lo explícito del mismo, tanto en el sentido de su información verbal como no verbal, sino que, trascendería de lo enteramente explícito a un orden implícito, aunque lo primero sea tomado en cuenta para lo segundo, en una comprensión inicial o de primer nivel.

El sentido implícito del texto estaría en la información que no dice de forma explícita, en sus intersticios, entredichos o silencios, de allí deriva que su comprensión dependa también de su sentido implícito, oculto, y quizá por ello Eco (1992) afirme estar convencido de “que los tres cerditos sean tres y no dos o cuatro tiene algún significado” (p. 164).

El objetivo de lectura podría supeditar la narración implícita a un sentido interno y/o externo. El sentido interno de una narración implícita sería un proceso de lectura que debe estar soportado sobre la estructura textual explícita, pero que se desprendería de allí, porque sería inconsecuente hablar de una competencia lectora que no tenga en cuenta la completa extensión del texto para hacer coherente su universo. A partir de ello se puede afirmar que una comprensión de la narrativa implícita e interna del texto es aquella que está arraigada a la literalidad del mismo, contrastada con sus entredichos. Supeditando a sus implicaciones internas el desarrollo narrativo, la explicación posible de las relaciones de causa y efecto que no son explícitas, el poder “explicar por qué esas palabras pueden hacer diversas cosas (y no otras)” (Eco, 1992, p.34). En cuanto al videojuego, habría que sospechar de aquello que muestra o dice de forma explícita, que cualquier información o acción puede ocultar algo en tanto argucia de la trama, por ello la comprensión estaría limitada en las propias barreras narrativo-ficcionales del videojuego. Comprender el videojuego de forma implícita en su sentido interno implicaría saber que no todo está dicho y que siempre hay la posibilidad de explicar sus relaciones narrativas de una forma distinta.

Puesto que el lector, la narración y el contexto se funden entre sí cuando se lee (Fundación Promigas, 2013, p.80), y el modo de re-crear una ficción es un acto individual que se fundamenta en la enciclopedia cultural por medio de un acuerdo de la comunidad que delimita el sentido de sus referentes simbólicos (Eco, 1992, p. 163; Schmidt, 1984, p. 213) es necesario entender que también el objetivo de lectura podría abordar al videojuego en un sentido implícito y externo de su narrativa.

Umberto Eco (1992) habla de un uso del texto para referirse a la utilización que se hace de la obra para explicar las relaciones que estén por fuera de la misma (p.82). En otras palabras,

la narración como excusa para relacionar su sentido implícito con la vida del autor, o para entender un fenómeno histórico, entre otras tantas dimensiones exteriores al texto. Ahora bien, en cuanto al videojuego este uso podría verse en la utilización de sus intermediaciones ficcionales o narrativas para hablar de una tendencia, o hacer énfasis sobre una dinámica de su contexto de creación, derivaciones que no desarrollarían una creación de sentido dentro del videojuego en forma narrativa, pero que si la complementarían. En este orden de ideas, la narración o ficción se tomarían en su globalidad o parcialidad como símbolo para poderse relacionar a un contexto de la realidad, derivando en un sentido implícito. Esta comprensión exploraría más los entresijos de la memoria del interpretante que las redes semánticas del videojuego, y estas, al ser materia prima de la evocación, deberán tomarse en cuenta para esa pertinencia y delimitación de esquemas de comprensión específicos. La competencia lectora bajo objetivos de lectura específicos podría esquematizarse de la siguiente forma.

**Tabla 3**

*Lecturas posibles de lo explícito e implícito*

Lecturas posibles	Explícita	Implícita- interna	Implícita- externa
Definición	Es la “manifestación lineal” (Eco, 1992, p.163) o literalidad del texto. El texto que es gramaticalmente correcto (Solé, 1992, pp. 60-61) permite que pueda haber una legibilidad correcta.	Es la información que no dice el videojuego de forma explícita, sus intersticios, entredichos o silencios. De allí depende que su comprensión dependa también de su sentido implícito y oculto, propuesto hacia la propia ficción.	Es la información que no dice el videojuego de forma explícita, sus intersticios, entredichos o silencios. De allí depende que su comprensión dependa también de su sentido implícito y oculto puesto hacia la realidad exterior.
Cómo comprobarlo	Por medio de referentes comunes como diccionarios enciclopedias.	Intentado “explicar por qué esas palabras pueden hacer diversas cosas (y no otras)” (Eco, 1992, p.34) para el universo ficcional de la obra.	Intentado “explicar por qué esas palabras pueden hacer diversas cosas (y no otras)” (Eco, 1992, p.34) hacia la realidad exterior.
Modo en que el videojuego lo propone	Los textos y la voz que los lee, además de las acciones que aparecen en pantalla, en el gameworld.	Cuando el gameworld no muestra actividad en su interfaz, un silencio mientras se juega.	Cuando el gameworld no muestra actividad en su interfaz, un silencio mientras se juega.

Adaptado de “*Interpretación y sobreinterpretación*” por U, Eco, 1992.

Adaptado de “*Estrategias de lectura*” por I, Solé, 1992.

Esta tipología de lecturas posibles de un videojuego, en términos de su texto escrito, sus inmediaciones verbales, no verbales y acciones explícitas, delimitaría su gran variedad de estímulos de *gameworld* en cuanto a un objetivo determinado por el propio videojuego y/o el jugador, posibilitando en gran medida un enfoque didáctico para la competencia lectora. Que el videojuego pueda mostrar su universo narrativo-ficcional por otros conductos, o su multimodalidad, más allá de su texto escrito en pantalla, permitiría en gran medida que este soporte pueda ayudar a la competencia lectora. Además, dicha multimodalidad ayudaría a una lectura más profunda de las inmediaciones del videojuego, ya que habría distintos estímulos que representarían la narración y ficción explícitos, abriendo la posibilidad de un cambio satisfactorio a la lectura implícita interna y externa.

Para ello, sería necesario activar los esquemas de comprensión necesarios para retomar la memoria y la atención sobre aquellos aspectos que sean importantes para el objetivo propuesto en el aula, posibilitando y delimitando una creación concreta de sentido. Este proceso de activación podría tener en cuenta las preconcepciones o hipótesis que se hagan del videojuego, dirigiendo la atención sobre el objetivo que se quiere alcanzar.

Ahora bien, para poder seguir delimitando la amplitud del videojuego en su narrativa y ficción en términos de comprobación, sería interesante vincular esa interactividad del medio con la acomodación y asimilación de los esquemas de comprensión por medio de preguntas vistas como ejes de reflexión. Las preguntas “estimulan los niveles más altos del pensamiento [y] promueven el aprendizaje, ya que requieren que el estudiante aplique, analice, sintetice y evalúe la información en vez de recordar hechos” (Redfield & Rousseau, 1981; Andre, 1979 & Gall, 1970, citado por Fundación Promigas, 2013, p. 44). Por ello, preguntar puede ayudar a establecer un tipo de pacto ficcional concreto, además de una lectura satisfactoria con respecto al objetivo

que se tenga propuesto. En este sentido, cuestionar debería estar tanto al inicio, como en el desarrollo, y el final de una clase, ya que su trabajo consistiría en comprobar, y quizá de paso re direccionar, el nivel de competencia lectora del estudiante con el objetivo propuesto. Puesto que la formulación de preguntas ayuda a la orientación de la clase bajo fines propuestos, entonces se podría asegurar que estas ayudarían a la atención, percepción y memoria en sus distintos procesos porque ayudarían a la creación concreta de sentido. En este orden de ideas, las dudas podrían ser formuladas por cualquier miembro de la clase para cualquier otro. El propósito de estas preguntas también debería delimitarse a partir del objetivo de lectura, por ejemplo, en las relaciones de causa- efecto, la relación entre personajes a lo largo de cierto tiempo, el desarrollo narrativo correspondiente a la analepsis o prolepsis o “explicar por qué esas palabras pueden hacer diversas cosas (y no otras)” (Eco, 1992, p.34). Las preguntas podrían tener dos niveles en cuanto a respuesta, uno enunciativo y otro reflexivo, el nivel enunciativo consistiría en el recuerdo puntual de algún acontecimiento, la lectura explícita; el segundo nivel, tendría al primero como base para pensar en distintas relaciones del texto consigo mismo, la lectura implícita interna, o con la realidad exterior, la lectura implícita externa.

Aunque la lectura es un proceso de descubrimiento, el sentido literal de la narración solo es el que se encuentra explícito. En este sentido, su final determina, aclara o desmiente todas las predicciones hechas durante la lectura. Recuperar el texto explícito es un proceso de reconstrucción o re-narración de los acontecimientos. De manera que el sentido implícito se encontraría en medio de estas relaciones explícitas, o en lo que el videojuego no muestra de forma explícita. En ello habría distintos niveles de recuperación y comprobación de una lectura literal del texto, los cuales podrían esquematizarse de la siguiente forma.

**Tabla 4***Tipologías de reconocimiento del texto explícito*

	<b>Subtipos de reconocimiento</b>
Macro reconocimiento	Reconocimiento y recuerdo de ideas principales (Fundación Promigas, 2013, pp. 31-32). Las ideas principales en el videojuego podrían tomarse como las ideas fundamentales con respecto al objetivo de lectura propuesto.
	Reconocimiento y recuerdo de las relaciones de causa-efecto: razones que determinan un efecto o consecuencia. (Fundación Promigas, 2013, pp. 31-32).
	Reconocimiento y recuerdo de secuencias: el orden de las acciones explícitamente planteadas en el texto completo o en el fragmento seleccionado. (Fundación Promigas, 2013, pp. 31-32).
Micro reconocimiento	Reconocimiento y recuerdo de detalles: tales como nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar. (Fundación Promigas, 2013, pp. 31-32).
	Reconocimiento y recuerdo de rasgos de personajes: identificar características explícitas de un personaje que ayuden a definirlo. (Fundación Promigas, 2013, pp. 31-32).

Adaptado de “*Comprensión y producción textual*” por Fundación Promigas, 2013.

(<http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/Documents/Libros/Comprension%20y%20Produccion%20Textual%20-%20Version%20Digital.pdf>)

Es interesante hablar sobre el primer ítem de la tabla 4 porque la idea principal puede ser difusa sin un objetivo de lectura propuesto, es decir, habría que encontrar aquellas ideas fundamentales que justifiquen y hablen de esa meta que se quiere lograr. En la narrativa, las relaciones de causa-efecto estarán supeditadas por el objetivo de lectura, de manera que la elaboración de un resumen o la explicitación de una idea principal dependerán en gran medida de aquello que narrativamente conlleve a algún lado, de aquellas dudas o “interrogantes [que] se referirán a los hechos o problemas que se presenten en el texto y en los efectos que producen” (Solé, 1992, p.98).

Por lo anterior, se puede llegar a afirmar que para delimitar el videojuego en términos prácticos para el aula, habría que establecer algún tipo de horizonte que direcciona, como puede ser el objetivo de lectura, su implementación de forma narrativa y ficcional. Además, incluir en ese desarrollo de abordaje distintas actividades y fórmulas que ayuden a hacer explícitos los esquemas de comprensión del estudiante, para así comprobar si su comprensión se ha dado satisfactoriamente, sea en un primer nivel con la lectura explícita, o en uno segundo con la

lectura implícita interna o externa. Por ello, habría que tener en cuenta lo que es propio de la narrativa y ficción en el videojuego para llevar a la comprensión cada una de sus implicaciones, develando su gran potencial para la implementación en el aula de clase en términos de competencia lectora.

#### 4 Esquematización de categorías de análisis para el videojuego *What Remains of Edith Finch*

El desarrollo conceptual del presente proyecto podría esquematizarse de la siguiente forma. Existirían dos instancias principales en el videojuego: su narrativa y su ficción. Aunque estas sean propiedades que actuarían de forma simultánea, es valioso presentarlas de forma separada para realizar un análisis más preciso, que derivaría en unos criterios de aplicabilidad específicos e integrales a la totalidad del videojuego. Narrativa y ficción son parámetros de análisis que podrían empezar a matizarse a partir de la forma en que el videojuego restrinja su multiplicidad discursiva por sus propias limitaciones.

La ficción en el videojuego podría entenderse a partir de aspectos como el *gamestructure*, *gameworld* y *gameplay*, que tendrían relación con la forma en que el videojuego representa sus implicaciones en términos de su estructura interna, construcción del mundo posible y, por consiguiente, conjunto de posibles decisiones que el jugador pudiera tomar allí. Aunque el *gameplay* asegure una experiencia narrativa, la ficción como macrocategoría vendría a describir aquello que yace en el videojuego como una potencialidad de historias posibles, de universos explorables que propone jugar a su usuario, o también, de mecanismos discursivos alternativos, en relación a la vida cotidiana. En este orden de ideas, el *gamestructure*, haría parte de esa construcción ficcional porque los objetivos, metas o reglas del juego mantendrían las limitaciones del mundo posible. El mundo ficcional o *gameworld* podría verse descrito por dos parámetros de construcción del mundo posible, uno exploratorio y otro informativo: mundo explorable e interfaz, respectivamente. Conteniendo el primero los sonidos, los colores y las distintas ambientaciones del videojuego, capacidades de exploración que tendría un usuario a su disposición; el segundo serían los mensajes, barras de energía, elementos del inventario, etc., que



comunicarían el estado del avatar en relación al mundo ficcional planteado. En otro sentido, las decisiones, o *gameplay*, que pudiera establecer un usuario podrían verse matizadas por dos modos de jugar: *hard fun* o *easy fun*, siendo descripciones un tanto más precisas de las difusas intenciones del jugador, describiendo de forma específica un modo de considerar el juego, sea para jugar o para establecer un tipo de análisis sobre sus condiciones de funcionamiento ficcional.

En otro sentido, la narrativa podría dividirse en fábula y trama, a partir de Eco (1994, p. 43). La fábula podría abordarse a partir del CRI, entendido como un conjunto de particularidades narrativas que confluyen sobre la historia que se presenta en pantalla. De allí que haya personajes a los que necesariamente deban sucederle eventos en el transcurso del tiempo en espacios alternativos, los cuales podrían puntualizarse con estados iniciales, problematizaciones, resoluciones y cinemáticas. Cinemáticas que son proyectadas en pantalla una vez el usuario haya cumplido una serie de objetivos del *gamestructure* ficcional. De modo que el Campo de Referencia Interna sería el conjunto de elementos narrativos propios al videojuego que actuarían sobre instancias ficcionales, descritas con antelación. Del mismo modo la trama, al contener el discurso como transmisión lingüística, contendría a su vez a la prolepsis, analepsis, pausa descriptiva y al narrador. La trama tendría en cuenta las estrategias que utilice la narración del videojuego en sus distintas propiedades ficcionales, dicho de otro modo, la trama delimita el CRI, de modo que este actúe en el universo ficcional planteado por el videojuego. Así, se pretende que la tabla de categorías presentada a continuación tenga en cuenta distintas particularidades específicas al videojuego para que los criterios de aplicabilidad didáctica tengan la mayor exactitud posible.

**Tabla 5***Parámetros ficticiales y narrativos del videojuego*

<b>Macro categorías</b>	<b>Micro categoría</b>			<b>Descriptor</b>
Mundo ficcional	Elementos	Gamestructure		Los objetivos o tareas a conseguir para que el videojuego se desarrolle.
		Gameplay	Hard fun	En estos juegos se indica claramente el progreso del jugador, sus logros y las estrategias que debe seguir para conseguir su objetivo final (Cuadrado, 2013, p. 159). Sí __ No __
	Easy fun		El videojuego prioriza la exploración del jugador, permitiendo que este tome el camino a seguir. Implicación por la cual el jugador adopta un rol más de aventura que de batalla (Cuadrado, 2013, p. 159). Sí __ No __	
	Gameworld	Mundo explorable		Los elementos que constituyen el mundo del videojuego: sonidos, mensajes, colores, etc.
			Interfaz	Cursores, barras de vida o energía, elementos del inventario, etc. Los elementos visuales en pantalla que comunican al jugador el estado de su avatar en el videojuego.
		Personajes		Los distintos avatares que identifican al jugador en pantalla.
	Fábula narrativa	CRI (Campo de referencia interna)	Estado inicial	El momento primigenio en el que se encuentran los personajes, la normalidad del mundo del videojuego.
			Eventos	Problematización (es)
		Repeticiones	Resolución (es)	La solución que se desarrolla narrativamente para la problematización o problematizaciones planteadas.
			Cinématicas	La función narrativa de las cinématicas en el videojuego.
Trama narrativa	Pausa descriptiva	Situaciones	Las situaciones que se presentan reincidentemente en la narrativa del videojuego.	
		Prolepsis	Donde se cuenta anticipadamente un acontecimiento.	
	Narrador	Analepsis	Donde se cuenta póstumamente un acontecimiento.	
				Zonas contemplativas en la narración, donde prima la descripción espacial por encima de la sucesión de eventos.
				El tipo de plano que se encuentra en el videojuego, el cual media la experiencia del jugador.

Elaboración propia.

#### 4.1 Aplicación de categorías de análisis al videojuego *What Remains of Edith Finch*

Estas categorías podrían ser aplicadas al videojuego *What Remains of Edith Finch*, creado en el 2017 por el equipo independiente de videojuegos Giant Sparrow, publicado por la distribuidora Annapurna Interactive, y disponible para Microsoft Windows, Play Station 4, Nintendo Switch, Xbox One y iOS. *What Remains of Edith Finch* es un videojuego en el que no hay que rodar por el suelo, saltar o combatir con un arsenal de armas ya que sus interacciones posibles tienen sentido en el campo de la narrativa ficcional; las mecánicas están supeditadas al desarrollo de la historia.

La historia se desarrolla al interior del hogar de la familia Finch y su maldición, la cual asesina a todos sus integrantes de formas inusuales. Por medio de Edith Finch, la última superviviente, el jugador se relacionará con la historia de cada integrante del hogar. La madre de Edith ocultó un sinnúmero de secretos en la casa, por lo que su hija, ahora una adulta, quiere desentrañar cada uno de ellos para entender parte de su pasado. Estos serán los motores narrativos del videojuego, ya que este se desarrolla en torno a las historias y los misterios ocultos por el transcurso del tiempo ficcional, por lo que para avanzar es necesario comprender la narración; podría decirse que comprender el videojuego es la finalidad de este.

El videojuego presenta distintas particularidades valiosas ya que su narrativa/ficcional es presentada a partir de catorce personajes (ver anexo 1 hasta 14), con implicaciones distintas para la historia principal. En el campo de *gamestructure*, el videojuego contiene objetivos simples que tienen relación con la narración y ficción, por ejemplo en el bloque narrativo del hijo de Edith (ver anexo 1), donde el objetivo es abrir y pasar las páginas del diario de Edith Finch. Como también en el sub bloque 1.5 - Walter (ver anexo 7), donde hay que abrir algunas latas de duraznos en almíbar para después salir del escondite de la casa. O también en el sub bloque

narrativo 1.11.1 – Edie (ver anexo 14), donde hay que llegar a la antigua casa, destruida construcción alejada del hogar donde acontece el videojuego.

En los distintos sub bloques narrativos del videojuego se pudo encontrar que el modo de juego que este pide a su usuario estaría delimitado por la definición de *easy fun*. La historia de Edith Finch prioriza la exploración, permitiendo que el jugador tome el camino a seguir. El jugador es un explorador por su rol en la historia, no un guerrero en una gran batalla (Cuadrado, 2013, p. 159). Del mismo modo, la interfaz en cada uno de los sub bloques narrativos es la misma, en ocasiones es un punto o un ícono de una mano, indicando la interactividad con el objeto (ver anexo 3).

En términos del mundo explorable, el videojuego contiene muchos detalles gráficos como un buzón con forma de casa (ver anexo 2); un lago en medio de un gran paisaje silvestre (ver anexo 8) o una inmensa niebla vista desde la visión de una lechuza, primer transformación de Molly (ver anexo 3). En este orden de ideas, los distintos personajes contienen, en sus sub bloques narrativos, a otros que pudieran ser no jugables, como sucede con Ingebord, Johann, Sven y su esposa (ver anexo 4), o jugables, como sucede con la rana de juguete de Gregory (ver anexo 9).

También se presentan distintos tipos de estados iniciales, como sucede con Calvin, quien se balancea en su columpio al borde de un risco (ver anexo 5); como sucede con Gus quien juega con su cometa en la playa en un día que augura tormenta (ver anexo 10). Lo que deriva en distintos tipos de problematizaciones narrativas, como sucedería con Bárbara, sub bloque narrativo que contiene dos rupturas con el estado inicial, una que describe un fuerte sonido proveniente de la cocina y la otra con un grito que se desata a media noche en el piso donde duerme su hermano Walter (ver anexo 6). Como también se puede evidenciar con Milton, quien

pinta un pintor pintado por otro que estornuda a través del lienzo (ver anexo 11). En el caso de las resoluciones narrativas el videojuego muestra a Lewis atravesando una gran puerta dorada, donde se daba cuenta de su realidad como trabajador en una empresa de enlatados (ver anexo 12); como también sucede con Edith, quien rompe un libro que su abuela Edie le dedica, donde estaría parte de la historia de su infancia (ver anexo 13).

En el caso de las cinemáticas, el videojuego muestra una desde 2:09:58 hasta 2:10:35<sup>3</sup>, donde se evidencia que el hijo de Edith deja un ramo de flores sobre la tumba de su madre (ver anexo 1); como también sucede en Calvin (ver anexo 5), donde se muestra que el personaje sale volando luego de que las cuerdas de su columpio se rompieran.

Ahora bien, en el caso de las situaciones que se repiten, hay en todos los sub bloques narrativos algunas generalidades como: 1. El videojuego se desarrolla por la lectura de su narración, sea hecha esta por el usuario o por Edith en voz alta, igualmente; 2. se itera sobre la madre de Edith, quien selló todas las puertas del hogar luego de la desaparición de su hijo, Milton; 3. Tener que encontrar una forma de ingresar a la habitación detrás de cada puerta y 4. Mirar por la mirilla de cada puerta. De forma particular, el videojuego presenta situaciones reincidentes en el sub bloque narrativo 1 – Edith (ver anexo 2), tales como: iteración sobre Lewis en 11:15, 16:31, 34:15, 1:14:52, 1:36:30 y 1:57:20; como también en el sub bloque narrativo 1.4 – Bárbara, donde se reincide sobre la antigua fama del personaje, así como de la banda delincuencia implicada en su asesinato (ver anexo 6).

La analepsis se presenta en el videojuego como el traspaso entre la primer analepsis, la de Edith, a los distintos sub bloques narrativos, en este sentido, el sub bloque narrativo 1.1. – Molly empieza en 21:20 hasta 32:44, describiendo una sub analepsis, (ver anexo 3); como también

---

<sup>3</sup> Todos los intervalos de tiempo citados son extraídos a partir del video del videojuego completo en YouTube.

puede evidenciarse en distintos mensajes que nombran el pasado en cada sub bloque narrativo, como sucede en Walter, quien menciona en 1:00:11: “Adiós a todos. No puedo creer que llevo 30 años aquí abajo...” (ver anexo 7). La pausa descriptiva se encuentra en el videojuego en el caso del sub bloque narrativo de cada personaje, donde se visualiza un árbol familiar dibujado por Edith de forma progresiva a la historia, en el que se encuentra la genealogía familiar en un orden ascendente y/o descendente (ver anexo 2). Por último, el videojuego muestra distintos tipos de narradores y planos, como por ejemplo en el sub bloque narrativo 1.2 - Odin (ver anexo 4,) donde hay un narrador en tercera persona y un tipo de plano que depende de las fotografías en un antiguo visor de diapositivas; como también en el sub bloque narrativo 1.6 - Sam (ver anexo 8), que tiene un narrador y tipo de plano en primera persona.

## 5 Criterios de aplicabilidad didáctica

### 5.1 Recomendaciones generales

Para la implementación del videojuego en aula, o también, para la creación concreta de sentido sería necesario: 1. Establecer un objetivo de lectura que se nutra de las distintas dimensiones del videojuego o intereses particulares de lectura en el aula y 2. Activar la asimilación y acomodación de los esquemas de comprensión necesarios para abordar el objetivo de lectura. Para el primer proceso sería pertinente explicar cada una de las dimensiones del videojuego. El segundo proceso podría medirse por preguntas que orienten la reflexión y las hipótesis del estudiante hacia la meta que se quiere lograr. Preguntas como ¿Qué se conoce sobre los videojuegos? ¿Qué se sabe del videojuego en cuestión? ¿Para qué cree que se traiga un videojuego al aula? ¿Podría decirse que un videojuego cuenta una historia?, podrían formularse como una introducción. Dentro del videojuego podría preguntarse ¿A dónde hay que ir? ¿Por qué?, o ¿Qué historia cree que continúa?, etc.

A continuación, se establecerán distintos criterios generales de aplicación del videojuego en el aula de clase, bajo la discriminación de las categorías de la tabla 5, utilizadas para extraer sus inmediaciones narrativo-ficcionales. Vale la pena aclarar que las distintas secciones del siguiente esquema tienden a ciertas particularidades. Puesto que la lectura explícita es unívoca, y su conformación se basa en referentes comunes, diccionarios o enciclopedias, su comprobación se haría por medio de la re-narración o recordación de lo sucedido en tal o cual fragmento. Ahora bien, dado que la lectura implícita, tanto externa como interna, es un conjunto de procesos aproximativos de conformación de un sentido más allá de la literalidad, dependiendo de esta para su elaboración, entonces se podría hablar de la comprobación de la lectura implícita interna bajo las reflexiones intersticiales de lo explícito, mientras que la lectura implícita externa tendería a

una consulta o investigación de la realidad para complementar, o contemplar más ampliamente, esa base de la literalidad.

**Según el objetivo del videojuego:** Conocer la historia de cada uno de los miembros de la familia Finch.

**Tabla 6**

*Criterios generales de aplicabilidad del videojuego en aula*

<b>Categorías</b>	<b>Lectura explícita</b>	<b>Lectura implícita interna</b>	<b>Lectura implícita externa</b>
Gamestructure	Podría preguntársele al estudiante qué personaje o en qué momento el texto flotante en pantalla dice a dónde se debe ir.	Podría instarse a la reflexión sobre el orden de los objetivos, por ejemplo, ¿Tendría algo que ver en la narrativa del videojuego que primero se deba ir a la habitación de Bárbara y luego a la de Walter?	Podrían establecerse tareas con el fin de unir los objetivos del videojuego con historias de la vida real. Comprendiendo así, quizá, qué elementos de la vida real toma el videojuego.
Easy fun	Puesto que el videojuego facilita la exploración, entonces podría conducirse al estudiante a objetos o lugares importantes para la trama.	Podría instarse a la reflexión la dimensión propia de exploración. ¿Por qué el videojuego permite que podamos explorarlo sin tener que cumplir cabalmente con el objetivo? ¿Para qué? ¿Qué le podría ocurrir a la historia de los personajes del videojuego si este fuese con batallas?	Podrían establecerse tareas con el fin de recrear de algún modo, la exploración del videojuego con la vida real, haciendo énfasis sobre personas o personajes a lo largo de la historia.
Mundo explorable	Podría pedírsele al estudiante que intente recordar ciertos objetos o lugares, y su disposición narrativa, importantes para la narrativa.	Podría instarse a la reflexión sobre la disposición y función de los objetos en un área del videojuego.	Podría pedírsele al estudiante que consulte con sus familiares el simbolismo de ciertos objetos o lugares del mundo explorable explícito del videojuego. Quizá, como producto de esta relación surja un complemento narrativo a la historia de la familia Finch. También podría pedírsele al estudiante que encuentre cierta relación entre los objetos del videojuego con su propia vida.
Interfaz	Una vez se haya dejado el videojuego, podría pedírsele al estudiante que compruebe los íconos del videojuego, conectándolos con su función narrativa sobre los objetos.	Podría instarse a la reflexión la función narrativa de los objetos con algún ícono en frente. Como también, podría problematizarse el árbol genealógico en sí mismo.	Podrían consultarse otros videojuegos con el fin de determinar qué función tendrían allí los íconos en pantalla, reconociendo la utilidad de estos en What Remains of Edith Finch.



## Continuación

Tabla 6

Criterios generales de aplicabilidad del videojuego en aula

Categorías	Lectura explícita	Lectura implícita interna	Lectura implícita externa
Personajes	Podría pedírsele al estudiante que intente recordar la función y/o disposición de ciertos personajes.	Dado cierto momento del videojuego podría instarse a la reflexión sobre los personajes que no han aparecido hasta el momento.	Podría conectarse la caracterización de los personajes a la vida cotidiana, para saber qué elementos el videojuego toma de la realidad; o bien, podría conectarse a la familia del estudiante.
Estado inicial	Podría pedírsele al estudiante que hiciera alguna actividad que consista en re-narrar lo ocurrido explícitamente al inicio del todo, mostrando así la normalidad del relato.	Podría instarse a la reflexión sobre las posibles relaciones de causa-efecto explícitas.	Podría proponérsele al estudiante que intente conectar el estado inicial del fragmento del videojuego seleccionado con la vida real. De manera que el argumento narrativo abra la posibilidad a investigar la realidad, para lograr cotejarla con el videojuego.
Problematización (es)	Podría preguntársele al estudiante sobre los personajes implicados en la ruptura de la normalidad.	Podría preguntársele al estudiante la posible conexión de causa y efecto de la ruptura de la normalidad narrativa.	Podría conectarse la problematización narrativa con algún fenómeno acontecido en la vida real.
Resolución (es)	Podría pedírsele al estudiante que hiciera alguna actividad que consista en re-narrar lo ocurrido explícitamente.	Podría preguntársele al estudiante sobre la conexión del estado inicial y problematización con sus suposiciones sobre el futuro narrativo.	Podría pedírsele al estudiante que conecte la(s) resolución(es) narrativa(s) a historias del mundo real.
Cinemáticas	Podría pedírsele al estudiante que intente recordar los hechos que provocaron que la cinemática se mostrara en pantalla, del mismo modo, se podría indagar sobre sus implicaciones sobre la trama.	Podría preguntarse sobre el simbolismo de ciertos elementos dentro de la(s) cinemática(s).	Podrían tomarse algunos elementos del cine o fotografía como reglas de encuadre, tipo de plano o distancia focal para darle profundidad de análisis a la narrativa del videojuego.
Situaciones	Podría pedírsele al estudiante que intente recordar el orden y disposición de cada una de las reincidencias narrativas.	Podría instarse a la reflexión sobre el número de repeticiones narrativas y su influencia sobre la narrativa.	Podrían tomarse elementos de reincidentes la vida del estudiante o de cuentos o novelas en libros para relacionarlos con el videojuego.
Analepsis	Podría pedírsele al estudiante que recapitule los saltos hacia el pasado, con respecto al presente narrativo, que hace el videojuego.	Podría instarse a la reflexión sobre el futuro e implicaciones de cada analepsis.	Podrían compararse los modos de establecer la analepsis de otros medios simbólicos con respecto al videojuego.
Pausa descriptiva	Podría preguntársele al estudiante en qué momentos el videojuego no contó nada, aunque el personaje se moviese.	Podría reflexionarse sobre la función y disposición de las pausas descriptivas en relación a la narración.	Podrían relacionarse las pausas descriptivas hechas, de un modo u otro, en el mundo real, para compararlas con las del videojuego.

Continuación

**Tabla 6**

Criterios generales de aplicabilidad del videojuego en aula

<b>Categorías</b>	<b>Lectura explícita</b>	<b>Lectura implícita interna</b>	<b>Lectura implícita externa</b>
Narrador	Podría pedírsele al estudiante que intente reconocer el tipo de narrador y plano en cada una de las secciones del videojuego.	Podría pedírsele al estudiante que relacione los distintos tipos de narrador y plano, de cada una de las secciones del videojuego, con su posible función narrativa.	Podría tenerse en cuenta los distintos tipos de narrador y plano para abordar y entender mejor los del videojuego.

Elaboración propia.

## 5.2 Recomendaciones particulares

Para abordar las particularidades narrativo/ficcionales del videojuego en términos de la competencia lectora, en tanto que lectura explícita, implícita interna e implícita externa, habría que tener en cuenta el anexo 6 como una consideración general de aplicación, de modo que un criterio específico de aplicación en el aula parta de allí junto a parámetros narrativo/ficcionales específicos a *What Remains of Edith Finch*, explicitados desde el anexo 1 hasta 14. En este sentido, la planeación de estos criterios específicos podrían establecerse a partir de preguntas de apertura que tuvieran en cuenta, por ejemplo, los primeros objetivos propuestos por el videojuego en el *gamestructure* del sub bloque narrativo 1 – Edith: Llegar a la casa, encontrar la forma de entrar. Hallar la forma de ingresar a las habitaciones y saber la historia de cada uno de los miembros de la familia Finch. Desde el inicio hasta la entrada al sub bloque 1.1 Molly, desde 1:00 hasta 21:20. A partir del anexo 2. Las preguntas de apertura podrían ser las siguientes:

¿Qué se conoce sobre casas abandonadas?

¿De qué forma una casa podría contar una historia?

¿Qué implicaciones narrativas tendría ir hacia una casa?

Definido el objetivo podría plantearse lo siguiente<sup>4</sup>, para la lectura explícita y para el *gamestructure*: Una vez el estudiante haya llegado a la casa podría hablar sobre cuál era el objetivo de esta primera parte, y cuáles de sus acciones estuvieron supeditadas a él. Para *easy fun*: Aprovechar la capacidad de exploración del videojuego para conducir al estudiante a elementos del *gameworld* que pueden ser fundamentales para la trama o parte del universo ficcional. Estos elementos podrían ser: los periódicos en el suelo del bosque, la camioneta azul estacionada al frente de la casa o el decorado de la habitación de Walter. Para el mundo explorable: Antes de empezar a jugar podría pedírsele al estudiante que haga una lista con diez objetos, sonidos o colores de personajes que más llamasen su atención. Para la interfaz: Antes de empezar, habría que explicar que el texto escrito del videojuego se encuentra en mensajes repartidos por el *gameworld*, de manera que detenerse en los mismos es fundamental.

En el caso de la lectura implícita interna y para los personajes: Al llegar a la casa podría pedírsele al estudiante que, basado en lo jugado por el momento, intente ubicar a los personajes mencionados en el árbol genealógico de Edith. Para el estado inicial: Una vez el estudiante haya llegado a la casa podría pedírsele que haga un texto argumentativo donde se hable de la posible relación de la casa y su forma con las primeras palabras de Edith leídas en su voz. Para la problematización: Al llegar a la habitación de Molly podría pedírsele al estudiante que intente explicar cómo la maldición afectaría a los personajes que se han conocido hasta el momento. Para la resolución: Al llegar a la habitación de Molly podría pedírsele al estudiante que intente explicar qué hay en el tercer piso, en vista de que está sellado.

---

<sup>4</sup> La esquematización de lo descrito se encuentra en el anexo 15.

Por último, en el caso de la lectura implícita externa y para las situaciones reincidentes generales: Podría pedírsele al estudiante que investigue sobre las historias desconocidas de su familia. De manera que esto le permita narrar su vida actual a partir de los desconocimientos de su ascendencia. Para la analepsis: Podría compararse qué mecanismos utiliza la película *Origen* de Christopher Nolan para mostrar su analepsis; comparativamente esto permitiría ver los modos discursivos del videojuego. Para la pausa descriptiva: Podría pedírsele al estudiante que elabore su propio árbol genealógico. Para el narrador: Se le podría pedir al estudiante que intente identificar al narrador y/o tipo de plano del videojuego en otros medios simbólicos como el cine, la literatura o el comic.

Las anteriores implicaciones de aplicación tienen relación con un objetivo que el videojuego pudiera proponer. Por lo que podrían generarse distintos criterios de aplicación, también valiosos, del videojuego en el caso de un objetivo, o aprendizaje, que pudiera proponerse al interior del aula de clase, como por ejemplo: Responder a la pregunta ¿Quién es Milton? (ver anexo 16).

## 6 Conclusiones y recomendaciones

En suma, el propósito de esta investigación fue intentar relacionar el videojuego, la narración y la ficción con la comprensión y la competencia lectora para hacer énfasis sobre algunos criterios de aplicabilidad generales que pudieran surgir a partir de esta conexión. El grupo de esquemas que se encuentra en los anexos podría servir de base para la creación de criterios de aplicabilidad específicos para cada implicación del sub bloque narrativo de cada personaje en el videojuego. Por ello, a manera de ejemplo, desde el anexo 15 se intenta mostrar cómo podrían establecerse distintos criterios de aplicabilidad específicos a partir de dos objetivos, uno que propone el videojuego y otro que podría proponerse al interior del aula de clase. En este sentido, y dadas las necesidades de su aplicación, podría adecuarse el sub bloque narrativo del personaje que se desee para los objetivos que requiera el contexto, de modo que esta segunda sección intenta servir como una guía para la creación de demás criterios específicos de aplicabilidad del videojuego.

A partir de las anteriores afirmaciones podría hablarse de una posible e interesante ampliación del presente documento en el campo de la preparación para su aplicación. Los criterios generales y específicos de aplicabilidad del videojuego podrían hacer parte de rutas didácticas completas que exploren las particularidades conceptuales del videojuego bajo un sistema evaluativo que reflexione en torno a la multimodalidad del mismo. En otras palabras, que el videojuego pudiera encontrar su sentido narrativo/ficcional en procesos de enseñanza-aprendizaje, en cuanto al campo de la competencia lectora, que se presentaran parametrizados con respecto a los distintos tiempos que pudieran seguirse dentro del aula de clase. Dependiendo de ello, en gran medida, el contexto y las necesidades que sobre él se impongan. En este orden de ideas, *What Remains of Edith Finch*, podría reconceptualizar sus instancias narrativas

y ficcionales, y, por lo tanto, de su recepción con la competencia lectora, por su aplicación dentro del aula. La relación conceptual que plantea el presente estudio no tiene en cuenta las posibles resignificaciones conceptuales que la práctica en el aula pudiera hacer evidentes para el caso del videojuego trabajado, que a su vez, son valiosas para seguir investigando y matizando a *What Remains of Edith Finch* en su aplicación real.

Por otra parte, es aún desconocido el paraje que pudiera traerle el futuro al videojuego como fenómeno en el mundo, puesto que las presuposiciones del pasado, y en parte del presente, lo sitúan como un medio de entretenimiento y no como un mecanismo que puede ofrecer una amplia variedad de estímulos visuales, kinestésicos y/o sonoros que están al servicio de implicaciones narrativas y ficcionales para un jugador/lector. Ojalá ese desconocido futuro pudiera considerar el presente proyecto como un aporte sobre la reflexión acerca de los videojuegos y sus aplicaciones en el aula de clase, mostrando su importancia para la didáctica, evitando de paso lo que Abdelahad et al., exponían en su investigación del 2018 titulada *Los videojuegos como propuesta pedagógica y didáctica en Lengua y Literatura*, donde se menciona que el cuerpo docente tendía a sentirse abrumado por el uso de las TIC.

En el sentido de una cierta reivindicación del videojuego, entonces habría que comprender la posibilidad pedagógica que este ofrece por medio de su interactividad, de modo que este medio pudiera ayudar a suspender críticamente la realidad de un estudiante por medio de su experiencia narrativa, la que estaría rodeada de los mecanismos discursivos de tal videojuego. Estos distintos mecanismos harían parte de la multimodalidad del medio, de modo que la comprensión pudiera entenderse desde una perspectiva caleidoscópica de recepción del estudiante/lector. Amplificando el videojuego a instancias psicológicas de comprensión que difícilmente el libro de texto pudiera igualar. Llevando a que la reflexión

sobre videojuegos sea un punto de fuga pedagógico, cuyas líneas proyectivas trazarían rutas conceptuales del medio para distintas áreas como las ciencias sociales o la historia. Sin mencionar la interesante matización que el videojuego pudiera tener con distintos campos como lo puede ser la cinematografía, la antropología, la pintura o la psicología.

En lo que respecta a este documento de investigación, el videojuego subordinó conceptualmente las categorías mencionadas y exploradas, de modo que la narración, ficción, comprensión y comprensión lectora estuvieron al servicio del videojuego, y este, en tanto video-juego, a las primeras. Aunque el panorama de los videojuegos es sumamente variado, no solo en términos de su contenido sino también de la forma en que se presentan, como puede suceder con la realidad virtual, estos comparten algunas particularidades estructurales. Por lo que, las categorías de análisis planteadas no solo podrían atribuirse a *What Remains of Edith Finch*, tal como se ha hecho aquí, sino también a una gran variedad de videojuegos, teniendo en cuenta que estos presentarán algunas particularidades narrativo/ficcionales ajenas a las tenidas en cuenta aquí. En este orden de ideas, un videojuego distinto al desarrollado en el presente proyecto derivaría en una comprensión también distinta, de modo que esta investigación puede ampliarse o reducirse a partir de distintos videojuegos. Esto haría que el videojuego como fenómeno de la contemporaneidad se pudiera enriquecer a partir del campo teórico y práctico, que derivaría polifónicamente en el campo de la educación. Como también sucedería con el panorama del videojuego en el futuro, el cual empieza ya a vislumbrarse con el reciente proyecto de realidad virtual creado por Mark Zuckerberg. ‘Meta’ es una idea de entorno virtual que alejaría a su usuario de la realidad, involucrándolo en un mundo ficcional donde las distancias se acortan por medio de avatares que interactúan simultáneamente.

La finalidad es que el usuario ocupe las gafas de realidad virtual y tenga la opción de interactuar con sus contactos. Por ejemplo, una conversación de WhatsApp podría reproducirse en el sofá de alguna casa virtual con los avatares de tus amigos caminando por la sala.

No todo se limitará al rango social, también se pueden crear zonas para comprar elementos de decoración y accesorios para este nuevo mundo virtual (Horizon Marketplace) o incluso una plataforma destinada al teletrabajo con salas de reuniones (Horizon Workroom). Las posibilidades son infinitas (TecnoXplora, 2021, párr. 3-4).

Por tanto, se puede afirmar que el videojuego se enriquecería por los avances tecnológicos que lo acojan. Sin embargo, el jugador/lector/estudiante también enriquecería al videojuego, ya que todo lector posible puede ser capaz de encontrar relaciones multimodales que se escapen a otros usuarios. Sería sumamente valioso encontrar la forma en que el videojuego se presentaría como mediación en jugadores que tengan otro tipo de capacidades visuales, kinestésicas o sonoras, para así generar criterios de aplicabilidad y rutas didácticas coherentes con tales panoramas y perspectivas. Aprovechando con ello la capacidad multimodal del videojuego en cuanto a su narrativa ficcional.

Ahora bien, puesto que el presente estudio intentó relacionar el videojuego con la narrativa ficcional, también podría quizá verse relacionado con la ficción como propiciadora de experiencias estéticas, acercando la competencia lectora del jugador/estudiante a una lectura poética del videojuego. Quizá pudiera ser que la pausa descriptiva, explicitada como categoría de análisis del presente estudio, pudiera servir como base para entender el acontecimiento poético en un estudiante que tienda a la contemplación de los distintos planos del videojuego, y no tanto



del desarrollo de su narrativa por medio del *gameplay*. Por tanto, podría ser valioso darle respuesta a las siguientes preguntas: ¿de qué forma un videojuego ofrecería una experiencia estética?, ¿cómo esta experiencia estética pudiera desarrollar aspectos de la competencia lectora?, ¿cómo la poesía, en tanto que experiencia de las imágenes, puede ayudar al estudiante de forma existencial y práctica?, etc.

A partir de ello, se podría aseverar que el videojuego narrativo/ficcional como mediación de la competencia lectora del jugador/estudiante es una verdadera y eficiente herramienta para el aula de clase. Por lo que, podría implicársele en instancias reflexivas mayores, como puede suceder con el planteamiento de enfoques didácticos que tengan en cuenta lo que conlleva utilizar un videojuego en el aula en términos de su narrativa y ficción. Enfoques didácticos que también tengan en cuenta la despersonalización e invención del jugador que el videojuego propone al estudiante, de manera que el rol del docente quede delimitado en estas condiciones de funcionamiento. De modo que puedan existir instituciones educativas que podrían alimentar sus enfoques didácticos a partir de la reflexión filosófica sobre la educación que implicaría el videojuego en el aula. Aunque, en última instancia, la pretensión inicial y final del presente documento es mostrar cómo el videojuego es, en efecto, una verdadera y eficiente herramienta para el aula de clase, y para este caso en concreto con *What Remains of Edith Finch*, para el fortalecimiento de la competencia lectora.

### Lista de referencias

- Abdelahad, Y., Daza, M., y Ponce, V. (2018). Los videojuegos como propuesta pedagógica y didáctica en Lengua y Literatura. *Investigaciones TIC en el ámbito educativo*. (1) 45 – 57. <https://www.evirtual.unsl.edu.ar/revistas/index.php/dc/article/view/18>
- Abdelahad, Y., Daza, M., y Ponce, V. (2018). Los videojuegos como propuesta pedagógica y didáctica en Lengua y Literatura. *Investigaciones TIC en el ámbito educativo*. (1) 45 – 57. <https://www.evirtual.unsl.edu.ar/revistas/index.php/dc/article/view/18>
- Alliaud, A. (2006). Experiencia, Narración y Formación Docente. *Educação & Realidade*, 31(1),7-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3172/317227043011>
- Álvarez, C. (2020). Capítulo II. La mecánica como texto: el caso de *What Remains of Edith Finch*. En R. Mancinas., y F. Anaya. (Eds). *Comunicación y videojuegos. Reflejando la sociedad a través del ocio interactivo. Colección Comunicación y Pensamiento*. (1ra ed., pp. 33 – 55). Egregius Ediciones. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/103852/Comunicacion%20y%20videojuegos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aranda, D., & Sánchez, J. (2009) Algunas claves para entender los videojuegos. En D. Aranda, y J. Sánchez, (Eds). *Aprovecha el tiempo y juega, algunas claves para entender los videojuegos*. (1ra ed., pp. 7 – 37). Editorial UOCpress.
- Ávila, R. (2021, 18 de enero). Nuevos hábitos de lectura. *Semana*. <https://www.semana.com/economia/opinion/columnistas/articulo/nuevos-habitos-de-lectura/202153/>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo editorial Patria.

BibloRed Bogotá. (2020, 21 de octubre). *Narrativas multimediales: Literatura y videojuegos [Video]*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NLC3qTqIPv4>

Bubner, R. (1992). Acerca del fundamento del comprender. *ISEGORÍA Revista de filosofía moral y política*. Universidad de Tubinga. (5). 5-

16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=149343>

Cabañes, E. (2012) Del juego simbólico al videojuego: la evolución de los espacios de producción simbólica. *Videojuegos y juventud. Revista de estudios de juventud*. (98), 61 – 77. <https://issuu.com/injuve/docs/revista98>

Cediel, J., & Guardia, A. (2021). La conexión entre los videojuegos y el fortalecimiento de la competencia lectora. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 2(2), 235–260. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i2.72>

Contursi, M., & Ferro, F. (2000) *La narración, usos y teorías*. Grupo Editorial Norma.

Cuadrado, A. (2013) Acciones y emoción: un estudio de la jugabilidad en *Heavy Rain*. En C. Scolari (Ed). *Homovideoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. (2da ed., pp, 151 – 177). Montse Ayats de Eumo Editori. <https://openlibra.com/es/book/download/homovideoludens-2-0>

Dolezel, L. (1988). Mímesis y mundos posibles. En A. Garrido (coordinador). *Teorías de la ficción literaria*. (1ra ed., pp. 69 – 95). Editorial Arco Libros.

Eco, U. (1962). *Obra abierta*. Editorial Planeta – Agostini.

Eco, U. (1987). *Los límites de la interpretación*. Editorial Lumen.

Eco, U. (1992). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press.

Eco, U. (1994). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Editorial Lumen.

- Frasca, G. (2009). Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1 (7), 37-44. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/58039/a3\\_Juego\\_videojuego\\_y\\_creacion\\_d\\_e\\_sentido\\_una\\_introduccion.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/58039/a3_Juego_videojuego_y_creacion_d_e_sentido_una_introduccion.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fuenmayor, G., & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22),187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011>
- Fundación Promigas. (2013). *Comprensión y producción textual*. Elibro. <http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/Documents/Libros/Comprension%20y%20Producci%C3%B3n%20Textual%20-%20Version%20Digital.pdf>
- Gadamer, H. (1998). Texto e interpretación. *Cuaderno Gris, UAM Biblioteca*, 3, 17-41. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/283>
- Garrido, A. (1997). Teorías de la ficción literaria: Los paradigmas. En A. Garrido (coordinador). *Teorías de la ficción literaria*. (1ra ed., pp. 11 – 43). Editorial Arco Libros.
- Gil, A., & Vida, T. (2007). Jugar con videojuegos. *Los videojuegos* (1ra ed., pp. 9 – 33). Editorial UOC.
- Gómez, J. (2021, 23 de abril). ¿Qué tanto se lee en Colombia? *Confidencial Colombia*. <https://confidencialcolombia.com/placeres/que-tanto-se-lee-en-colombia/2021/04/23/>
- Hannya. (2017, 29 de abril) *What Remains of Edith Finch ~ Full Gameplay Español (HD)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3WNTVuRcxa0&t=5601s>

Harshaw, B. (1984). Ficcionalidad y campos de referencia. En A. Garrido (coordinador). *Teorías de la ficción literaria*. (1ra ed., pp. 123 – 159). Editorial Arco Libros.

Huizinga, J. (1938) *Homo Ludens*. Alianza Editorial.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2020). *Informe nacional de resultados del Examen Saber 11° 2019*. Elibro.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1711757/Informe+nacional+de+resultados+Saber+11-2019.pdf/01cca382-1f24-aefd-a3ef-0d04d2e6108d?version=1.0&t=1608776793757>

Iser, W. (1990). La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias. En A. Garrido (coordinador). *Teorías de la ficción literaria*. (1ra ed., pp. 43 – 69). Editorial Arco Libros.

López, C. (2013). *El videojuego como práctica discursiva contemporánea. Pokémon y la naturalización de la realidad social neoliberal* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/311793849\\_El\\_videojuego\\_como\\_practica\\_discursiva\\_contemporanea\\_Pokemon\\_y\\_la\\_naturalizacion\\_de\\_la\\_realidad\\_social\\_neoliberal](https://www.researchgate.net/publication/311793849_El_videojuego_como_practica_discursiva_contemporanea_Pokemon_y_la_naturalizacion_de_la_realidad_social_neoliberal)

Maturana, C., & Ow, M. (2016). *Multimodalidad y educación. Claves de educación en el siglo XXI*. Editorial Santillana.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018*. Country Note,

OECD. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)

Ramírez, M. (2020, 30 de septiembre). Cuarentena cambió los hábitos de lectura de los colombianos pero el lector habitual se consolidó. *La*

*República*. <https://www.larepublica.co/ocio/la-cuarentena-cambio-los-habitos-de-lectura-de-los-colombianos-y-cautivo-a-unos-pocos-3067114>

Redacción cultura. (2015, 30 de junio). ¿Por qué las personas ya no leen?. *El*

*Espectador*. <https://www.elespectador.com/el-magazin-cultural/por-que-las-personas-ya-no-leen-article-569334/>

Rodríguez, J. (2018) *Los videojuegos de estrategia como herramienta para el desarrollo de competencias en la toma de decisiones* [Trabajo de grado. Universidad Santo

Tomás]. Repositorio

institucional. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12496/2018juanrodriguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruiz, X. (2013) Juegos y videojuegos. Formas de vivencias narrativas. En C. Scolari

(Ed) *Homovideoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. (2da., pp, 20 – 51). Montse

Ayats de Eumo Editori. <https://openlibra.com/es/book/download/homo-videoludens-2-0>

Rulfo, J. (1960). El desafío de la creación. *Revista de la Universidad de México (UNAM)*, 15 (1),

15-17. <https://tallerdelecturayredaccion614.files.wordpress.com/2016/06/11208-16606-1-pb.pdf>

Ryan, M.-L. (1991). Mundos posibles y relaciones de accesibilidad: una tipología semántica de

la ficción. En A. Garrido (coordinador). *Teorías de la ficción literaria*. (1ra ed., pp. 181 – 207). Editorial Arco Libros.

Saer, J. (1997). *El concepto de ficción*. Editorial Seix Barral.

Schmidt, S. (1984). La auténtica realidad es que la realidad existe. Modelo constructivista de la

realidad, ficción y la literatura. En A. Garrido (coordinador). *Teorías de la ficción literaria*. (1ra ed., pp. 207 – 241). Editorial Arco Libros.

- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- TecnoXplora. (2021, 02 de noviembre). ¿Sabes ya qué es el proyecto Meta de Mark Zuckerberg? *TecnoXplora*. [https://www.lasexta.com/tecnologia-tecnoxplora/internet/sabes-que-proyecto-meta-mark-zuckerberg\\_202111026181ad7234d4be00019252e3.html](https://www.lasexta.com/tecnologia-tecnoxplora/internet/sabes-que-proyecto-meta-mark-zuckerberg_202111026181ad7234d4be00019252e3.html)
- Todorov, T. (1970). Las categorías del relato literario. *El análisis estructural del relato*. (1ra ed., pp. 155 – 193). Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Torres, B. (2019). *Formas alternativas de hacer narrativa lúdica desde los videojuegos: Un análisis de los elementos estéticos del videojuego What remains of Edith Finch* [Trabajo de grado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio institucional. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/652900>
- Trujillo, Y. (2016) *Videojuego y pensamiento narrativo. Una experiencia pedagógica en el Colegio Tenerife Granada sur* [Tesis de maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2706/1/TrujilloGonz%c3%a1lezYuliEdith2016.pdf>
- Vargas, L. (2020, 3 de octubre). Desde el inicio de la pandemia el número de jugadores virtuales en Colombia incrementó 16%. *La República*. <https://www.larepublica.co/internet-economy/desde-el-inicio-de-la-pandemia-el-numero-de-jugadores-virtuales-en-colombia-incremento-16-3068818>
- Vallés, Antonio (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>
- Wolf, M., & Perron, B. (2005). Introducción a la teoría del videojuego. *Revista de comunicación audiovisual*. (4) 1 – 27. <https://www.raco.cat/index.php/Formats/article/download/257329/344420>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Editorial Pearson Educación.