

## La Juventud en la pantalla. Ficción televisiva, videojuegos y edu-entretenimiento





REVISTA DE  
ESTUDIOS  
DE JUVENTUD

→ septiembre 14 | N°

106

**La Juventud en la pantalla.  
Ficción televisiva, videojuegos  
y edu-entretenimiento**

Coordinadora  
Mar Chicharro Merayo. (Universidad de Burgos)

**REVISTA DE  
ESTUDIOS  
DE JUVENTUD**

**Director**

Rubén Urosa Sánchez

**Coordinación del número**

Mar Chicharro Merayo. (Universidad de Burgos)

**Diseño Gráfico**

Pep Carrió, Sonia Sánchez, Antonio Fernández

**Ilustraciones**

Ana Bustelo

*Catálogo general de publicaciones oficiales*

<http://www.publicacionesoficiales.boe.es>

**Edición**

© Instituto de la Juventud

**Redacción**

Observatorio de la Juventud en España

Servicio de Documentación y Estudios

Tel. 91 782 74 67

Fax 91 782 74 27

E-mail: [estudios-injuve@injuve.es](mailto:estudios-injuve@injuve.es)

web injuve: [www.injuve.es](http://www.injuve.es)


Biblioteca de Juventud

C/Marqués de Riscal, 16

Tel. 91 782 74 73

E-mail: [biblioteca-injuve@injuve.es](mailto:biblioteca-injuve@injuve.es)

Libro impreso con papel reciclado al 60%

libre de cloro 

ISSN: 0211-4364

NIPO: 684-14-010-X

Dep. Legal: M-41.850-1980

Maquetación e impresión: Servicios Gráficos

Kenaf, s.l.

Las opiniones publicadas en este número

corresponden a sus autores.

El Instituto de la Juventud no comparte

necesariamente el contenido de las mismas.

**EL TEMA** | pág. 6

Introducción | pág. 7

### TELESERIES PERSUASIVAS: RECEPCIÓN, IDENTIFICACIÓN Y APRENDIZAJE

1. Ficción televisiva, edu-entretenimiento y comunicación para la salud | pág. 15  
Dr. Juan José Igartua, Universidad de Salamanca. Jair Vega, Universidad del Norte (Colombia).
2. Identificación con los personajes televisivos y valores percibidos por los y las adolescentes | pág. 31  
Dra Concepción Medrano, Universidad el País Vasco. Dr. Juan Ignacio Martínez de Morentin, Universidad del País Vasco. Dr. Julián Pindado, Universidad de Málaga.

### MODELOS JUVENILES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LOS PRODUCTOS DE FICCIÓN

3. La erótica del “malote”. Lecturas adolescentes de las series televisivas: atracción, deseo y relaciones sexuales afectivas | pág. 49  
Dra. Mónica Figueras-Maz, Universitat Pompeu Fabra. Dra. Iolanda Tortajada, Universidad Rovira i Virgili.  
Dra. Nuria Araña, Universitat Rovira i Virgili.
4. Un nuevo estereotipo juvenil: Las “princesas de barrio” | pág. 63  
Dra. Fátima Gil Gascón, Universidad de Burgos.

### CONSUMO JUVENIL E INDUSTRIA: TENDENCIAS GENERALES

5. Jóvenes, ficción televisiva y videojuegos: espectáculo, tensión y entretenimiento.  
Tendencias generales de consumo | pág. 77  
Dra. Mar Chicharro Merayo, Universidad de Burgos.
6. La problemática representación de la mujer en los videojuegos y su relación con la industria | pág. 93  
Dra. Clara Fernández Vara, New York University (USA).

## EDU-ENTRETENIMIENTO Y VIDEOJUEGOS: ESTUDIOS DE CASOS

7. La ficción analógica del juego de mesa y su relevancia para el videojuego: una propuesta educativa para la juventud digital | pág. 109  
**Dr. Antonio José Planells de la Maza**, Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital (U-tad).
8. Cambiar jugando. La apuesta de los serious games en la educación por la igualdad entre los y las jóvenes | pág. 123  
**Dr. Salvador Gómez García**, Universidad de Valladolid.

## VIDEOJUEGOS Y APRENDIZAJE DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

9. Audiencias creativas y diseño de videojuegos | pág. 133  
**Dra. María Ruth García Pernía**, Universidad de Alcalá. **Dra. Sara Cortés**, Universidad de Alcalá y **Dra. Pilar Lacasa**, Universidad de Alcalá.
10. Aprendiendo a través de los videojuegos. La opinión de los y las jóvenes educadores y educadoras | pág. 149  
**Dra. Verónica Marín-Díaz**, Universidad de Córdoba.

**MATERIALES** | pág. 169

**COLABORACIÓN** | pág. 183

**EL TEMA**

**La Juventud en la pantalla.**

**Ficción televisiva, videojuegos y edu-entretenimiento**

## EL TEMA

Ficción televisiva y videojuegos, formatos lúdicos y entretenidos, pero a la vez, vehículos de aprendizaje y educación en valores, son presentados en este trabajo en esta doble dimensión. Su inseparable relación con los grupos de edad juvenil, hacen de éstos productos obligados en el estudio de las subculturas juveniles. Pero al mismo tiempo, su capacidad para transmitir mensajes y modelos los convierte en vehículos de socialización, fuentes de identidad y textos de los que aprender.

Sobre estas claves, la presente propuesta, interdisciplinar, internacional e interuniversitaria, integra trabajos que analizan los contenidos de ficción televisiva así como los videojuegos en su relación con los colectivos juveniles, desde una perspectiva diversa: su recepción y relación con emociones y cogniciones, las propuestas y mensajes que subyacen a sus textos, las tendencias generales en su consumo juvenil, la relación de estos mensajes con la variable género, la experiencia del aprendizaje a través de su uso, las competencias y conocimientos que añaden, o su integración como recurso pedagógico en el sistema educativo formal e informal... son algunas de las cuestiones a abordar en este trabajo colectivo.



Los medios de comunicación se revelan hoy como una de las instancias de socialización juvenil por excelencia. Los informes de juventud realizados en la segunda parte de la década de los años noventa y los referentes a los primeros años del siglo XXI ponen de manifiesto cómo, a través de su tiempo y espacio de ocio, los jóvenes traban relaciones muy significativas con el entorno mediático. Su relación con los medios, no sólo sirve para construir buena parte de su tiempo libre, o moldear su mundo de relaciones. Además, el uso concreto que hacen de algunos medios se convierte en una actividad subcultural que concede el sello de distinción "juvenil".

Esta popularidad de lo audiovisual entre los colectivos infantiles y juveniles supone, en la actualidad, que todas las iniciativas públicas a favor de la coeducación deban contemplar en su plan estratégico actuaciones vinculadas con el uso de los medios de comunicación en su dimensión socializadora, pedagógica, o transmisora de imágenes sociales. El presente monográfico pretende aportar un conocimiento a fondo de la relación entre los colectivos juveniles y algunos de los productos más emblemáticos de la cultura popular audiovisual: la ficción televisiva, que estas cohortes consumen ya sea a través del visionado convencional (en televisión) o por la red.; los videojuegos, como ejemplo más popular de ocio digital.

Este trabajo se inserta en la labor investigadora asociada al proyecto competitivo I+D+I "Cultura audiovisual y representaciones de género en España: mensajes, consumo y apropiación juvenil en la ficción televisiva y los videojuegos" financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y dirigido por la profesora Mar Chicharro Merayo, FEM 2011-27381, y en el que participan dos de los autores integrantes en esta propuesta (Salvador Gómez García y José Antonio Planells de la Maza). A lo largo de los dos últimos años, este grupo de investigación, viene reflexionando e investigando el potencial socializador de formatos de ficción televisiva y videojuegos, especialmente desde la perspectiva del género, así como analizando su impacto entre las cohortes juveniles. Del mismo modo, viene estableciendo redes de colaboración con otros grupos de trabajo, consciente de que los avances en la ciencia social pasan por esfuerzos colaborativos.

El presente monográfico se articula desde la convicción de que la ciencia social es una y que el conocimiento juvenil requiere de enfoques interdisciplinares. Conscientes además de que la investigación social es necesariamente un esfuerzo colectivo, apuesta por la colaboración interuniversitaria e internacional. Del mismo modo, pretende señalar las conexiones entre ciencia e intervención social. De los textos aquí presentados se derivan siempre enunciados de utilidad para conocer los medios, sus mensajes y sus públicos, pero sobre todo para utilizarlos en términos pedagógicos y educativos. Movidos por objetivos prácticos, pretendemos acercar nuestros resultados a la sociedad, visibilizando líneas de trabajo que pueden ser aplicadas en la construcción de mensajes audiovisuales, así como en la práctica pedagógica, fuera y dentro de las aulas.

El monográfico se abre incidiendo en los procesos de recepción de productos de ficción televisiva. Así, el trabajo realizado por **Juan José Igartua** y **Jair Vega** reflexiona sobre la capacidad persuasiva de las narraciones con forma de ficción televisiva, pensadas, *a priori*, para el entretenimiento y la diversión. Estos mensajes presentan a los espectadores y espectadoras una secuencia de acontecimientos, protagonizados por personajes, que dialogan y así argumentan y presentan explicaciones, consejos, interpretaciones... Desde ahí, los autores pretenden ofrecer una respuesta científica a preguntas ciertamente relevantes en la utilización educativa de los medios de comunicación: ¿Hasta qué punto este tipo de mensajes pueden favorecer la reflexión o la “elaboración cognitiva” en torno a las situaciones que representan? ¿En qué medida pueden orientar la percepción crítica del espectador en forma de “contra-argumentación” a las actitudes y comportamientos señaladas por los personajes? ¿Pueden estos relatos tener impacto en el plano de las actitudes de los espectadores? El compromiso emocional del espectador con el relato, ¿favorece o perjudica su capacidad de reflexión frente a los argumentos que plantea la narración? En la misma dirección, la identificación entre espectador y personaje ¿dirige hacia una lectura crítica y reflexiva del espectador?

Éstas y otras preguntas van siendo respondidas por los autores, quienes analizan pormenorizadamente el impacto de un discurso de ficción concreto en actitudes como “la toma de decisiones sobre relaciones sexuales”, “el rechazo de la violencia de género”, y “la decisión de que la homosexualidad se exprese y se explicita”. El texto pondrá de manifiesto la capacidad persuasiva y por ende, educativa de la ficción, identificando algunos de los procesos que intervienen. Del mismo modo, señala su capacidad para convertirse en relato sobre el que reflexionar y aprender, que incide en el plano de las actitudes. De ahí se deriva, por lo tanto, la responsabilidad de medios y creadores de ficción para persuadir a través de la reflexión y para construir personajes y articular conflictos lo suficientemente verosímiles y convincentes como para generar esas dinámicas reflexivas y educativas.

También centrados en el proceso de recepción, **Concepción Medrano**, **Juan Ignacio Martínez de Morentín** y **Julián Pindado** presentan un texto que pretende dar respuesta a la pregunta: ¿hay diferencias entre los modos de vinculación juvenil con el personaje favorito de una ficción en función del contexto cultural? El trabajo nos invita a pensar en la manera en la que los y las jóvenes de diferentes entornos culturales conectan con sus personajes favoritos: ¿caben propuestas de personajes de ficción que conecten con públicos amplios, superando las diferencias culturales?

La originalidad del trabajo estriba en su propio objeto de estudio, que conecta el estudio de la empatía con los personajes, los atributos que permiten una mayor vinculación con ellos, y los valores que éstos transmiten, utilizando además una perspectiva comparativa y transcultural. En este sentido, la recogida de datos cuantitativos en ocho contextos culturales diferentes permitirá medir la empatía, y la razón de los más jóvenes para escoger sus personajes favoritos, así como los valores percibidos en éstos: autodirección, estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia y universalismo.

Los resultados nos conducen a un dibujo con diferencias significativas en el interior de los dos grandes contextos estudiados, el español y el latinoamericano. En todo caso, la actividad laboral, las características de

personalidad, y determinadas actitudes que forman parte de las definiciones hegemónicas de las subculturas juveniles, como es el caso del “inconformismo” son algunos de los elementos de conexión con los personajes destacados por los encuestados. El texto señala la importancia que los jóvenes espectadores y espectadoras conceden a los valores prosociales, de ahí la utilidad educativa que pueden presentar personajes que los encarnen. Del mismo modo, las moderadas diferencias encontradas entre los encuestados invitan a pensar que se pueden formular modelos/personajes positivos y educativos, que superando las diferencias culturales de los y las espectadoras, consigan el compromiso emocional de públicos muy diversos.

Sobre recepción, pero también sobre modelos de género, investigan **Mònica Figueras, Iolanda Tortajada y Núria Araña**. Plantean un texto en el que analizan la interpretación de los y las jóvenes realizan en torno a dos conocidas teleseries. *Física o Química* (Antena 3, 2008) y *Sin Tetas No Hay Paraíso* (Telecinco, 2008). El artículo ahonda en las interpretaciones que los y las adolescentes realizan sobre los personajes de estas series, sobre los elementos y rasgos que consideran atractivos, y sobre los modelos de relaciones sexuales y afectivas deseables. Las autoras parten, entre otros, de la capacidad de los y las espectadoras juveniles para construir lecturas negociadas y de oposición frente a los mensajes de ficción estudiados, que tienden a reproducir estereotipos tradicionales de la feminidad, y de las relaciones sexuales y afectivas. En estos discursos, el amor se asocia al sufrimiento, el atractivo masculino al ejercicio del poder y se restringe el femenino a la belleza física. No obstante ¿tienen estos espectadores capacidad para superar semejante representación de las relaciones personales entre géneros? ¿Pueden utilizar esos mensajes para pensar en términos de igualdad de géneros? ¿Qué tipo de modelos amorosos y sexuales están interiorizando los y las jóvenes?

Las autoras bucean en el proceso de implicación emocional de los y las jóvenes espectadoras con el discurso de ficción, señalando las preferencias de los consumidores, la dinámica de los procesos de identificación con los personajes, o la capacidad de modelaje de estas historias de ficción.

Sus resultados son del todo esclarecedores, e invitan a una reflexión sobre los modelos que la televisión propone, así como sobre la responsabilidad televisiva en la educación en la igualdad de trato y oportunidades. Destaca así la pervivencia del estereotipo del “malote”, que conjuga agresividad, e incluso violencia, con ternura y sensibilidad. Su definición en términos de personaje deseable y seductor, provoca, cuanto menos una llamada de atención sobre las implicaciones sociales y psicológicas que tiene una definición de la masculinidad que incorpora atributos como la violencia en clave de cualidad admirable.

La aprobación que los y las jóvenes espectadoras parecen conceder a una representación asimétrica de las relaciones amorosas y sexuales se revela, igualmente, como una conocimiento del todo imprescindible para trabajar con un sentido coeducador desde ésta u otras instancias de socialización.

Incidiendo en el peso de los estereotipos televisivos, **Fátima Gil** propone un análisis en profundidad del reciente personaje de “choni”, en proceso de institucionalización en los formatos de ficción y telerrealidad domésticos. En definitiva la autora se pregunta por los prejuicios que en torno a las “chicas de barrio” se reflejan a través del discurso, ficcional y telerreal de la pequeña pantalla. Al mismo tiempo se cuestiona el realismo, y al origen de

esta propuesta: Las “chonis” ¿son una copia televisiva de una realidad social? Este tipo de personaje ¿es una evolución de otros modelos cinematográficos o televisivos bien conocidos?

Partiendo de la consideración del estereotipo a modo de rol que aglutina características sociales positivas o negativas, que vienen a explicar conductas del sujeto, la autora aborda un estudio cualitativo de buena parte de los personajes que dan vida al formato *Princesas de barrio*, emitido por la cadena generalista la Sexta, durante el 2011. Las características físicas, psicológicas, sociales, así como los objetivos de los personajes femeninos principales del formato son analizados. Desde ahí, la autora estará en situación de materializar la “fórmula” de “choni”, concediéndole facultades estéticas y psicosociales. Especialmente interesante son los imaginarios e ideas que estas propuestas de feminidad sustentan, en relación con la condición de mujer, masculinidad y relación entre géneros. Su posición en relación con cuestiones como los celos masculinos, la dependencia emocional, o el reparto de tareas domésticas entre géneros nos remite a una concepción de la mujer como figura subordinada. Conviene reflexionar sobre las implicaciones educativas de este modelo; merece la pena preguntarse sobre los procesos de identificación que vinculan a determinados sectores del público con estos personajes ¿A quién gustan estas representaciones de mujer? ¿A quién conviene esta imagen de la feminidad? ¿Practican los públicos una lectura hegemónica, negociada o de oposición?... son algunas de las preguntas que se suscitan a raíz de la lectura de este texto. Es importante señalar, como destaca la autora, que éste, lejos de ser novedoso, tiene mucho de versión renovada de otros estereotipos televisivos y cinematográficos bien conocidos por el público.

**Mar Chicharro Merayo** presenta un “texto bisagra” en el que los tres descriptores de este monográfico se dan cita: juventud, ficción televisiva y videojuegos. Este pretende responder a preguntas sencillas pero, al mismo tiempo, indispensables para analizar la relación de las cohortes juveniles con los productos de la cultura audiovisual. ¿Cuánto tiempo dedican nuestros jóvenes a la televisión? ¿Y a los videojuegos? ¿En qué tipo de soporte los consumen? ¿Cuáles son sus productos favoritos y por qué? ¿Cómo entienden la relación entre televisión y red de redes? ¿Cuáles son las dimensiones más valoradas de la ficción de la que son seguidores y seguidoras? ¿Qué tipo de gratificaciones encuentran en su condición de jugadores y jugadoras de videojuegos? Desde estas preguntas la autora pretende, no sólo ofrecer una visión objetiva de las rutinas y los rituales de ocio juvenil, sino también señalar la conexión entre ocio audiovisual y cultura juvenil; ocio audiovisual e identidad juvenil. Mediante el uso combinado de técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas se realiza una aproximación a sus tiempos, sus prácticas y sus motivaciones en relación con este tipo de productos.

Los estudiantes del Grado en Comunicación Audiovisual serán el colectivo a través del que conocer, un poco más, el territorio juvenil al que se refiere este monográfico. Valores como la exaltación del hedonismo, el cálculo y el pragmatismo dibujan un grupo de consumidores exigentes y con una indudable “orientación audiovisual”. El entretenimiento, el suspense, el mantenimiento de la atención, la calidad técnica de los formatos... son algunas de las condiciones indispensables para explicar la adhesión a productos, que apenas son valorados por su “contenido moral” o por su

“sentido ético o educativo”. El trabajo recalca entonces su consumo eminentemente utilitarista, en el que jóvenes formados en la cultura audiovisual, apenas reflexionan sobre su papel educativo, sobre los modelos y las actitudes recomendadas por los productos que siguen.

En este sentido, esta investigación nos permite incidir en la necesidad de que los propios consumidores tomen conciencia y valoren la dimensión pedagógica y de modelaje de los medios. Si bien estas cuestiones están sin duda presentes en las materias incluidas en sus planes de estudios académicos, lo cierto es que esos conocimientos apenas se ven reflejados y aplicados cuando ejercen el rol de consumidores, espectadores y espectadoras, jugadores y jugadoras.

Sobre la representación de las mujeres en el sector del videojuego, se presenta la investigación de **Clara Fernández-Vara**. La autora se ocupa y preocupa, no sólo de la escasez de protagonistas femeninas en los juegos, sobre todo exaltadas en su dimensión más corporal y estética, sino también por el reducido número de mujeres que realizan tareas creativas y de diseño en ese sector. Su infrarrepresentación en este escenario, así como la percepción del videojuego como recurso lúdico eminentemente varonil limitaría el acceso de jóvenes desarrolladoras a un sector que se percibe como propio de profesionales masculinos. La autora analiza las razones por las que la industria del videojuego apenas apuesta por protagonistas femeninas. Su ausencia o presencia secundaria en las portadas, o su carácter de figura ayudante y subsidiaria en el plano de los personajes, parecen legitimarse desde el intento de continuismo y conservación del sector.

La puesta en cuestión de algunos mitos e imágenes dominantes en la industria del videojuego, es otra de las apuestas de este texto. Mitos como el de que el videojuego es un recurso de ocio masculino, o de que los juegos de índole más relacional son eminentemente femeninos son puestos en cuestión y rebatidos desde los datos. La mirada crítica se extiende a las cifras sobre trabajadoras implicadas en esta industria. Un análisis en profundidad y una evaluación de las fuentes oficiales señala la necesidad de trabajar con nuevas fuentes e indicadores que esclarezcan la situación minoritaria de las mujeres en el sector, y que además señalen su posición relativa (status, ocupación y salario) dentro del mismo.

El trabajo analiza tanto las competencias y cualificaciones requeridas en el sector, como la dinámica de trabajo propia de los creativos, con el objetivo de identificar un esquema completo de las causas de la ausencia femenina en este escenario. La toma de conciencia de la problemática por parte de los propios profesionales, así como la elaboración de planes de estudio y opciones formativas más acordes con las necesidades de esta industria son sólo algunos de los caminos para trabajar por la igualdad entre jugadores/as y profesionales, mujeres y hombres.

Sobre el juego de mesa, sus conexiones con el videojuego y sus posibilidades educativas se interroga **Antonio José Planells de la Maza**. Recurso lúdico que ha ido creciendo en presencia en los hogares y que ha abandonado su vinculación con los grupos de edad infantil y juvenil para romper fronteras de edad e imponerse como producto de consumo familiar. ¿Qué rol puede jugar el juego de mesa en un contexto educativo que está dedicando gran parte de sus esfuerzos a la inclusión de lo lúdico-digital en sus agendas escolares? ¿Es posible complementar juego de mesa y videojuego con fines pedagógicos? ¿Hasta qué punto se asemejan y se

diferencian ambos productos culturales? Son algunas de las preguntas que intenta resolver el autor a lo largo de su texto.

Para ello, analiza en profundidad un total de diez juegos especialmente populares y reconocidos por los profesionales del sector: cinco del tipo eurogame, y cinco del tipo temático. Tanto la perspectiva del diseñador como la del propio jugador, analizando variables como las mecánicas, dinámicas, y estéticas son tenidas en cuenta a la hora de profundizar en el conocimiento del recurso lúdico en cuestión.

Los resultados de este trabajo señalan cómo el uso de los juegos de mesa está vinculado al desarrollo de competencias cognitivas de utilidad en materias como las matemáticas, la lógica, la teoría de juegos, y por extensión en actividades como la dirección de empresas y la gestión de proyectos. Del mismo modo, el uso de los juegos de mesa puede ayudar a exaltar valores igualmente útiles en el trabajo educativo. La solidaridad, el trabajo en equipo en contraposición a la exaltación de individuo, el sacrificio y coordinación, así como la gestión de la negociación y la evocación ficcional, conceptos en los que el autor detiene su discurso, son otros de los beneficios lúdicos y educativos, obtenidos

**Salvador Gómez García** reflexiona sobre la capacidad de un género concreto dentro del universo de los videojuegos, los “juegos serios” (*serious games*) para contribuir a los procesos de coeducación, favoreciendo la igualdad de trato y oportunidades entre jóvenes varones y mujeres. Su trabajo parte de una reflexión teórica, sobre las capacidades informativas, pero también meramente expresivas de este tipo de productos. El autor incide en la dimensión más didáctica de la fórmula narrativa empleada por estos videojuegos ¿Hasta qué punto las decisiones que ha de tomar el jugador o jugadora, no van asociadas a algún tipo de mensaje educativo o pedagógico? ¿Se puede aprender jugando “juegos serios”? ¿Pueden ser éstos una vía de concienciación en valores?

La respuesta a estas preguntas se concreta en el estudio de dos populares “juegos serios”: *Wonder City* (G4C, 2013) y *Half the Sky Movement. The Game* (Frima Studio, 2013). El autor examina la narrativa, la mecánica y las dinámicas de los juegos en cuestión. Los diversos escenarios y las decisiones que deben ir tomando los jugadores y las jugadoras les permiten ejercer su autonomía en grado extremo, tomando decisiones relacionadas con la “vida real”, así como mostrando sus deseos y expectativas en relación con los diferentes mundos y situaciones que se abren al jugador o jugadora. Entre tanto, éstos y éstas pueden familiarizarse con entornos y situaciones sociales que, en ocasiones, apenas les resultan cercanas: la degradación medioambiental, las diferencias sociales y legales entre hombres y mujeres, o el poder económico de las grandes corporaciones.

En definitiva, el trabajo apuesta por el uso de los “juegos serios” como mecanismo de edu-entretenimiento y cómo vía informal y formal a través de la que trabajar por la igualdad creciente entre géneros. Del mismo modo, señala la vinculación del videojuego con otros medios populares, y la necesidad de la apuesta educativa transmedia, en la que las redes sociales adquieren un papel protagonista, como vía para llegar a los de menor edad.

Sobre cómo aprender, construyendo videojuegos nos ilustran **María Ruth García Pernía, Sara Cortés y Pilar Lacasa**. Señalan la capacidad educativa de los videojuegos, no ya en su dimensión de productos de consumo, sino

como objetos lúdicos fruto de la creación y de la invención. Es por eso por lo que exploran la facultad creativa de los y las adolescentes en su rol de diseñadores de estos productos. ¿Hasta qué punto el diseño de videojuegos puede utilizarse como estrategia de apoyo a la alfabetización?; las interacciones de los jóvenes creadores ¿facilitan su proceso de aprendizaje y su adquisición de competencias?; son algunas de las preguntas que intenta responder esta investigación.

Las autoras asumen la idea de que el contacto con el juego permite al alumno o alumna conocer más en profundidad sus reglas y su narrativa. Al mismo tiempo, el diseño y creación de un videojuego facilita la toma de conciencia de las diferentes dimensiones que supone este trabajo, de esta manera se contribuye a la adquisición de una alfabetización digital específica. Del mismo modo, el trabajo colectivo favorece una división de tareas que sitúa al adolescente en roles que pueden facilitar su comprensión de todos los implicados en la creación del videojuego, aprendiendo a ver el objeto cultural desde otra perspectiva.

Utilizando un enfoque eminentemente etnográfico y cualitativo, las autoras apuestan por la posibilidad de desarrollar escuelas y entornos de aprendizaje fuera de las aulas, utilizando el juego, no ya como un recurso de motivación del alumno o alumna, sino también convirtiendo a los jugadores en diseñadores de juegos.

Cerrando ya este monográfico, **Verónica Marín** incide en la dicotomía “videojuego como recurso educativo o videojuego como formato lúdico”. Del mismo modo, la utilidad del videojuego como herramienta en el aula para la comprensión de los contenidos del currículo es otra de las cuestiones a discutir a lo largo de este texto. La autora plantea el “aprendizaje basado en juegos” como fórmula a través de la que alumnos y alumnas exploran los aspectos más relevantes del juego, utilizándolos con fines educativos. Desde ahí, el videojuego puede ser considerado un recurso pedagógico con el que trabajar, aprendiendo, para la consecución de una meta.

Sobre estas claves, la investigadora traslada estos interrogantes a los y las jóvenes en período de formación, y orientados hacia el ejercicio de la profesión docente. Los estudiantes de segundo curso del Grado en Educación Primaria son, en buena medida, el objeto de este estudio. Sus opiniones en relación a los usos y las ventajas de estos recursos en el aula señalarán hasta qué punto las nuevas generaciones de docentes están orientados a la integración de nuevos métodos y tecnologías de la comunicación en el espacio educativo formal.

El trabajo se materializa en la realización de un estudio de corte cuantitativo, a través de la de la técnica de la encuesta, que habrá de explorar la implicación de los docentes en formación con el uso de estos productos, *a priori*, lúdicos.

Los resultados arrojan, entre otros, como los futuros educadores muestran una orientación muy favorable al uso del videojuego en el aula. Entienden que puede ser usado como herramienta colaborativa, así como apoyo al desarrollo de contenidos curriculares, tanto en el campo de las ciencias, como en el de las artes. Facultades como el pensamiento heurístico, e inductivo o la memoria visual pueden ser así favorecidos. Del mismo modo, la autora explora la percepción que los jóvenes manejan de los videojuegos como instrumentos para interiorizar conceptos básicos, como el éxito, el fracaso, mediante la lógica del ensayo-error que propone el videojuego.

En cualquier caso, sobre jóvenes que asumen roles lúdicos (espectadores/as, jugadores/as, creadores/as, consumidores/as) y además aprenden, se articula este monográfico: *La juventud en la pantalla. Ficción televisiva, videojuegos y edu-entretenimiento*.

Mar Chicharro Merayo  
Universidad de Burgos



## Ficción televisiva, edu-entretenimiento y comunicación para la salud(1).

Se presentan los resultados de una investigación realizada en Colombia en el marco de un proyecto sobre edu-entretenimiento que utilizó como herramienta de intervención la serie televisiva *Revelados, desde todas las posiciones*, dirigida a jóvenes entre los 15 y 19 años. La serie incluía contenidos educativos sobre vida sexual y reproductiva, diversidad sexual y violencia de género. Con objeto de obtener una primera información sobre el impacto se desarrolló el estudio que aquí se presenta, tomándose como referencia los modelos actuales de persuasión narrativa aplicados al campo de la salud. En el estudio participaron 208 jóvenes (de entre 14 y 20 años; 51.9% mujeres) que fueron distribuidos aleatoriamente en tres grupos, de modo que en cada grupo se visionó un episodio diferente de la serie (cada uno de ellos centrado en una temática particular). Los capítulos se consideraron divertidos y realistas, estimulaban más emociones positivas que negativas, y potenciaban la reflexión pero no la contra-argumentación. Además, se observó que una mayor identificación con el protagonista del capítulo que vehiculaba el mensaje educativo se asociaba a una mayor elaboración cognitiva, lo que conducía a su vez a actitudes más favorables hacia los temas abordados.

**Palabras clave:** Educación-entretenimiento, persuasión narrativa, ficción audiovisual, identificación con los personajes, elaboración cognitiva, contra-argumentación.

### 1. Introducción

Las campañas clásicas de comunicación para la salud basadas en la utilización de anuncios breves de tipo publicitario han sido abiertamente criticadas y su efectividad ha sido puesta en duda. Al mismo tiempo, ha emergido con fuerza la aproximación educación-entretenimiento o edu-entretenimiento (*education-entertainment*) para hacer frente a diversos retos sociales o sanitarios (Moyer-Gusé, 2008). En este caso, se busca provocar cambios prosociales a través de la emisión de mensajes de entretenimiento que contienen, de manera más o menos sutil, mensajes educativos. Este tipo de estrategia se basa en la emisión por televisión de series, telenovelas y otros formatos narrativos que cuentan con un elenco de personajes cuyos comportamientos y actitudes pueden servir de modelo para los espectadores. En ese sentido, gran parte del éxito de dichos formatos se debe al “enganche” que se produce con los personajes a través de procesos como la identificación.

Los modelos de persuasión narrativa aplicados al campo de la comunicación para la salud (el Extended Elaboration Likelihood Model, E-ELM, Slater y Rouner, 2002; el Entertainment Overcoming Resistance Model, EORM, Moyer-Gusé, 2008) proponen que los formatos de educación entretenimiento provocan efectos actitudinales a través de la identificación con los personajes porque ésta reduce la contra-argumentación y, por tanto,

(1) Estudio desarrollado de manera conjunta entre el Observatorio de los Contenidos Audiovisuales (OCA) de la Universidad de Salamanca y el Grupo de Investigaciones en Comunicación y Cultura PBX de la Universidad del Norte (Colombia).

el mensaje preventivo es asimilado por la audiencia sin mostrar resistencia (Dal Cine, Zanna y Fong, 2004). Sin embargo, la evidencia empírica sobre este tema es incipiente y contradictoria. Por ello, el estudio que aquí se presenta pretende aportar evidencia empírica sobre qué mecanismos son responsables del impacto educativo de las intervenciones de edu-entretenimiento (por qué la identificación con los personajes induce un impacto actitudinal) presentando un estudio de caso realizando en Colombia.

### **1.1. Persuasión narrativa y elaboración cognitiva**

Gran parte de la reflexión teórica sobre persuasión narrativa se basa en afirmar que se procesan de modo diferente los mensajes persuasivos tradicionales (como un anuncio comercial) y las narraciones (como por ejemplo, una serie de televisión o una película), ya que las metas y motivaciones de procesamiento son diferentes en uno y otro caso (Slater y Rouner, 2002). Se asume que los mensajes persuasivos tradicionales contienen listas de argumentos y que estos se presentan de manera explícita. En cambio, las narraciones no contienen argumentos explícitos, sino que ilustran mediante la presentación de sucesos o acontecimientos ya que la acción se centra en los personajes que protagonizan la historia. En segundo lugar, los mensajes de persuasión tradicionales presentan un claro objetivo educativo-actitudinal; mientras que los formatos narrativos se presentan como entretenimiento y se diseñan para provocar diversión. En tercer lugar, las personas expuestas a mensajes persuasivos tradicionales tienen como meta de procesamiento desarrollar actitudes correctas con respecto a un tema concreto y, por ello, la implicación con el tema abordado en el mensaje juega un papel relevante (Petty y Cacioppo, 1986). En cambio, la motivación básica de las audiencias para consumir narraciones es la búsqueda de entretenimiento o diversión, es decir, implicarse con el relato y centrar la atención en el mismo y en los personajes. Además, se asume que la implicación con el tema tratado en la narración no es relevante, sino que lo importante es la implicación con la narración y con los personajes *durante* el procesamiento de dicha narración (Green y Brock, 2000; Moyer-Gusé, 2008).

Por todo lo anterior, se ha considerado que los modelos duales de la persuasión retórica, como el Modelo de Probabilidad de Elaboración (ELM; Petty y Cacioppo, 1986), no son adecuados para explicar los procesos de la persuasión narrativa (Dal Cine et al., 2004; Green y Brock, 2000; Slater y Rourner, 2002). El ELM predice que si las personas tienen capacidad o motivación suficiente para procesar un mensaje persuasivo retórico, evaluarán de manera cuidadosa los argumentos que dan apoyo a la propuesta de dicho mensaje. En este contexto, Petty and Cacioppo (1986) definen la elaboración cognitiva como un proceso de reflexión en torno a los contenidos del mensaje persuasivo. Se asume que la elaboración cognitiva provocará que se generen respuestas cognitivas relevantes con el tema del mensaje, lo que determinará el impacto actitudinal. En cambio, si las personas carecen de motivación o capacidad para procesar de manera crítica los argumentos del mensaje, también se podría producir un impacto actitudinal debido a la puesta en marcha de un procesamiento periférico que se basa en la presencia de señales como el atractivo o la credibilidad de la fuente del mensaje. Por tanto, el ELM propone que si las personas prestan atención al mensaje y lo procesan de manera cuidadosa el impacto persuasivo se explica por el proceso de contra-argumentación, es decir, por

las respuestas cognitivas generadas durante la recepción del mensaje (y, en particular, su polaridad).

Por su parte, los modelos de persuasión narrativa (E-ELM y EORM) predicen que si la persona centra su atención en la narración, se deja llevar por la misma, el impacto actitudinal se explica porque se produce una especie de “corto-circuito” de los procesos de contra-argumentación o de reflexión crítica (Moyer-Gusé, 2008; Salter y Rouner, 2002). Así, se afirma que los individuos inmersos en la narración encuentran dificultades para realizar una revisión crítica de la información presente en el relato, reducen su capacidad de contra-argumentación y, por ello, se ven más fácilmente influidos por el mismo (Slater, Rouner y Long, 2006). Por tanto, la implicación o enganche (con la narración y con los personajes) y la reflexión crítica son procesos incompatibles.

Sin embargo, aunque los formatos narrativos no presentan argumentos de manera explícita por parte de una fuente externa, sí que pueden aparecer en los diálogos que mantienen los personajes entre sí durante determinados momentos de la narración (Igartua, Cheng y Lopes, 2003). De hecho, los formatos narrativos de ficción diseñados para provocar cambios prosociales sí presentan un claro componente educativo y este se hace manifiesto, en ocasiones, con la utilización de los epílogos, donde se refuerza el mensaje (Moyer-Gusé, Jain, y Chung, 2012).

En dos estudios experimentales se comprobó que incluir en una narración escrita una escena en la que dos personajes discutían sobre un tema aportando argumentos, sí provocaba reflexión (más de la mitad de los participantes generaron respuestas cognitivas relacionadas con el tema central del relato) y la polaridad de dichas respuestas cognitivas predecía la actitud hacia el tema tratado en la historia. Además, la reflexión no era un proceso incompatible con el enganche narrativo. También se comprobó que la identificación con el protagonista de la narración predecía el impacto actitudinal, con lo cual la identificación se convertía en un segundo mecanismo de la persuasión narrativa (Fiekkers y Hoekens, 2011).

Tomando como referencia el estudio descrito, si en un mensaje narrativo se presentan de manera explícita argumentos a favor de una propuesta concreta (como sucede en los mensajes audiovisuales de ficción de educación-entretenimiento, en donde el mensaje educativo es reforzado en el diálogo de los personajes), cabe esperar que se suscite la reflexión o elaboración cognitiva durante el visionado y que dicho proceso se asocie a un mayor impacto actitudinal. Sin embargo, lo que la investigación previa no ha analizado hasta la fecha es si la elaboración cognitiva que se produce en este contexto de recepción de una narración lleva a una mayor o menor contra-argumentación.

## **1.2. Identificación, elaboración cognitiva y contra-argumentación.**

Los modelos dedicados al estudio de la persuasión narrativa plantean que la implicación con la narración (transporte, absorción o enganche narrativo) o con los personajes (identificación) son dos mecanismos relevantes para comprender cómo se produce el proceso persuasivo (Moyer-Gusé, 2008; Slater y Rouner, 2002). La identificación con los personajes es un mecanismo a través del cual las personas experimentan e interpretan un texto desde dentro, como si los acontecimientos que se relatan les estuviesen ocurriendo a ellos (Cohen, 2001). Slater y Rouner (2002) postulan que la identificación

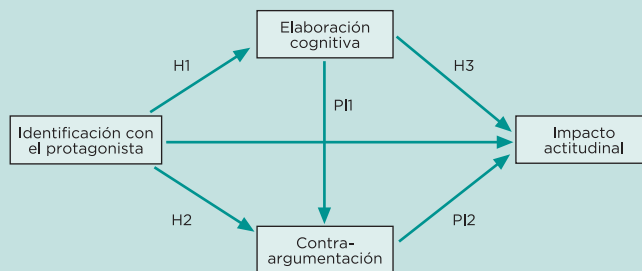
con los personajes y la contra-argumentación son dos procesos incompatibles. En este contexto, los contra-argumentos se definen como los comentarios negativos que hace una persona sobre el mensaje implícito inserto en la narración (Slater et al., 2006).

Las investigaciones sobre identificación y persuasión narrativa han constatado que la identificación con los personajes de una narración influye en las actitudes de las personas y, por tanto es un mecanismo responsable de los procesos de persuasión narrativa (de Graaf, Hoeken, Sanders y Beentjes, 2012; Igartua y Barrios, 2012; Murphy, Frank, Chatterjee y Baezconde-Garbanati, 2013). Sin embargo, las investigaciones que han tratado de contrastar si la identificación reduce la contra-argumentación han arrojado resultados contradictorios: Moyer-Gusé, Chung y Jain (2011) observaron que la identificación se asociaba negativamente con la contra-argumentación; sin embargo, en el estudio desarrollado por Moyer-Gusé y Nabi (2010) ambos procesos no se asociaran de manera significativa.

Cohen (2001) ha señalado que una de las consecuencias de la identificación es que se estimula la reflexión durante la recepción del mensaje de ficción. Por un lado, teniendo en cuenta que una de las dimensiones fundamentales de la identificación es la empatía cognitiva (ponerse en el lugar del personaje, ver la historia desde su perspectiva), la identificación constituye una táctica eficaz de persuasión al reducir la tendencia natural a considerar los pensamientos y sentimientos desde un solo punto de vista. Por otro lado, apoyándose esta vez en el modelo ELM, también señala que la identificación puede estimular la implicación con los mensajes lo cual, a su vez, incrementará la elaboración cognitiva aumentando la probabilidad de un efecto persuasivo. Sin embargo, también advierte que como la identificación implica una pérdida temporal de la auto-conciencia muy probablemente dicho proceso conduciría a una lectura menos crítica del mensaje. Por tanto, en su argumentación Cohen (2001) contempla las dos posibilidades: que la identificación incremente la elaboración cognitiva al constituir un proceso que genera implicación con el mensaje o bien que reduce la reflexión crítica.

Dado que la evidencia empírica no es concluyente, el objetivo principal del presente estudio fue contrastar hasta qué punto el impacto actitudinal provocado por la exposición a contenidos audiovisuales de ficción diseñados como plataformas de educación-entretenimiento (a través de la serie *Revelados, desde todas las posiciones*) se explica porque la identificación conduce a una mayor reflexión o bien a una mayor contra-argumentación. El modelo propuesto se basa en los modelos E-ELM y EORM y en los resultados de estudios previos (véase Figura 1), y asume como hipótesis que la identificación se asociará a una mayor elaboración cognitiva (H1) y a una menor contra-argumentación (H2). Además, también se hipotetiza que la elaboración cognitiva se asociará a un mayor impacto actitudinal (H3) y, por ello, cabe esperar un efecto indirecto de la identificación sobre las actitudes. Sin embargo, dado que la investigación en este campo es incipiente o contradictoria, se plantean como preguntas de investigación si la elaboración cognitiva se asociará a una mayor o menor contra-argumentación (P11), si la contra-argumentación se asociará a un mayor impacto actitudinal (P12) y si se observará un efecto indirecto de la identificación con los personajes a través de la elaboración y contra-argumentación actuando de modo secuencial o, únicamente, a través de la contra-argumentación.

Figura 1. **Modelo mediacional hipotetizado: efecto indirecto de la identificación con el protagonista en las actitudes a través de la elaboración cognitiva y la contra-argumentación**



## 2. Método

### 2.1. Participantes

En el estudio participaron 208 jóvenes de entre 14 y 20 años, con una media de edad de 15.85 años y siendo el 51.9% mujeres.

### 2.2. Diseño y procedimiento

Se realizó un estudio experimental, en Colombia en 2013, en el marco de un proyecto sobre educación-entretenimiento que utilizó como herramienta de intervención la serie televisiva *Revelados, desde todas las posiciones*(2). El trabajo de campo se realizó en ocho municipios diferentes de Colombia, adoptándose en cada lugar el mismo procedimiento: los participantes eran distribuidos aleatoriamente en tres grupos, de modo que en cada grupo se visionaba un episodio diferente de la serie (cada uno de ellos centrado en una temática particular). El impacto del visionado de los capítulos se evaluó utilizando un cuestionario que contenía escalas para medir los procesos de recepción y el impacto actitudinal. Ninguno de los participantes en el estudio había visto antes la serie.

### 2.3. “Revelados, desde todas las posiciones” (RDTP)

Durante el año 2010 se diseñó e implementó en Colombia la “Estrategia de Edu-entretenimiento y Movilización para el Cambio Social: Por el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos de adolescentes y jóvenes”, proyecto de comunicación multi-medial dirigido a la población adolescente colombiana entre los 12 y los 19 años. Dicha Estrategia fue una respuesta del Gobierno Nacional de Colombia a las condiciones y necesidades que en materia de derechos sexuales y reproductivos y salud sexual y reproductiva, tienen adolescentes y jóvenes. A partir de un análisis del contexto la Estrategia priorizó tres temáticas: toma de decisiones sobre vida sexual y reproductiva, violencia de género y respeto a la diversidad sexual. Así mismo, se articuló en torno a tres procesos de: 1) movilización (con adolescentes, padres de familia, docentes y servicios sociales y de salud), 2) abogacía con entidades estatales, y 3) edu-entretenimiento, a través de una serie de televisión dirigida a adolescentes de 15 a 19 años (RDTP).

La elaboración de la serie de ficción RDTP, a manera de melodrama televisivo, se fundamentó a partir de la investigación sobre

(2) Estudio desarrollado de manera conjunta entre el Observatorio de los Contenidos Audiovisuales (OCA) de la Universidad de Salamanca y el Grupo de Investigaciones en Comunicación y Cultura PBX de la Universidad del Norte (Colombia).

edu-entretenimiento desarrollada por Soul City (Sudáfrica) y Puntos de Encuentro (Nicaragua) (Goldstein, Usdin, Schleepers, y Japhet, 2005; Puntos de Encuentro, 2000; Usdin, Scheepers, Goldstein, y Japhet, 2005). La serie RDTP, en su primera temporada, estaba compuesta por 20 capítulos de una duración aproximada a los 15 minutos por capítulo. Presenta una historia con continuidad entre cada episodio y los personajes protagonistas son Camila, Juan Carlos, Vanessa y Sebastián. En la presente investigación se utilizaron como estímulos audiovisuales tres capítulos de dicha serie que fueron seleccionados por el equipo de investigación tomando como criterio los temas abordados en cada uno de ellos: sexualidad adolescente (capítulos 8 titulado “El amor necesita de dos”;  $n = 69$ ), violencia de género (capítulo 10 titulado “Porque te quiero”;  $n = 75$ ) y diversidad sexual (capítulo 17 titulado “Mamá tengo un retraso”;  $n = 64$ )(3).

El capítulo “El amor necesita de dos” gira en torno a la sexualidad adolescente. Camila acude a casa de su novio (Rex) a escuchar música y éste intenta una aproximación sexual que Camila rechaza. De modo que en este capítulo se intenta reforzar creencias positivas sobre la toma de decisiones sexuales. El tema principal del capítulo “Porque te quiero” es la violencia de género, por lo que constituye el capítulo que presenta un componente más dramático. Se observan dos incidentes de violencia de género. En el primero de ellos están implicados los padres de Sebastián y en el segundo participan Vanessa y Sebastián. En este último incidente, durante unas clases de baile, se ve a Vanessa bailando con otro chico. Sebastián se muestra celoso y le dice a Vanessa que ya que son novios “tiene que respetarle”. Vanessa reacciona con vehemencia y le dice a Sebastián: “A mí me respetas, no me tratas como tu papá trata a tu mamá”. Por tanto, el capítulo intenta reforzar una actitud de rechazo hacia la violencia de género.

El capítulo “Mamá tengo un retraso” aborda el tema de la expresión de los sentimientos homosexuales y la defensa de los derechos de las personas con dicha orientación, en particular, en el caso de los hombres. Juan Carlos confiesa a un amigo suyo que es homosexual, lo que le causa cierta extrañeza al principio pero finalmente le dice que puede contar con él. Posteriormente, ya en el aula donde estudia Juan Carlos, aparece un nuevo alumno (Felipe) y todos los compañeros de la clase comentan que es gay y se burlan por ello. Ante esta situación, Juan Carlos defiende a Felipe y acaba diciendo que él también es gay. Por tanto, este capítulo trata de reforzar una actitud positiva hacia los hombres homosexuales que deciden expresar su orientación sexual.

## 2.4. Instrumentos y variables

Se utilizó un cuestionario compuesto por diversas escalas administrado a los participantes inmediatamente después de ver el capítulo de la serie. El cuestionario recogía información sobre los procesos de recepción, medidas para evaluar el impacto actitudinal e información demográfica (sexo y edad).

*Identificación con los protagonistas.* Se evaluó la identificación con cada uno de los cuatro personajes protagonistas de la serie, utilizando una escala compuesta por 11 ítems (por ejemplo, “he tenido la impresión de vivir realmente yo mismo la historia de Camila”, desde 1 “nada”, hasta 5 “mucho”) (Igartua y Barrios, 2012). Se crearon cuatro índices de identificación con Camila ( $\alpha = .86$ ), con Vanessa ( $\alpha = .89$ ), con Sebastián ( $\alpha = .91$ ) y con Juan Carlos ( $\alpha = .89$ ).

(3) Los capítulos de la serie “Revelados, desde todas las posiciones” (primera temporada) están disponibles en el siguiente canal de YouTube: <http://www.youtube.com/user/EVELADOSDTP?feature=watch>

*Emociones sentidas.* Se utilizó la escala de emociones positivas y negativas de Fredrickson (2013) compuesta por 20 ítems. Se preguntó sobre la experiencia emocional sentida durante el visionado del capítulo (para cada emoción, desde 0 “nada” hasta 4 “mucho”). Los ítems se agruparon en emociones positivas (por ejemplo, “me he sentido alegre, contento o feliz”;  $\alpha = .84$ ) y negativas (“me he sentido triste, desanimado o infeliz”;  $\alpha = .90$ ).

*Disfrute.* Se evaluó a partir de la escala de Hall y Zwarun (2012) y estaba formada por medio de tres ítems (ejemplo: “lo he pasado muy bien viendo este capítulo de la serie”, desde 1 “totalmente en desacuerdo” hasta 5 “totalmente de acuerdo”;  $\alpha = .85$ ).

*Realismo percibido.* Se evaluó con una escala formada por 4 ítems, elaborada a partir de la escala creada por Cho, Shen y Wilson (2012) (por ejemplo, “se mostraban situaciones que podrían suceder en la vida real”, desde 1 “totalmente en desacuerdo” hasta 5 “totalmente de acuerdo”;  $\alpha = .83$ ).

*Elaboración cognitiva.* Se midió por medio de una escala elaborada por Igartua (2010), formada por cuatro ítems (ejemplo, “he querido sacar conclusiones sobre el tema central allí tratado”; desde 1 “nada” hasta 5 “mucho”;  $\alpha = .83$ ).

*Contra-argumentación.* Se utilizó la escala de contra-argumentación de Moyer-Gusé y Nabi (2010), compuesta por cuatro ítems (ejemplo, “pensaba que la información que se daba sobre algunos temas era inexacta o engañosa”, desde 1 “nada” hasta 5 “mucho”;  $\alpha = .72$ ).

*Medidas actitudinales.* Se diseñaron tres grupos de escalas compuestas por varios ítems y relacionados con los temas de la sexualidad adolescente, la violencia de género y la diversidad sexual. Cada escala presentaba ítems que reflejaban el contenido educativo de los capítulos, junto con otros ítems que planteaban cuestiones más generales y cuya función era camuflar los objetivos reales del estudio.

Para evaluar el impacto actitudinal provocado por el visionado del capítulo que trataba el tema de la sexualidad adolescente se incluyeron los siguientes ítems: “la decisión de tener o no tener relaciones sexuales depende de uno mismo”, “los adolescentes tienen derecho a desistir de tener una relación sexual en cualquier momento, aun cuando en principio hayan estado de acuerdo”, “si visito la casa o el cuarto de mi pareja eso no significa que quiero tener relaciones sexuales con ella”, “si visito el cuarto de mi pareja y en algún momento decido no tener relaciones sexuales eso no significa que soy una persona indecisa”, “los adolescentes tienen derecho a decidir en qué momento tienen relaciones sexuales”, y “si comienzo un acercamiento afectivo con otra persona no estoy obligado a seguir hasta el final para no hacerla sentir mal”. Para cada ítem los participantes debían indicar “sí” (1) o “no” (0). Se creó un indicador de actitud favorable hacia la toma de decisiones sexuales, sumando los valores de los seis ítems, de modo que una mayor puntuación reflejaba una actitud más positiva hacia este tema.

Para evaluar el impacto actitudinal provocado por el visionado del capítulo que abordaba el tema de la violencia de género se incluyeron dos ítems: “un hombre no debe insultar a su pareja” y “un hombre no debe decirle a su pareja lo que debe hacer” (desde 1 “totalmente en desacuerdo”, hasta 5 “totalmente de acuerdo”). A partir de ambos ítems se creó un índice de actitud de rechazo

de la violencia de género ( $\alpha = .82$ ), de modo que a mayor puntuación, mayor rechazo hacia la violencia de género. Finalmente, el impacto actitudinal provocado por el visionado del capítulo sobre aceptación de la diversidad sexual se evaluó con un solo ítem: “los hombres homosexuales que ‘han salido del closet’ deben ser admirados por su valentía” (desde 1 “totalmente en desacuerdo”, hasta 5 “totalmente de acuerdo”).

### 3. Resultados

#### 3.1. Análisis preliminares

Se analizó el perfil general del impacto del visionado de los capítulos de la serie RDTP en los procesos de recepción. Para ello, se contrastó, con la prueba t de Student para una muestra, si las puntuaciones obtenidas por los participantes eran estadísticamente significativas, superiores o inferiores, con respecto al punto medio teórico de cada una de las escalas utilizadas para evaluar los procesos de recepción. También se analizaron las diferencias entre los tratamientos (capítulo visionado) en los procesos de recepción, por medio de la prueba de análisis de varianza (ANOVA) (véase tabla 1).

Tabla 1.- **Diferencias en procesos de recepción en función del capítulo de la serie de TV visionado**

Procesos de recepción	Revelados, desde todas las posiciones					
	Capítulo 8	Capítulo 10	Capítulo 17	F	gl	p
- Identificación con Camila [rango teórico: 1-5]	2.86a (0.70)	2.52b (0.82)	2.47b (0.68)	5.05	2, 185	.007
- Identificación con Vanessa [rango teórico: 1-5]	2.40 (0.86)	2.58 (0.90)	2.51 (0.73)	0.75	2, 190	.470
- Identificación con Sebastián [rango teórico: 1-5]	2.62a (0.99)	2.23b (0.79)	2.32ab (0.90)	3.12	2, 119.45	.044
- Identificación con Juan Carlos [rango teórico: 1-5]	2.63a (0.89)	1.72b (0.59)	1.98c (0.62)	23.94	2, 121.91	.000
- Emociones positivas [rango teórico: 0-4]	2.17 (0.72)	2.23 (0.93)	2.28 (0.79)	0.26	2, 177	.765
- Emociones negativas [rango teórico: 0-4]	0.61ab (0.79)	0.82a (0.89)	0.43b (0.54)	4.39	2, 117.39	.014
- Disfrute [rango teórico: 1-5]	4.43 (0.74)	4.14 (0.83)	4.26 (0.90)	2.12	2, 202	.122
- Realismo percibido [rango teórico: 1-5]	4.33 (0.75)	4.34 (0.72)	4.31 (0.79)	0.02	2, 202	.971
- Elaboración cognitiva [rango teórico: 1-5]	3.40 (0.87)	3.36 (1.01)	3.15 (0.89)	1.42	2, 205	.243
- Contra-argumentación [rango teórico: 1-5]	2.43 (0.90)	2.23 (0.94)	2.15 (0.80)	1.60	2, 204	.203

Nota. Entre paréntesis se incluye las desviaciones típicas. Las medias que no comparten una misma letra subíndice se diferencian significativamente al menos con  $p < .05$ .

Con respecto al impacto emocional, los participantes se situaron de manera estadísticamente significativa por encima del punto medio teórico en las emociones positivas ( $M = 2.23$ ,  $DT = 0.82$ ,  $t[179] = 3.80$ ,  $p < .001$ ) y por debajo en relación con las emociones negativas ( $M = 0.62$ ,  $DT = 0.78$ ,  $t[183] = 23.79$ ,  $p < .001$ ). Por tanto, experimentaron más emociones positivas que negativas durante el visionado de los capítulos ( $t[165] = 22.06$ ,  $p < .001$ ). También se observó que el capítulo 10 (más dramático y relacionado con la violencia de género) provocó más emociones negativas, en particular, en comparación con el capítulo dedicado al tema de la diversidad sexual.



La elaboración cognitiva se situó de manera estadísticamente significativa por encima del punto medio teórico ( $M = 3.31$ ,  $DT = 0.93$ ,  $t[207] = 4.85$ ,  $p < .001$ ), mientras que la contra-argumentación se situó por debajo del punto medio teórico de la escala ( $M = 2.27$ ,  $DT = 0.89$ ,  $t[206] = 11.71$ ,  $p < .001$ ). De modo que los participantes reflexionaron durante el visionado de los capítulos pero no manera crítica ( $t[206] = 15.11$ ,  $p < .001$ ).

El disfrute experimentado por los participantes se situó por encima del punto de medio teórico de la escala de manera estadísticamente significativa ( $M = 4.27$ ,  $DT = .83$ ,  $t[204] = 21.84$ ,  $p < .001$ ). Y la misma tendencia se observó con respecto al realismo percibido ( $M = 4.32$ ,  $DT = 0.75$ ,  $t[204] = 25.27$ ,  $p < .001$ ).

Finalmente, se observó en todos los casos que la identificación con los protagonistas se situó de manera estadísticamente significativa por debajo de punto medio teórico. Así sucedió con respecto a Camila ( $M = 2.62$ ,  $DT = 0.76$ ,  $t[187] = -6.74$ ,  $p < .001$ ), Vanessa ( $M = 2.50$ ,  $DT = 0.84$ ,  $t[192] = -8.14$ ,  $p < .001$ ), Sebastián ( $M = 2.39$ ,  $DT = 0.90$ ,  $t[186] = 9.09$ ,  $p < .001$ ) y Juan Carlos ( $M = 2.10$ ,  $DT = 0.80$ ,  $t[194] = -15.49$ ,  $p < .001$ ). Por otro lado, la identificación con Camila fue mayor entre los participantes que visionaron el capítulo 8, en el cual dicho personaje tenía un papel central. En cambio, no se apreciaron diferencias en la identificación con Vanessa en función del capítulo visionado, pero sí con respecto a Sebastián, siendo menor entre los participantes que vieron el capítulo 10, en el cual dicho personaje protagonizaba un incidente de violencia de género en el que estaba implicada su novia Vanessa. Finalmente, la identificación con Juan Carlos fue mayor entre los participantes que vieron el capítulo 8, en comparación con la experimentada por los participantes que vieron el capítulo 10 y 17; también experimentaron un mayor identificación con dicho personaje los participantes que vieron el capítulo 17 (en el cual Juan Carlos manifestaba su orientación sexual), en comparación con los que vieron el capítulo 10.

### **3.2. Impacto actitudinal por el visionado de la serie**

Aunque no era el objetivo de este trabajo, se analizó si el visionado de los capítulos había provocado un efecto significativo en las variables: actitud favorable hacia la toma de decisiones sexuales (cabía esperar una actitud más favorable entre los participantes que vieron el capítulo 8), actitud de rechazo de la violencia de género (cabía esperar mayor rechazo de la violencia de género entre los participantes que vieron el capítulo 10) y actitud favorable hacia los hombres homosexuales que deciden expresar su orientación sexual (se esperaba una actitud más positiva entre los participantes expuestos al capítulo 17). En dichos análisis se incluyó como una segunda variable independiente el sexo de los participantes y el término de interacción capítulo visionado por sexo, para contrastar si dicha variable actuaba como moderadora. Para efectuar dichos análisis se utilizó la macro PROCESS para SPSS desarrollada por Hayes (2013), modelo 1, creando previamente tres variables dummy, una por cada capítulo visto (0 “no visto el capítulo el cuestión” y 1 “sí visto”) y codificando la variable sexo como 1 “mujer” y 0 “hombre”.

Con respecto a la “actitud favorable la toma de decisiones sexuales”, únicamente se observó un efecto significativo en función del sexo ( $B = .97$ ,  $p < .001$ ); de modo que las mujeres frente a los hombres mostraban una actitud más favorable hacia la toma de decisiones sexuales. El visionado del

capítulo 8 no ejerció un efecto significativo ( $B = 22, p = .355$ ) y tampoco se observó un efecto de interacción significativo ( $B = -.16, p = .623$ ). La actitud de rechazo hacia la violencia de género fue nuevamente más intensa entre las mujeres ( $B = .57, p < .024$ ). Tampoco se apreció un efecto significativo por el visionado del capítulo 10 ( $B = .17, p = .565$ ) ni un efecto de interacción ( $B = -.32, p = .440$ ).

Finalmente, el visionado del capítulo dedicado a la diversidad sexual produjo un efecto significativo en la actitud de aceptación de los hombres homosexuales que expresan su orientación sexual ( $B = .58, p < .033$ ). Además, las mujeres, en términos globales, mostraban una actitud más favorable que los hombres ( $B = .47, p < .027$ ). Finalmente, se observó que el impacto del visionado en las actitudes estuvo moderado por el sexo de los participantes ( $B = -.84, p < .028$ ). De este modo, el visionado del capítulo 17, con un mensaje a favor de la diversidad sexual, indujo una actitud favorable o positiva hacia las personas homosexuales entre los hombres ( $B = .58, p < .033$ ) pero no entre las mujeres ( $B = -.26, p = .334$ ).

### 3.3. Análisis mediacional

Para contrastar las hipótesis y preguntas de investigación y, por tanto, el modelo propuesto, se utilizó la macro PROCESS para SPSS desarrollada por Hayes (2013) y, en particular, el modelo 6 que plantea un modelo mediacional con dos variables mediadoras que operan en secuencia. La aproximación tradicional para efectuar análisis mediacionales, desarrollada por Baron y Kenny (1986), plantea que para poder desarrollar un análisis mediacional es necesario que exista un efecto significativo de la variable independiente sobre la variable dependiente cuando no se controla el efecto de la variable mediadora (es decir, un efecto total estadísticamente significativo). Sin embargo, esta aproximación ha sido criticada y, en la actualidad, se ha establecido que se puede analizar el efecto mediacional (efecto indirecto) aunque no exista un efecto significativo de la variable independiente sobre la dependiente, recomendándose además el uso de la técnica de bootstrapping, un método de remuestreo que se utiliza para aproximar la distribución de un estadístico (el coeficiente de regresión que estima el efecto indirecto) y construir intervalos de confianza para tomar la decisión estadística sobre la significatividad del efecto observado (Hayes, 2009). En la presente investigación el efecto indirecto se calculó utilizando 10.000 muestras de bootstrapping, generando intervalos de confianza del tipo bias-corrected bootstrap. Se considera que un efecto indirecto es estadísticamente significativo si el intervalo de confianza establecido (IC al 95%) no incluye el valor 0. Si el valor 0 está incluido en dicho intervalo de confianza no se puede rechazar la hipótesis nula que plantea que el efecto indirecto es igual a 0, es decir, que no existe asociación entre las variables implicadas (Hayes, 2013). La estrategia analítica empleada se basó en dicho procedimiento con el objetivo de evaluar el efecto indirecto de la identificación con los personajes en las actitudes a través de los procesos mediadores elaboración cognitiva y contra-argumentación, ambos mecanismos operando de forma secuencial. El análisis se desarrolló en tres submuestras diferentes, en función del capítulo visionado, dado que las actitudes reforzadas por los diferentes capítulos se centraban en diferentes aspectos y, además, los personajes que vehiculaban el mensaje educativo eran distintos en cada capítulo.

Tabla 2. **Modelo mediación (PROCESS, Modelo 6). Efectos indirectos de la identificación con los personajes (VI) en las actitudes (VD) a través de la elaboración cognitiva (variable mediadora 1) y la contra-argumentación (variable mediadora 2)**

	Capítulo 8			Capítulo 10			Capítulo 17		
	B	SE	p	B	SE	p	B	SE	p
Modelo de variable mediadora (VM1 = elaboración cognitiva)									
Predictor:									
- Identificación(1)	.72	.13	.000	.57	.11	.000	.48	.18	.011
Modelo de variable mediadora (VM2 = contra-argumentación)									
Predictores:									
- Elaboración cognitiva	.51	.13	.000	.34	.10	.002	.18	.11	.121
- Identificación	-.07	.17	.676	.28	.12	.023	.05	.17	.744
Modelo de variable dependiente (VD = actitudes)(2)									
Predictores:									
- Elaboración cognitiva	.40	.18	.038	.58	.20	.007	.37	.18	.040
- Contra-argumentación	-.16	.16	.314	-.17	.21	.427	.36	.19	.070
- Identificación (efecto directo)	.23	.21	.283	-.12	.22	.586	-.31	.26	.231
Efecto total:									
- Identificación	.47	.17	.010	.12	.19	.521	-.07	.26	.765
Efectos indirectos(3):									
	B	Boot SE	Boot 95% IC	B	Boot SE	Boot 95% IC	B	Boot SE	Boot 95% IC
- ID -> Elab. -> Actitudes	.28	.14	[.01, .65]	.33	.13	[.10, .65]	.18	.12	[.02, .54]
- ID -> Elab. -> Contr. -> Actitudes	-.06	.06	[-.23, .04]	-.03	.05	[-.15, .04]	.03	.03	[-.002, .17]
- ID -> Contr. -> Actitudes	.01	.04	[-.03, .14]	-.04	.07	[-.30, .04]	.02	.08	[-.09, .25]

B = Coeficientes de regresión no estandarizados.

(1) Identificación con Camila (capítulo 8); identificación con Vanessa (capítulo 10); identificación con Juan Carlos (capítulo 17).

(2) "Actitud favorable hacia la toma de decisiones sexuales" (capítulo 8); "actitud de rechazo de la violencia de género" (capítulo 10); "actitud favorable hacia los hombres homosexuales que deciden expresar su orientación sexual" (capítulo 17).

(3) ID = Identificación; Elab. = Elaboración cognitiva; Contr. = Contra-argumentación.

El análisis ejecutado para contrastar la hipótesis 1 (véase tabla 2) reveló que la identificación con los protagonistas se asociaba positivamente de manera estadísticamente significativa con la elaboración cognitiva en los tres capítulos considerados ( $B_{\text{capítulo 8}} = .72, p < .001$ ;  $B_{\text{capítulo 10}} = .57, p < .001$ ;  $B_{\text{capítulo 17}} = .48, p < .011$ ), confirmando la hipótesis planteada. Sin embargo, la identificación no se asociaba negativamente con la contra-argumentación tal como planteaba la hipótesis 2. De hecho, únicamente se observó un efecto estadísticamente significativo entre los participantes que vieron el capítulo 10 sobre violencia de género, donde se observó que la identificación con Vanessa se asociaba a una mayor contra-argumentación ( $B_{\text{capítulo 10}} = .28, p < .023$ ).

En relación con la hipótesis 3, se observó un efecto estadísticamente significativo de la elaboración cognitiva en las actitudes. De este modo, una mayor elaboración durante el visionado del capítulo 8 se asociaba a una actitud más favorable hacia la toma de decisiones sexuales ( $B = .40, p < .038$ ). Igualmente, una mayor elaboración durante el visionado del capítulo 10 se asociaba a una actitud de mayor rechazo de la violencia de género ( $B = .58, p < .007$ ). Y, finalmente, los participantes que más habían reflexionado durante el visionado del capítulo sobre diversidad sexual (capítulo 17) mostraban una actitud más favorable hacia los hombres homosexuales que expresan su orientación sexual ( $B = .37, p < .040$ ).

Con respecto a la pregunta de investigación 1, no se obtuvieron resultados consistentes. Aunque en los tres capítulos la elaboración cognitiva se asociaba positivamente a la contra-argumentación, dicho efecto resultó estadísticamente significativo únicamente en dos casos ( $B_{\text{capítulo 8}} = .51, p < .001$ ;  $B_{\text{capítulo 10}} = .34, p < .002$ ;  $B_{\text{capítulo 17}} = .18, p = .121$ ). En relación con la pregunta de investigación 2, se observó que la contra-argumentación no ejercía un efecto estadísticamente significativo en las actitudes, siendo el efecto inconsistente: en relación con los capítulos sobre sexualidad adolescente (capítulo 8) y violencia de género (capítulo 10) la asociación entre dicha variable mediadora y la variable dependiente era negativa pero no significativa ( $B_{\text{capítulo 8}} = -.16, p = .314$ ;  $B_{\text{capítulo 10}} = -.17, p = .424$ ), pero en el capítulo 17 sobre diversidad sexual el efecto era positivo y tendencial ( $B_{\text{capítulo 17}} = .36, p < .070$ ).

Finalmente, se contrastaron los efectos indirectos de la identificación con los personajes sobre las actitudes, observándose que la única variable que mediaba la relación entre ambas variables era la elaboración cognitiva. Así, entre los participantes que visionaron el capítulo 8, el efecto indirecto de la identificación con Camila sobre las actitudes favorables hacia la toma de decisiones sexuales se explicaba por la elaboración cognitiva ( $B_{\text{efecto indirecto}} = .28, SE = .14, 95\% IC [.01, .65]$ ). Entre los participantes que vieron el capítulo 10, el efecto indirecto de la identificación con Vanessa sobre las actitudes de rechazo de la violencia de género se explicaba por la reflexión o elaboración cognitiva ( $B_{\text{efecto indirecto}} = .33, SE = .13, 95\% IC [.10, .65]$ ). Y, en tercer lugar, el efecto indirecto de la identificación con Juan Carlos, protagonista del capítulo 17, sobre la actitud favorable hacia los hombres homosexuales que deciden expresar su orientación sexual se explicaba también por la elaboración cognitiva ( $B_{\text{efecto indirecto}} = .18, SE = .12, 95\% IC [.02, .54]$ ).

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación constatan el papel relevante de la identificación con los personajes como mecanismo responsable de los procesos de persuasión narrativa en el contexto de las intervenciones de educación-entretenimiento. Además, suponen un avance en la investigación en este campo ya que permiten clarificar las relaciones entre identificación, elaboración cognitiva y contra-argumentación. Utilizando como estímulos tres capítulos de la serie de televisión RDTP (diseñada para incorporar mensajes educativos en torno a la sexualidad adolescente, la violencia de género y la diversidad sexual), se observó que una mayor identificación con el protagonista del capítulo que vehiculaba el mensaje educativo se asociaba a una mayor reflexión o elaboración cognitiva, lo que conducía a su vez a actitudes más favorables hacia la toma de decisiones sexuales (capítulo 8), una mayor actitud de rechazo de la violencia de género (capítulo 10) o una actitud más favorable hacia los hombres homosexuales que expresan su orientación sexual (capítulo 17). No se observó en ninguno de los tres casos testados mediante análisis mediacionales que la contra-argumentación jugara un papel mediador significativo.

Los resultados obtenidos son congruentes con lo planteado por los modelos E-ELM (Slater y Rouner, 2002) y EORM (Moyer-Gusé, 2008) y con las investigaciones previas sobre el papel de la identificación con los personajes como mecanismo explicativo de la persuasión narrativa (de Graaf et al., 2012;

Igartua y Barrios, 2012; Moyer-Gusé et al., 2011; Murphy et al., 2013). Además, en el contexto de la intervención en educación-entretenimiento mediante formatos audiovisuales de ficción que incorporan mensajes educativos explícitos (en los diálogos y en la actuación de los personajes), se ha observado que la identificación con los protagonistas que pretendían modelar las actitudes del público estimulaba la elaboración cognitiva pero no la contra-argumentación. Este resultado es convergente con los resultados obtenidos por Fickers y Hoekens (2011), quienes encontraron que una narración escrita, que contenía argumentos en los diálogos entre los personajes, estimulaba la reflexión en la mayoría de los participantes y que la polaridad de las respuestas cognitivas precedía las actitudes hacia el tema tratado en la historia. En dicho estudio se observó que la reflexión no era un proceso incompatible con el enganche narrativo, resultado que también se aprecia en la presente investigación ya que la elaboración cognitiva se asociaba a un mayor disfrute en los tres capítulos considerados ( $r[65] = .52, p < .001$ , capítulo 8;  $r[72] = .50, p < .001$ , capítulo 10;  $r[62] = .36, p < .001$ , capítulo 17), lo que sugiere que no son procesos incompatibles, lo cual es convergente con la investigación sobre entretenimiento mediático y el impacto de producciones cinematográficas (Igartua, 2010).

Se puede deducir de estos resultados que quizá no se procesen del mismo modo las narraciones creadas únicamente “para entretener” y los formatos narrativos audiovisuales de ficción diseñados explícitamente con un objetivo educativo. La investigación futura deberá abordar este tema y contrastar si los formatos narrativos de entretenimiento mediático estimulan mayor o menor reflexión y contra-argumentación que los creados en el contexto de intervenciones específicas de educación-entretenimiento. En todo caso, parece un objetivo lógico que se diseñe este tipo de intervenciones no sólo para provocar identificación y enganche con la narración, sino también para provocar la reflexión sobre temas relevantes para las personas que forman parte del público diana.

La presente investigación también contiene ciertas limitaciones que conviene tener en cuenta. Una primera limitación es no haber contado con una medida pre-test de los indicadores actitudinales, ya que se utilizó un diseño multigrupo con solo medida post-test para no sensibilizar a los participantes y, así, evitar hacer evidente el objetivo del estudio. Sin embargo, no contar con dicha medida pre-test ha impedido que se pudiera contrastar si los procesos mediadores contemplados explicaban el cambio actitudinal. En segundo lugar, la información descriptiva relacionada con la identificación evidencia que las puntuaciones no fueron elevadas con respecto a los cuatro personajes considerados, a pesar de que éstos se podían considerar similares a los participantes en edad y *background* cultural. Quizá ello se deba a que muchas de las secuencias de RDTP se rodaron con planos medios y en menor medida con primeros planos<sup>(4)</sup>, y se ha contrastado en estudios previos que los primeros planos tienden a estimular mayores respuestas de empatía con los personajes (Cao, 2013). La baja identificación con los personajes puede explicar, a su vez, que no existieran *efectos totales* significativos en los indicadores actitudinales, salvo en relación con el capítulo 8 (dedicado al tema de la sexualidad adolescente) en donde la identificación con la protagonista (Camila) sí influía de manera significativa en las actitudes más favorables hacia la toma de decisiones sexuales.

Los resultados del estudio permiten concluir que se puede persuadir provocando reflexión (en vez de *corto-circuitando* los procesos de

(4) Precisamente este fue un aspecto tratado con el equipo de producción de la serie, de cara a que se tuviera en cuenta en el rodaje de la segunda temporada de RDTP.

contra-argumentación) lo que sugiere que los modelos de persuasión narrativa y los modelos duales de persuasión retórica pueden ser compatibles en cierto contextos, como cuando los mensajes se diseñan de modo tal que los personajes hacen explícitos los argumentos que avalan el mensaje educativo a través de los diálogos. Como consecuencia, el diseño de los personajes y de los diálogos debería desarrollarse con máxima cautela, dado que se trata de favorecer o fomentar la identificación pero también los argumentos utilizados en los diálogos han de resultar convincentes para el público diana de la intervención.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron, R. M. y Kenny, D. A.** (1986). "The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations". *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Cao, X.** (2013). "The effects of facial close-ups and viewers' sex on empathy and intentions to help people in need". *Mass Communication and Society*, 16(2), 161-178.
- Cho, H., Shen, L. y Wilson, K.** (2012). "Perceived realism: dimensions and roles in narrative persuasion". *Communication Research*, XX(X), 1-24.
- Cohen, J.** (2001). "Defining identification: a theoretical look at the identification of audiences with media characters". *Mass Communication and Society*, 4(3), 245-264.
- Dal Cin, S., Zanna, M. P. y Fong, G. T.** (2004). "Narrative persuasion and overcoming resistance". En E. S. Knowles y J. A. Linn (Eds.), *Resistance and persuasion* (pp. 175-191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- de Graaf, A., Hoeken, H., Sanders, J., y Beentjes, J. W. J.** (2012). "Identification as a mechanism of narrative persuasion". *Communication Research*, 39(6), 802-823.
- Fikkers, K. y Hoekens, H.** (2011). "The role of issue-relevant thinking and empathy in narrative persuasion". Comunicación presentada en la 61 Annual Conference of the International Communication Association. Boston, USA.
- Fredrickson, B. L.** (2013). "Positive emotions broaden and build". *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53.
- Goldstein, S., Usdin, S., Schleepers, E. y Japhet, G.** (2005). "Communicating HIV and AIDS, What works? A report on the impact evaluation of Soul City's fourth series". *Journal of Health Communication*, 10(5), 465-483.
- Green, M. C. y Brock, T. C.** (2000). "The role of transportation in the persuasiveness of public narratives". *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701-721.
- Hall, A. y Zwarun, L.** (2012). "Challenging entertainment: enjoyment, transportation, and need for cognition in relation to fictional films viewed online". *Mass Communication and Society*, 15(3), 384-406.
- Hayes, A. F.** (2009). "Beyond Baron and Kenny: statistical mediation analysis in the new millennium". *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hayes, A. F.** (2013). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis. A regression-based approach*. The Guilford Press, Nueva York.
- Igartua, J. J.** (2010). "Identification with characters and narrative persuasion through fictional feature films". *Communications. The European Journal of Communication Research*, 35(4), 347-373.
- Igartua, J. J. y Barrios, I. M.** (2012). "Changing real-world beliefs with controversial movies. Processes and mechanisms of narrative persuasion". *Journal of Communication*, 62(3), 514-531.
- Igartua, J. J., Cheng, L. y Lopes, O.** (2003). "To think or not to think: two pathways towards persuasion by short films on Aids prevention". *Journal of Health Communication*, 8(6), 513-528.
- Moyer-Gusé, E.** (2008). "Toward a theory of entertainment persuasion: explaining the persuasive effects of entertainment-education messages". *Communication Theory*, 18(3), 407-425.
- Moyer-Gusé, E., Chung, A. H. y Jain, P.** (2011). "Identification with characters and discussion of taboo topics after exposure to an entertainment narrative about sexual health". *Journal of Communication*, 61(3), 387-406.

- Moyer-Gusé, E., Jain, P. y Chung, A. H.** (2012). "Reinforcement or reactance? Examining the effect of an explicit persuasive appeal following an entertainment-education narrative". *Journal of Communication*, 62(6), 1010-1027.
- Moyer-Gusé, E. y Nabi, R. L.** (2010). "Explaining the effects of narrative in an entertainment television program: overcoming resistance to persuasion". *Human Communication Research*, 36(1), 26-52.
- Murphy, S. T., Frank, L. F., Chatterjee, J. S. y Baezconde-Garbanati, L.** (2013). "Narrative versus nonnarrative: the role of identification, transportation, and emotion in reducing health disparities". *Journal of Communication*, 63(1), 116-137.
- Petty, R. E. y Cacioppo, J. T.** (1986). *Communication and persuasion. Central and peripheral routes to attitude change*. Springer-Verlag, Nueva York.
- Puntos de Encuentro** (2000). *Impact evaluation of Puntos de Encuentro's multi-media campaign "Violence against women: A Disaster Men Can Avoid"*. Puntos de Encuentro, Managua.
- Slater, M. D. y Rouner, D.** (2002). "Entertainment-education and elaboration likelihood: understanding the processing of narrative persuasion". *Communication Theory*, 12(2), 173-191.
- Slater, M. D., Rouner, D. y Long, M.** (2006). "Television dramas and support for controversial public policies: effects and mechanisms". *Journal of Communication*, 56(2), 235-252.
- Usdin, S., Scheepers, E., Goldstein, S. y Japhet, G.** (2005). "Achieving social change on gender-based violence: A report on the impact evaluation of Soul City's fourth series". *Social Science and Medicine*, 61(11), 2434-2445.





**Dra. Concepción Medrano.** Universidad del País Vasco.

**Dr. Juan Ignacio Martínez de Morentin.** Universidad del País Vasco.

**Dr. Julián Pindado.** Universidad de Málaga.

## Identificación con los personajes televisivos y valores percibidos por los y las adolescentes

Cátedra UNESCO de Comunicación y Valores Educativos(1)

El objetivo de este estudio, realizado en 2010-11, fue examinar la relación que 1238 adolescentes de una muestra transcultural, pertenecientes a ocho contextos diferentes, establecen con los personajes favoritos de la televisión, atendiendo a los aspectos siguientes: las razones de elección del mismo, la identificación o grado de empatía y los valores que perciben en él. Estas tres variables se analizarán buscando una relación entre ellas: Partimos de la idea básica de que el estudio acerca de la identificación y la percepción de valores en sus personajes favoritos nos proporcionan claves importantes para la comprensión de los efectos del medio sobre los y las adolescentes. Se utilizaron dos instrumentos de medida: el CHTV.02 (Cuestionario de hábitos televisivos) y el Val. TV 02 (escala 21 PVQ de Schwartz adaptada al español) Los resultados han demostrado que existen diferencias estadísticas significativas en el conjunto de los contextos culturales estudiados; no obstante, son moderadas. En las conclusiones hay que señalar que la mayoría de los y las adolescentes se inclinan por personajes que encarnan valores prosociales. Los datos hallados tienen su interés por sentar las bases para la elaboración de programas de intervención en alfabetización mediática.

**Palabras clave:** Adolescencia, televisión, estudio transcultural, personajes favoritos, empatía, valores percibidos, Schwartz

### 1. Vinculación con los personajes televisivos y valores percibidos por los y las adolescentes: un estudio transcultural

Los y las adolescentes actuales se hayan expuestos a un extenso muestrario de figuras mediáticas cuya influencia en el desarrollo de su identidad ha sido puesta de manifiesto por diversos autores (FisherKeller, 2002; Pindado, 2006). La socialización se desarrolla de la mano de los agentes sociales más importantes, en especial de la familia y el grupo de iguales. Pero la irrupción de los medios significó un cambio importante en el equilibrio aportado por los agentes clásicos, llegando a ejercer una función mediadora entre ellos. La adolescencia es un período crítico en el desarrollo personal que se caracteriza por un conflicto entre la seguridad proporcionada por la familia y la incertidumbre de salir al mundo y adquirir una autonomía personal (Cramer, 2001; Giles y Maltby, 2004). En este sentido, los medios, a través de las figuras en ellos representadas, ponen a disposición de los y las adolescentes un conjunto de recursos simbólicos que les permitirán desarrollar aspectos tan importantes como la identidad de género, la adquisición de valores o el aprendizaje social (Arnett, 1995). Para expresarlo en términos foucaltianos, estas figuras vendrían a ser parte de esa caja de herramientas de las que se sirven los adolescentes para trabajar su identidad.

(1) Investigación incluida en un proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad EDU 2012-36720, por el Gobierno Vasco como grupo consolidado IT688-13 y por la UFI de la UPV/EHU 11/04.

La vinculación con los personajes constituye un aspecto de gran relevancia para comprender el alcance potencial de los efectos de los medios sobre los receptores. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto los efectos persuasivos potenciales de los personajes en el ámbito de la salud y del entretenimiento educativo (Igartua, 2007; Moyer-Gusé, 2008; Moyer-Gusé, Chung & Jain, 2011). Y como han señalado Murphy, Frank, Moran & Patnoe-Woodley (2011), la implicación con el personaje es más eficaz en cuanto a sus efectos para el entretenimiento educativo que la implicación en la narrativa o la simple reacción emocional. Este estudio quiere contribuir a un mejor conocimiento del papel que esas figuras mediáticas pueden desempeñar tanto para el entretenimiento en el ocio como para el entretenimiento educativo. Para ello se propone analizar cómo es la relación que una muestra transcultural de adolescentes establece con los personajes televisivos atendiendo a los motivos que hacen atractivo estos personajes (a), a la identificación con ellos (b) y a los valores que transmiten (c).

### **1.1. Identificación (empatía)**

Wilson (1993) señala que la vinculación del espectador con sus programas preferidos se mueve en una relación de mayor o menor cercanía en función del atractivo de los mismos. La mayor cercanía se produce cuando el espectador se identifica con sus personajes preferidos, adoptando su perspectiva emocional y cognitiva. Cuando Ang (1985) examinó la popularidad de la serie *Dallas* constató la complicidad con los personajes como un eje esencial sobre el que descansaba el atractivo de la serie. No obstante, la relación de los receptores con las figuras de los medios ha sido conceptualizadas de diversas formas, tales como afinidad, similitud, identificación, transportación o la interacción parasocial (Cohen, 2001). Se trata de conceptos cercanos que comparten aspectos semánticos y que no siempre han sido claramente diferenciados. Por ejemplo, Liebes y Katz (1990) distinguen entre tres tipos de reacción del público hacia los personajes: atracción, ser como ellos y deseo de ser como ellos. Se trataría de tres niveles distintos de implicación en función de la intensidad de la misma. Tres grados de vinculación con los personajes que van de menor a mayor cercanía hacia ellos. No es lo mismo que les guste cierto personaje, que querer parecerse a él o que intentar imitar parte de su conducta. Por su parte Moyer-Gusé (2008) utiliza el término “implicación con los personajes” en sentido amplio para referirse a las distintas formas de relación que establecen los receptores con ellos. Se trata de una categoría relacional que incluye la identificación, el deseo de parecerse al personaje, la similitud, la atracción del mismo y la interacción parasocial. Deja fuera de la relación entre personajes y público el concepto de transportación por entender que éste se relaciona con la trama del relato y no con la relación que el público establece con las figuras del mismo. Una delimitación conceptual también señalada por Buselle y Bilandzic (2008) y por Tal-Or y Cohen (2010).

Uno de los intentos más importantes para precisar conceptualmente este conjunto de relaciones entre receptores y figuras mediáticas lo llevó a cabo Cohen en un trabajo publicado en 2001. Cohen recuerda, por ejemplo, que la identificación, uno de los más estudiados, ha comportado sentimientos que van desde la simple afinidad a la amistad o la imitación de comportamientos. Así, en muchos estudios se considera que la similitud con los personajes es un componente necesario de la identificación al fortalecer la vinculación de los receptores con ellos. Los lazos que los espectadores establecen con los

personajes se ven reforzados por el hecho de compartir ciertas cualidades. Es el caso de Turner (1993), quien en un estudio sobre los factores capaces de predecir una mayor vinculación con los personajes señala que la similitud en actitudes y rasgos físicos son, junto a otros aspectos como los demográficos o la personalidad, elementos esenciales de la identificación. Otros trabajos también han llegado a conclusiones parecidas (Cohen y Perse, 2003). Para Eyal y Rubin (2003) compartir género o condición social facilitan la existencia de patrones identificativos entre personajes y receptores. Una opinión también compartida por Slater y Rouner (2002). La conclusión de estos estudios es que la similitud actúa como un elemento fortalecedor de los vínculos, incluida la identificación, entre receptores y personajes. Por el contrario, otros autores consideran que hay que diferenciar entre similitud, atracción e identificación. Es el caso de Hoffner y Buchanan (2005) quienes señalan que sólo en el hecho de “querer ser” como el personaje, en el grado que sea, se considera identificación.

Otro concepto acerca de la vinculación entre receptores y personajes es el de interacción parasocial (PSI), y que, para algunos autores, también incluiría los conceptos de similitud, amistad y empatía (Rubin y Perse, 1987; Rubin y Step, 2000). Los espectadores que están involucrados en actividades parasociales saben de estos personajes tanto como de sus propios amigos y se ven a sí mismos como participantes activos en sus vidas (Horton & Wohl, 1956; Rubin y Perse, 1987). Esa interacción con ellos adquiere la forma de una relación similar a la establecida con personajes reales. Los individuos experimentan fuertes sentimientos hacia sus celebridades preferidas y muestran una fuerte implicación emocional con ellas (Caughey, 1984). Carecen de la propiedad fundamental de la interacción social, como es la reciprocidad efectiva, pero ésta es suplida con fuertes lazos de intensidad emocional. Sin embargo, la interacción con los personajes supone una diferencia importante respecto a la identificación. Según Hoffner (1996) la interacción parasocial se define como “deseo de estar con” el personaje, mientras que identificación alude al “deseo de ser” el personaje. De ahí que se trate de conceptos diferentes (Cohen, 2006)

Tampoco se debe confundir la identificación con la imitación. Algunos autores han investigado las consecuencias de los relatos violentos sobre los receptores, en especial los juveniles. Son conocidos los trabajos de Huesmann, Lagerspetz y Eron (1984) quienes relacionan la identificación con la imitación al hacer hincapié en el aprendizaje vicario de conductas agresivas mediante la visualización de escenas violentas encarnadas por los personajes favoritos. No obstante, como acertadamente señala Cohen (2001), identificación e imitación son procesos distintos. Mientras que la identificación supone una vinculación de naturaleza psicológica, la imitación es una respuesta de tipo conductual. Por lo que se mueven en órdenes ontológicos distintos. No es lo mismo el deseo de ser como un personaje que imitar su conducta. En definitiva, la identificación es un proceso interior que remite a una vinculación psicológica y la imitación es algo externo que atañe al propio comportamiento. Como acertadamente manifiesta Igartua (2007), la identificación descansa en la empatía mientras que la imitación lo hace en el modelado conductual.

En el presente trabajo se entenderá la identificación, una vez delimitado su campo semántico, como un proceso temporal de intensidad e inmersión variable que tiene lugar durante la exposición a productos mediáticos por parte de un grupo de receptores. Un proceso en el que se comparten

emociones, sentimientos y perspectivas del personaje favorito y que se expresa a través de la empatía, su dimensión fundamental. De hecho Zillmann (2006) prefiere el término empatía al de identificación. Para analizar la empatía, en este estudio se seguirán las directrices de los trabajos de Cohen (2001 y 2006), Zillmann (2006) e Igartua (2007). En todos los casos se establece una distinción entre empatía emocional, cognitiva y la sensación de “volverse el personaje” (Igartua, 2007). Este último grado empático nosotros lo consideraremos, tanto por razones de economía conceptual como por el hecho de no afectar al significado profundo del mismo, como empatía conductual. Cohen (2001) ha descrito cuatro dimensiones en el proceso de la identificación: la empatía emocional, la empatía cognitiva, la motivación y la absorción. Sin embargo, y dada la conveniencia de delimitar el objeto de estudio del presente trabajo, se parte de la perspectiva adoptada por Igartua (2010), en la que se recoge parcialmente la definición de Cohen y se proponen las 3 dimensiones básicas del concepto de la identificación: a) empatía emocional: alude a la capacidad de sentir lo que los protagonistas sienten, experimentar sus mismas emociones implicándose afectivamente de manera vicaria; b) empatía cognitiva: referida al hecho de entender las razones por las que el personaje actúa como lo hace, adoptando su perspectiva; y c) empatía conductual: los receptores se sitúan en la piel del personaje, no sólo queriendo parecerse a él sino actuar como él, y que representaría el nivel de empatía más alto respecto al personaje.

## **1.2. Razones para la elección del personaje favorito**

Pero, ¿qué cualidades o atributos permiten una mayor vinculación entre los receptores y los personajes? Para responder a esta pregunta habrá que examinar los rasgos característicos que hacen atractivos los personajes a los ojos de los receptores, permitiendo una mayor vinculación con ellos. La respuesta a la misma constituirá el segundo eje sobre el que va a girar este estudio.

Acerca de las cualidades que hacen atractivos los personajes, hay algunos trabajos que aportan información relevante sobre el tema. Así, Rubin, y McHugh (1987) señalan el atractivo físico y social como factores de gran fuerza vinculante entre receptores y figuras de los medios. No se trata sólo de cualidades físicas sino de otras de índole emocional y social. De hecho en este estudio el atractivo social aparece con una mayor correlación que el físico. Una idea ya sostenida por Caughey (1984) al indicar que los vínculos con las celebridades son más de naturaleza social que física. Turner (1993) señaló la importancia de la vinculación con personajes donde el humor es un valor destacado, junto a cualidades como la personalidad y el comportamiento. El atributo de la personalidad aparece también como rasgo destacado para Calvert, Murray y Conger (2004). En cambio, Ruiz, Conde y Torres (2005) mostraron en un estudio con adolescentes españoles que el atractivo físico era el principal motivo para identificarse con un personaje.

Cynthia Hoffner (1996) ha realizado diversas investigaciones con los y las jóvenes estadounidenses con unos resultados que merecen ser destacados. En uno de sus primeros trabajos, sobre la vinculación con personajes masculinos, Hoffner y Cantor (1991) destaca la importancia de la fuerza, el humor y el atractivo físico como características más sobresalientes. En otro trabajo posterior efectuado con preadolescentes halla que la personalidad y la inteligencia son los rasgos comunes para ambos géneros, pese a la existencia de algunas diferencias entre chicos y chicas.

Un estudio realizado por Cohen (1999) con adolescentes israelíes mostró de una parte, la propensión de los y las jóvenes israelíes a elegir personajes del género opuesto pero de su misma edad y, de otra, la preferencia por personajes, o bien prosociales o bien antisociales. Los antisociales eran preferidos por los adolescentes judíos y los prosociales por los no-judíos. La similitud en este caso se da parcialmente, dado que se eligen personajes de la misma edad pero de sexo contrario. Algo que contrasta con los resultados de un estudio de Hoffner (1996) con jóvenes estadounidenses que orientan sus preferencias hacia personajes tanto del mismo género como de la misma edad, con lo que la similitud sería total. Por lo demás, los resultados de Cohen muestran la existencia de diferencias de naturaleza cultural o étnica en cuanto a los valores encarnados por los personajes de su elección.

Otro conjunto de estudios se detienen en la identificación con los personajes atendiendo a valores prosociales o antisociales. Anteriormente se citó el trabajo de Cohen (1999), referido al a preferencia de los adolescentes judíos por personajes antisociales y de los no-judíos por los que encarnaban valores prosociales. En un sentido similar, Calvert, Murray, y Conger (2004), en una investigación con adolescentes taiwaneses y estadounidenses, destacan en su resultado que los y las adolescentes se inclinan por las características prosociales de sus personajes favoritos, señalando cualidades como la compasión y la reflexión y valorando menos las conductas violentas de sus héroes. En idéntico sentido, Sanders (2004) encuentra mayor identificación con héroes que con villanos, y Batson, Eklund, Chermok, Hoyt y Ortiz (2007), señalan que la identificación es más fácil con personajes positivos que con aquellos que representan valores negativos. Igualmente para Yue y Cheung (2000) los valores románticos e idealistas ejercen una fuerte atracción para gran parte la juventud china.

### **1.3. Valores percibidos en los personajes favoritos**

El tercer eje de esta investigación gira en torno a los valores que los y las adolescentes de la muestra perciben de su personaje favorito. Un aspecto poco estudiado y sin embargo de gran importancia en un período decisivo para la elaboración de la identidad juvenil. El análisis de los valores que transmite el medio televisivo ha sido objeto de estudio desde hace pocas décadas. La falta de consenso en cuanto a los resultados obtenidos demuestra la dificultad de examinar este aspecto. Así, Raffa (1983) considera que en la televisión los valores antisociales aparecen con más intensidad que los prosociales. En sentido parecido, otros estudios más recientes consideran que se transmiten ante todo valores materialistas, propios de la sociedad consumista (Dates, Fears, Stedman, 2008; Méndiz, 2005). En la misma línea, Potter (1990) y Tan, Nelson, Dong y Tan (1997) en sendos trabajos sobre la televisión americana concluirán que la misma difunde valores convencionales propios de la clase media de ese país. No obstante, ha habido otras investigaciones que han señalado la transmisión de valores altruistas y prosociales por parte de algunos espacios de esa misma televisión americana (Smith, Smith, Pieper, Yoo, Ferris, Downs y Bowden, 2006). Cabe recordar que esas fueron las conclusiones de trabajos como los de Cohen (1999) con adolescentes israelíes no-judíos y los de Calvert *et al.*, (2004) con adolescentes taiwaneses y americanos. Y hay un tercer grupo de investigadores para los que la televisión difunde tanto valores positivos como negativos, dependiendo de diversos factores, entre ellos la tipología

de programas (Blood y Galloway 1983; Pasquier, 1996). Estos datos muestran la falta de consenso y complejidad en esta temática de estudio.

Finalmente, otro conjunto de trabajos se han centrado en buscar posibles correlaciones entre los valores propios de los receptores y los transmitidos por los programas visionados. En varios de ellos se han encontrado correlaciones positivas entre ambos (Evans y Hall, 2002; Fisherkeller, 1997; Medrano, Cortés y Palacios, 2009). Incluso una investigación efectuada por Giles y Maltby (2004) con adolescentes británicos haya correlaciones positivas entre la identificación con personajes de los medios y valores como la autonomía personal, la independencia y la relación con el grupo de iguales y negativas en lo que se refiere a la interacción con sus padres.

Los valores son mucho más difíciles de medir que otros aspectos del desarrollo juvenil, entre otras cosas, debido a la inestabilidad de una etapa en constante cambio y que aún no ha consolidado su sistema de creencias. Un período vital caracterizado por la vulnerabilidad y en la que la identidad es una meta a conseguir, algo que se halla en construcción. Sin embargo, aún reconociendo la complejidad y la dificultad que entraña su estudio, en el presente trabajo, en continuidad con la línea investigadora que nos hemos propuesto, se van a examinar los valores que perciben los adolescentes de su personaje favorito de televisión. Y se analizarán poniéndolos en relación con la identificación y con las razones para su elección.

A pesar de las dificultades empíricas para indagar en la percepción de los valores en el medio televisivo nos hemos basado en el modelo elaborado por Schwartz y Boehnke (2003) y en las diez dimensiones establecidas por estos autores para su escala de valores. Estas diez dimensiones pueden agruparse en cuatro grandes dimensiones o valores mayores, las cuales constituirán el objeto de este estudio: apertura al cambio, autopromoción, conservación y autotranscendencia. Los cuatro valores mayores engloban los diez siguientes: autodirección, estimulación y hedonismo (apertura al cambio); logro y poder (autopromoción); seguridad, conformidad y tradición (conservación); benevolencia y universalismo (autotranscendencia). Respecto a la aplicación teórica del modelo ambos autores han puesto de manifiesto la existencia de valores que prevalecen, además de en el contexto español (Medrano y Cortés 2007), en diferentes culturas y países, entre ellos Alemania, Australia, Estados Unidos, Finlandia, Hong Kong e Israel. Estas diferencias interculturales aluden al hecho de que unas ponen el énfasis en el individualismo y otras en el colectivismo. Es por ello que los valores de Schwartz proporcionan una base tanto conceptual como empírica para trabajar en distintas culturas y poder compararlas. Se parte, pues, de la existencia de aspectos universales de la psicología humana y de los sistemas de interacción que permiten que tanto las compatibilidades como los conflictos entre tipos de valor se encuentren en todas las culturas, y se constituyan en ejes articuladores de los valores humanos.

## 2. Objetivos del estudio

Pese a la existencia de investigaciones que se han planteado responder a algunas de las cuestiones cuya literatura se ha revisado, esto es, la empatía con los personajes, los atributos que permiten una mayor vinculación con ellos y los valores que los mismo transmiten, no se conoce la existencia de trabajos que hayan tenido por objeto la posible existencia de relaciones entre los tres aspectos citados. Y éste será el objetivo que se propone esta

investigación: examinar las correlaciones entre las tres variables mencionados en relación con el personaje favorito. En definitiva, se intentará dar respuesta a las interrogantes siguientes:

RQ1: ¿Hay algún tipo de relación entre las razones de elección del personaje favorito y el grado de empatía (identificación) con él?

RQ2: ¿Hay algún tipo de relación entre las razones de elección del personaje favorito y los valores percibidos en él?

RQ3: ¿Hay algún tipo de relación entre el grado de empatía hacia el personaje favorito y los valores que se perciben en él?

### 3. Método

#### 3.1. Participantes

La muestra total de los y las adolescentes asciende a 1238 sujetos distribuidos en los ocho contextos culturales siguientes: tres en el contexto español (Aragón, N=183; Andalucía, N=125; y País Vasco, N=184); cuatro en el latinoamericano (Cibao, -República Dominicana- N= 148; Jalisco, - México- N= 150; O´Higgins, -Chile- N= 145; y Oruro, -Bolivia-, N= 197); y una correspondiente a la región irlandesa de Dublín (N=106). Se han eliminado tanto los casos extremos como aquellos sujetos que han contestado de modo inconsistente.

El porcentaje de género está equilibrado en todas las regiones salvo en Cibao (R. Dominicana), con un porcentaje de hombres del 28,1 %, y O´Higgins (Chile), con el 35% de varones. La muestra final está constituida por 545 hombres y 676 mujeres.

La obtención de la muestra se realizó por conveniencia y atendiendo a los siguientes criterios: edad, curso y tipo de centro. El alumnado español corresponde a los cursos 4º de ESO y de 2º de Bachillerato, equivalente en el contexto latinoamericano a PREPA o primer grado de Bachillerato y a 3º del mismo, y en Irlanda a 3º de *Junior Cycle* y *Senior Cycle* del *Second Level and Further Education*. La aplicación se ha realizado en dos o más centros para cada submuestra con una combinación de centros públicos y privados.

El número total de centros ha sido de 16 y su distribución es la siguiente: Málaga (Andalucía, España), dos centros, uno público y otro privado; San Sebastián (País Vasco, España), dos centros, uno público y otro privado; Zaragoza (Aragón, España), dos centros, uno público y otro privado; Rancagua (O´Higgins, Chile), dos centros, uno público y otro privado; Jalisco (México), un centro privado Cibao (República Dominicana), dos centros, uno público y otro privado; Oruro (Bolivia), dos centros públicos y uno privado; y Dublín (Irlanda), dos centros, uno público y otro privado.

#### 3.2. Variables e instrumentos de medida

Se han utilizado dos cuestionarios para medir los objetivos propuestos en este trabajo. El primero de ellos recoge el perfil de consumo televisivo de los adolescentes de la muestra y se trata del "Cuestionario de Hábitos Televisivos" ("CH-TV.02"), creado y validado por los autores de este trabajo. Del mismo se utilizarán los ítems correspondientes a la empatía y las razones

para la elección del personaje favorito. Para medir el grado de empatía con el personaje se utilizarán 3 *items* correspondientes a los tres niveles que se pretenden medir: a) empatía emocional: “Yo mismo experimento sus reacciones emocionales” (correspondiente al ítem nº 6 de Cohen, 2001); b) empatía cognitiva: “Intento ver las cosas desde el punto de vista del personaje” (ítem 5 de Cohen, 2001); y empatía conductual: “Me gustaría parecerme y actuar como el/ella” (ítem 7 de Cohen, 2001). Para medir los tres grados de empatía se utilizará una escala de Likert con valores del 1 al 5 (siendo 1 el valor “Nunca” y 5 el valor “Siempre”). Para medir las razones de elección del personaje favorito se utilizarán 6 ítems que recogen los atributos siguientes: atractivo físico, inteligencia, simpatía y humor, personalidad, trabajo e inconformismo. Se medirán mediante una escala de Likert con valores del 1 al 6 (siendo 1 el valor “Totalmente en desacuerdo” y 6 el valor “Totalmente de acuerdo”).

El segundo instrumento utilizado es un cuestionario que tenía por objeto conocer los valores percibidos en el personaje favorito. Se trata de la escala 21 PVQ de Schwartz (2003) adaptada al español y denominada “Val.Tv 0.2”. Ésta mide los valores percibidos en el personaje favorito de los adolescentes agrupados en 4 dimensiones mayores que engloban los 10 valores básicos: apertura al cambio (autodirección, estimulación y hedonismo); autopromoción (logro y poder); conservación (seguridad, conformidad y tradición); y autotranscendencia (benevolencia y universalismo). Consta de 21 ítems cuyas respuestas puntúan en una escala de tipo Likert, con valores de entre uno y seis.

Con el fin comprobar la fiabilidad del instrumento se procedió a comprobar la configuración espacial de estos ítems mediante la técnica de “escalamiento multidimensional” que presenta el SPSS y que es muy similar al SSA (*Small Space Analysis*). Se obtuvo una configuración circular, muy similar a la propuesta por Schwartz y Boehnke (2003). No obstante, hay que destacar una excepción en el valor “poder” que presenta una configuración espacial inadecuada.

El análisis de la consistencia interna de cada dimensión mediante el coeficiente alpha de Cronbach, arroja índices de fiabilidad iguales o superiores a 0,70 (el máximo se alcanza en “Autotranscendencia”,  $\alpha = 0,867$ ) y el mínimo en “Autopromoción”,  $\alpha = 0,692$ ).

### 3.3. Procedimiento

Para la recogida de los datos se procedió a adecuar los cuestionarios “CH-TV 0.2” y “Val-TV 0.2” de la versión española a versiones del resto de países que componen la muestra transcultural: Irlanda, México, República Dominicana, Bolivia y Chile. Estas adaptaciones se han realizado sin cambiar el sentido de los cuestionarios. Con anterioridad a la realización de la prueba definitiva se realizó una prueba piloto para comprobar la comprensión de ambos instrumentos. Sus resultados permitieron reducir y sintetizar las preguntas de ambos y fueron valorados por ocho expertos antes de su elaboración definitiva. La mayoría de los participantes respondieron a los cuestionarios en la versión *online*, salvo algunos que lo hicieron en versión papel. La aplicación tanto online como en papel tiene una duración aproximada de 45 minutos.



## 4. Resultados

### 4.1. Objetivo 1: Correlaciones entre razones de elección y empatía

En conjunto (V. Tabla 1), las relaciones entre los motivos para elegir al personaje favorito y el grado de empatía muestran una estrecha correlación entre la empatía cognitiva y la elección del personaje por razones de trabajo ( $r=.233$ ,  $p < .01$ ) y por su inteligencia ( $r = .217$ ,  $p < .01$ ).

Tabla 1. **Correlaciones entre las razones de elección del personaje favorito y la empatía**

	E. cognitiva	E. emocional	E. conductual
Atractivo físico	.158(**)	.190(**)	.154(**)
Inteligencia	.217(**)	.198(**)	.140(**)
Humor	.107(**)	.086(**)	.083(**)
Personalidad	.191(**)	.202(**)	.192(**)
Trabajo	.233(**)	.200(**)	.263(**)
Inconformismo	.117(**)	.175(**)	.225(**)

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

\* La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral).

En el extremo opuesto se hallan el humor y el atractivo físico como razones para elegir al personaje preferido, lo que puede resultar sorprendente. En cuanto a la empatía emocional (“Yo mismo experimento sus reacciones y emociones”), la personalidad y el trabajo aparecen como los indicadores más potentes. También en este caso el humor, acompañado del inconformismo suponen los valores de menor cuantía. Por lo que respecta a la perspectiva de mayor intensidad en el grado de identificación (“Me gustaría parecerme y actuar como él/ella”), igualmente el trabajo presenta los datos más significativos como motivo para la elección del personaje favorito ( $r = .263$ ,  $p < .01$ ). Paradójicamente, el argumento del inconformismo y la rebeldía, que ha mostrado valores inferiores en la empatía cognitiva y emocional en comparación con el resto de motivaciones, aparece aquí con un valor relevante ( $r = .225$ ,  $p < .01$ ), en segundo lugar tras el trabajo ( $r = .263$ ,  $p < .01$ ). Por consiguiente, el trabajo es la cualidad que permite una mayor identificación entre los adolescentes del conjunto de la muestra.

Por regiones, los datos presentan variaciones importantes respecto al conjunto de los contextos culturales estudiados. Así, en el ámbito español, se produce un contraste importante entre el norte y el sur de España. En el País Vasco y Aragón, regiones del norte de España, se dan indicadores bastante significativos entre las razones de elección del personaje preferido y los distintos niveles de empatía. Las más destacadas son el trabajo y la personalidad. En el caso del País Vasco se trata de datos de gran significación, especialmente entre el trabajo y la empatía conductual ( $r = .417$ ,  $p < .01$ ) y entre la personalidad y los tres niveles de empatía ( $r = .394$ , en empatía cognitiva;  $r = .365$ , en empatía conductual; y  $r = .308$  en la emocional; en todos los casos con un nivel de significación del .01). La región española de Aragón, sin ser tan altos, arroja también datos de cierta relevancia estadística. Por consiguiente, para los adolescentes vascos y aragoneses un personaje con un buen trabajo y una personalidad sugerente es especialmente atractivo. Sin embargo, el contrapunto a estos valores correlacionales se halla en Andalucía, región del sur de España, con unos

datos insignificantes en la relación entre ambas dimensiones. Ni el trabajo ni la personalidad ni ninguna otra cualidad se hallan asociados a ningún nivel de empatía con el personaje.

En lo que respecta al resto de contextos culturales se dan indicadores diversos. En general, los datos correlacionales son menos apreciables que los del norte de España (Andalucía queda al margen porque son extremadamente bajos). Aunque no es fácil hallar un denominador común, un patrón entre ellos, la empatía conductual, la de mayor intensidad, es la que mejor se asocia con distintos atributos en las regiones no españolas, salvo Jalisco (México). Por otro lado, el atributo más destacado es el inconformismo, lo que puede resultar paradójico. Por delante del trabajo y la personalidad. En Dublín, por ejemplo, el inconformismo es especialmente significativo en los tres grados de empatía ( $r = .309$ ,  $p < .01$ , en empatía emocional;  $r = .286$ ,  $p < .01$ , en la conductual; y  $r = .206$ ,  $p < .05$ , en la cognitiva). También la correlación entre el inconformismo y la empatía conductual es significativa en las regiones de Cibao (R. Dominicana) y Oruro (Bolivia). En lo que respecta a la región chilena de O` Higgins en algunos atributos se asemeja al norte de España por su potencia correlacional, especialmente en el trabajo ( $r = .375$ , en la empatía conductual;  $r = .333$ , en la cognitiva; y  $r = .300$ , en la emocional; en todos los casos con una significación del .01). En segundo lugar, aparece el inconformismo, especialmente en ( $r = .302$ ,  $p < .01$ , en empatía emocional). En resumen, pese a las variaciones entre regiones, el inconformismo y el trabajo constituyen las cualidades que permiten una mayor identificación con los personajes en las regiones no españolas. Mientras que en las del norte de España serían el trabajo y la personalidad. En la tercera región española, Andalucía, los indicadores no tienen significación alguna.

#### 4.2. Objetivo 2: Correlaciones entre razones de elección y valores.

Como puede apreciarse en la Tabla 2, en el conjunto de los contextos culturales, los resultados que buscan asociar las dimensiones mayores de valores con distintos atributos de los personajes no son estadísticamente muy significativos. Pese a todo, los datos de mayor cuantía son los que relacionan al dimensión de "Autotrascendencia" con la inteligencia ( $r = .250$ ,  $p < .01$ ) y con el trabajo ( $r = .245$ ,  $p < .01$ ). A continuación aparece la dimensión de "Apertura la Cambio", cuyas relaciones con los atributos de la personalidad y el humor se hallan cercanas al nivel de .20. Y en el extremo opuesto, por su escasa significación se hallan los de "Autopromoción" y "Conservadurismo". Hay que señalar la existencia de una correlación negativa entre "Conservadurismo" e inconformismo ( $r = -.032$ ), algo que resulta completamente lógico por tratarse de valores antitéticos.

Tabla 2. Correlaciones entre las razones de elección y los valores percibidos

	Apertura al cambio	Autopromoción	Conservadurismo	Autotrascendencia
Atractivo físico	.133(**)	.094(**)	.156(**)	.174(**)
Inteligencia	.140(**)	0.017	.159(**)	.250(**)
Humor	.190(**)	.070(*)	.063(*)	.121(**)
Personalidad	.196(**)	0.055	0.046	.165(**)
Trabajo	.094(**)	.105(**)	.214(**)	.245(**)
Inconformismo	.142(**)	.151(**)	-0.032	0.026

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

\* La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral).

Por regiones, en el contexto español vuelve a producirse un marcado contraste entre el norte y el sur de España. De este modo, en el País Vasco y Aragón, regiones del norte de España, refleja unos datos donde la dimensión más destacable es la "Apertura al Cambio", relacionada positivamente con la personalidad ( $r = .302$ , en el P. Vasco, y  $r = .279$ , en Aragón; en ambos, con una significación de  $p < .01$ ) y el humor ( $r = .301$ , en el P. Vasco, y  $.395$ , en Aragón; también con significación de  $p < .01$ ). Cabe recordar que la dimensión mayor de "Apertura al Cambio" se refiere a autodirección, la estimulación y el hedonismo. Por consiguiente, es lógico que muchos adolescentes de estas zonas españolas asocien el humor a cualidades que pueden considerar en su interior de naturaleza lúdica. Al mismo tiempo, ambas regiones presentan los datos correlacionales más negativos en la dimensión de Conservadurismo. La tercera región española, Andalucía, como sucedía en las relaciones entre motivos de elección y empatía, vuelve a desmarcarse de las dos regiones españolas citadas. En este caso, la dimensión mayor de "Autotrascendencia" aparece aquí como la de mayor cuantía, siendo el atractivo físico, que aparece por primera vez como cualidad destacada, el más significativo ( $r = .315$ ,  $p < .01$ ) y seguido de la personalidad ( $r = .286$ ,  $p < .01$ ). Lo más llamativo de los resultados en esta región española es que el atributo del atractivo físico aparece como el más relevante en varios valores, siendo de especial importancia, además de la "Autotrascendencia", en el "Conservadurismo" ( $r = .333$ ,  $p < .01$ ) y "Apertura al Cambio" ( $r = .276$ ,  $p < .01$ ). En la región irlandesa de Dublín, los resultados son bastantes similares a Andalucía. También en este caso, la "Autotrascendencia" aparece en primer lugar y también con el atractivo físico como argumento correlacional importante ( $r = .283$ ,  $p < .01$ ). Si bien, en este caso, es la inteligencia el primer atributo destacado ( $r = .291$ ,  $p < .01$ ).

Los resultados obtenidos en el contexto latinoamericano señalan que la dimensión de la "Autotrascendencia", salvo en O'Higgins (Chile), es la más importante en relación con los atributos del personaje favorito. Así, en la región mexicana de Jalisco, la "Autotrascendencia" refleja valores correlacionales bastante altos en relación con el trabajo ( $r = .369$ ,  $p < .01$ ). También son elevados los datos correlacionales de la "Autotrascendencia" con el trabajo en la región dominicana de Cibao ( $r = .408$ ,  $p < .01$ ) y con la inteligencia ( $r = .357$ ,  $p < .01$ ). Según estos datos, para los adolescentes dominicanos un personaje que encarne valores como el trabajo y que posea una cierta inteligencia es objeto de especial atracción. El panorama en la región boliviana de Oruro no es muy diferente al de Cibao en cuanto a resultados. La "Autotrascendencia" aparece relacionada nuevamente con la inteligencia ( $r = .318$ ,  $p < .01$ ), seguida, en este caso, de la personalidad ( $r = .275$ ,  $p < .01$ ) y del trabajo ( $r = .255$ ,  $p < .01$ ). El contrapunto a estos resultados lo representa la región chilena de O'Higgins, dado que las dimensiones más destacadas, con valores muy parecidos en ambas, son las de "Autopromoción" y "Conservadurismo". El trabajo vuelve a aparecer como una valor destacado pero asociado a las dimensiones citadas ( $r = .332$ ,  $p < .01$ , en "Conservadurismo"; y  $r = .283$ ,  $p < .01$ , en "Autopromoción"). Ambas dimensiones, "Conservadurismo" y "Autopromoción", representativas de los valores más individualistas y conservadores, han sido las que han obtenido los datos de menor significación en todos los contextos.

### 4.3. Objetivo 3: Correlaciones entre empatía y valores

La Tabla 3 recoge las relaciones que se producen en la muestra total entre las dimensiones mayores y el grado de empatía con el personaje preferido.

Tabla 3. **Correlaciones entre la empatía y los valores percibidos**

	E. cognitiva	E. emocional	E. conductual
Apertura al cambio	.108(**)	.055	.034
Autopromoción	.015	.024	.080(**)
Conservadurismo	.084(**)	.075(*)	.067(*)
Autotrascendencia	.142(**)	.111(**)	.070(*)

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

\* La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral).

Lo primero que puede observarse son las bajas correlaciones entre ambos conjuntos de datos. Esta escasa correlación indica precisamente que la intensidad de la relación con los personajes no depende de los valores percibidos. Si exceptuamos la relación entre la empatía cognitiva y la autotrascendencia, cuya cuantía sin ser alta es la más elevada ( $r = .142$   $p < .01$ ), el resto de significaciones no son dignas de ser destacadas. Estos datos vendrían a señalar que los adolescentes adoptan la perspectiva del personaje cuando éste encierra valores de benevolencia y universalismo. Sin embargo, las correlaciones son completamente irrelevantes en el resto de niveles empáticos relacionados con las cuatro grandes dimensiones. En algún caso, casi inexistentes, como en la dimensión de “Autopromoción”, lo que vendría a reflejar el alejamiento empático con los valores individualistas del éxito y el poder.

Por regiones los resultados corroboran los obtenidos en el conjunto. Incluso en algunos contextos culturales se produce una correlación negativa. Por ejemplo, los datos referidos a los y las adolescentes de la región irlandesa de Dublín señalan correlaciones negativas en los tres niveles de empatía en relación con la “Autopromoción”. Esto significa que cuanto más alto puntúan en logro o poder menor es la empatía que sienten con el personaje. Esta correlación negativa es considerable en relación a la empatía conductual y la “Autotrascendencia” ( $r = .211$ ,  $p < .01$ ). Lo mismo ocurre en la región española de Andalucía, con los tres niveles de empatía arrojando una correlación negativa también con la dimensión de “Autopromoción”, y con la región española de Aragón, donde en dos de los tres niveles empáticos también se producen correlaciones negativas en relación a la misma dimensión mayor que las citadas de Dublín y Andalucía. Asimismo, cabe destacar esa misma relación negativa de los adolescentes del País Vasco con la “Apertura al Cambio”, una dimensión muy destacada para ellos en la relación entre valores y razones de identificación. En este caso, la región chilena de O’Higgins muestra resultados similares a las regiones españolas y la irlandesa. En cambio, en los otros tres contextos culturales latinoamericanos, los resultados, aún con diferencias, sí representan datos correlacionales que pueden tener alguna significación. Así en la región mexicana de Jalisco la empatía cognitiva se halla relacionada con las dimensiones de “Autotrascendencia” ( $r = .284$ ,  $p < .01$ ) y “Conservadurismo” ( $r = .228$ ,  $p < .01$ ). La región dominicana de Cibao presenta datos muy similares, siendo también la empatía cognitiva la que guarda relación con las mismas dimensiones mayores más la de “Apertura al Cambio”. También la empatía conductual se relaciona con la “Autotrascendencia”. Y en la región boliviana de Oruro las correlaciones son más débiles exceptuando la que se produce entre la empatía conductual y la “Autopromoción”. En resumen, a un grupo de adolescentes de las regiones de Jalisco, en México, y Cibao, en República Dominicana, les gustaría parecerse a un personaje que busque seguridad y

conformidad pero que, al tiempo, encierre valores como la benevolencia y el universalismo; mientras que a los adolescentes de Oruro, en Bolivia, les gustaría parecerse a un personaje exitoso y con poder o influencia social.

## 5. Discusión

Este estudio surgió con la finalidad de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿hay diferencias entre los modos de vinculación juvenil con el personaje favorito en función del contexto cultural? La respuesta es que sí existen diferencias y que son estadísticamente significativas. Sin embargo, los resultados deben tomarse con cautela dado el tamaño de la muestra. Es decir, a pesar de éstas diferencias, en términos globales no podemos afirmar que los y las adolescentes de los ocho contextos culturales examinados presenten perfiles muy diferenciados. En todo caso, los resultados nos conducen a un dibujo con diferencias significativas en el interior de los dos grandes contextos estudiados, el español y el latinoamericano. En el contexto español, entre las dos regiones del norte de España (País Vasco y Aragón) y la del sur de España, Andalucía, y en Latinoamérica entre O'Higgins (Chile) y Jalisco (México) de una parte y Cibao (República Dominicana) y Oruro (Bolivia), de otra. El tercer contexto, el irlandés, correspondiente a la región de Dublín, refleja valores más cercanos a las españolas del norte y las latinoamericanas de O'Higgins y Jalisco.

En un análisis más detallado respecto al primer objetivo del estudio, se halla que en el conjunto de los contextos de la muestra, la mayor correlación se produce entre el atributo del trabajo, seguido de la personalidad y del inconformismo o rebeldía. Se podría concluir, por tanto, que al colectivo juvenil de la muestra le encantaría parecerse a un personaje en el que concurrieran una actividad laboral deseable, una personalidad atractiva y una actitud inconformista. En la revisión del estado del arte se ha comprobado que no hay estudios que examinen las correlaciones entre ambos aspectos. Tampoco hay trabajos que analicen cualidades como el trabajo o el inconformismo. Sin embargo, los resultados obtenidos por nosotros son parcialmente congruentes con los de, Calvert, Murray y Conger (2004), Caughey (1984), Hoffner (1996) y Rubin McHugh (1987) al señalar el rasgo de la personalidad como un elemento de fuerte vinculación con los personajes. De igual modo, se puede afirmar cierta congruencia con trabajos que han apuntado a la existencia de motivos prosociales como elemento de vinculación con las figuras mediáticas (Batson et al., 2007; Sanders, 2004) Hay que destacar el último lugar del atributo del humor como factor que permitiría una mayor identificación con los personajes. El humor es un ingrediente esencial para hacer atractivo un personaje, pero lo que señalan los datos es que hay que distinguir entre el hecho de que un personaje les caiga bien o les guste y otra muy distinta que sea un rasgo importante para sentir empatía hacia él, para identificarse.

Al analizar las diferencias entre regiones, pese a confirmar la existencia de algunas diferencias en el interior de las mismas, en términos generales apoyan los resultados globales. El trabajo y la personalidad también se relacionan positivamente con distintos niveles empáticos en la mayoría de las regiones y, de igual modo, el inconformismo aparece como un elemento fortalecedor de la identificación. Respecto a las diferencias entre las regiones, se observa que dos regiones españolas del norte, País Vasco y Aragón, arrojan datos estadísticos moderadamente significativos, mientras

que la tercera región, Andalucía, correspondiente al sur de España, presenta correlaciones inapreciables, casi inexistentes en algunos casos. Por consiguiente, cabría preguntarse si estos datos habría que interpretarlos en clave a un cierto descreimiento respecto a lo representado en la pantalla, es decir, a un distanciamiento respecto a los personajes de ficción, o bien, en clave de existencia de factores no controlados en esta investigación, variables no analizadas en el estudio y que sería deseable tener en cuenta en investigaciones futuras.

Si nos centramos en el segundo objetivo, los datos hallados entre las cuatro dimensiones (referidas a los diez valores de Schwartz) y los atributos elegidos por los y las adolescentes para vincularse con su personaje favorito, las correlaciones son inapreciables en su conjunto. Pese a todo, las correlaciones más altas se producen en relación la dimensión de “Autotrascendencia” y a los atributos de la inteligencia y el trabajo. Es interesante recordar que la “Autotrascendencia” integra en su seno los valores de benevolencia y universalismo, siendo, por consiguiente, valores en conjunto muy positivos y de naturaleza colectivista. De este modo, se podría señalar que a los y las adolescentes de la muestra les atrae un personaje que encarne la benevolencia y el universalismo, que sea inteligente y desempeñe una actividad profesional atractiva. Por el contrario, la dimensión de “Autopromoción”, referida a aspectos como el éxito y el poder, y por tanto de corte más individualista y materialista, presenta los datos de menor cuantía.

También en la dimensión de “Conservadurismo” los resultados son muy bajos, e incluso negativos en algún caso, como en el inconformismo. Resulta lógico que los valores conservadores y las actitudes inconformistas sean antagónicos, y que si uno crece el otro disminuirá. En suma, el hecho de que se produzca una cierta relación entre cualidades como la inteligencia y el trabajo en relación al valor ético más colectivista, es decir, el que integra la benevolencia y el universalismo, hace pensar en que los y las adolescentes prefieren la vinculación con personajes positivos. Algo que es congruente con los resultados de las investigaciones efectuadas por Batson et al. (2007), Calvert, Murray y Conger (2004), y Sanders, (2004), y parcialmente por Cohen (1999).

Desde la perspectiva transcultural se hallan diferencias entre las regiones del norte y el sur de España en lo que respecta a los valores integrados en las cuatro dimensiones. Mientras que el País Vasco y Aragón arrojan datos más apreciables en relación a la “Apertura al Cambio”, Andalucía, la región del sur de España, se inclina por la “Autotrascendencia”. Esta dimensión es la más importante en las restantes regiones a excepción de la chilena de O’Higgins. En todas ellas, destacan los atributos del trabajo, la inteligencia y la personalidad asociados a ella. No obstante, en dos regiones, Andalucía y Dublín, el atractivo físico es citado como valor destacado en relación con la “Autotrascendencia”. Por consiguiente, para una parte importante de la muestra, los valores de la benevolencia y el universalismo se hallan asociados a cualidades como el trabajo, la inteligencia, la personalidad e incluso el atractivo físico. Lo que representa una visión bastante positiva y esperanzadora en cuanto a las relaciones con los personajes televisivos por parte de los receptores juveniles. Otro pequeño subgrupo, formado por las regiones del norte español, se inclinaría por valores vitalistas representados por la dimensión de “Apertura al Cambio”, como la estimulación o el hedonismo. Y tan sólo una de las regiones, la chilena de O’Higgins, se muestran partidarios de los valores más individualistas y conservadores.

En cuanto a al tercer objetivo, los resultados se caracterizan por las bajas correlaciones en el conjunto de los contextos culturales examinados. Exceptuando algunos valores correlacionales referidos a la empatía cognitiva, en las regiones de Jalisco, Cibao y Oruro. Incluso en cinco de ellos son extremadamente bajos, y en muchos casos con valores negativos. Obviamente, si las correlaciones son negativas significa que dicho personaje no refleja esos valores, sea cual sea el grado empático considerado ¿Por qué son tan bajos? Es una interrogante que precisa de una reflexión más profunda. Hay que tener en cuenta que en el cuestionario se preguntaba a los y las adolescentes, tras pedirles que nombraran a su personaje favorito, en qué medida ese personaje reflejaba los valores citados.

Sin embargo, ¿por qué para algunos de los y las adolescentes su personaje favorito refleja en alguna medida esos valores y para otros no? En cierto modo, es como si el “mundo televisado” y el “mundo real” estuvieran muy alejados para unos y no tanto para otros. Tal vez refleje un cierto descreimiento sobre lo mostrado en la pantalla, e incluso un distanciamiento crítico. Quizá para este colectivo la televisión represente el mundo del ocio y el entretenimiento, pero no sea tan influyente en el mundo real, en el “mundo de la vida” juvenil. No hay que olvidar que ese “mundo de la vida”, es como el prisma desde el que se observa lo reflejado en la pantalla y que en función de factores diversos actúa a modo de un diafragma que se abre y se cierra. Con todo, la dialéctica cercanía-lejanía a lo representado en los medios, en este caso, la distancia receptiva entre colectivos juveniles con respecto a sus personajes preferidos, lo más probable es que guarde relación con variables que, como ya se ha señalado, sean de naturaleza socioeconómica y que no se han abordado en este trabajo.

Hace algunas décadas el sociólogo italiano Alberto Alberoni (1972) estableció una clara distinción entre ídolos clásicos y mediáticos. Muy similar a la apuntada por Lowenthal (1961) entre “héroes de producción”, que incluiría personajes como los estadistas, doctores, científicos y empresarios, y “héroes de consumo”, vinculados a los medios de comunicación. El héroe clásico de Alberoni, o el héroe de producción de Lowenthal, desempeñaban una función como modelo de rol al llevar aparejados valores reconocidos que servían como referencia al ser humano. En la sociedad mediática, los famosos de los medios han devenido para muchos individuos en la encarnación de esos valores. La cuestión estriba en saber hasta qué punto los ídolos que emanan de esos medios, y que gozan de la aceptación popular, encarnan valores socialmente reconocidos y aceptables. Como señalaban los teóricos de la Escuela de Frankfurt, lo que tienden a hacer los medios es crear estereotipos fácilmente reconocibles que permitan que el espectador se pegue a la pantalla. Por tanto reflejan los atributos que la productores desean para hacerlos atractivos al gran público. Por consiguiente, es coherente pensar, como lo hace Alberoni (1972), que todos esos personajes y celebridades que exhiben y ponen en escena los medios, y que permiten a amplios grupos de individuos identificarse e incluso interactuar familiarmente con ellos, posean una validez relativa en cuanto a representar valores sociales al modo en que lo hacen los ídolos de carne y hueso. El marketing actual crea auténticos héroes entre la juventud al objeto de facilitar su consumo. Pero resulta evidente el cambio en la naturaleza del ídolo mediático respecto al clásico. Desde este punto de visto, resulta comprensible la distancia señalada por los y las adolescentes respecto a los valores reflejados por sus personajes favoritos.

Para finalizar, hay que señalar que este estudio presenta una limitación importante y es la referida al instrumento utilizado para la recogida de datos. El cuestionario es una técnica que lleva implícitas sus propias limitaciones, entre ellas, el efecto de deseabilidad social, dado que muchos adolescentes pueden responder más de acuerdo a lo políticamente correcto que a lo que realmente piensan. En este sentido, en futuros trabajos sería conveniente la incorporación de técnicas cualitativas que permitieran complementar los resultados obtenidos mediante las técnicas cuantitativas y, al tiempo, profundizar en el análisis de las respuestas proporcionadas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberoni, A.** (1972). *The Powerless Elite*. Penguin, London.
- Ang, I.** (1985). *Watching Dallas: Soap Opera and the Melodramatic Imagination*, Methuen, London.
- Arnett, J.J.** (1995). "Adolescents' Uses of Media for Self-Socialization". *Journal of Youth and Adolescence*, 24 (5), 519-533.
- Batson, C. D., Eklund, J. H., Chermok, V. L., Hoyt, J. L., & Ortiz, B. G.** (2007). "An additional antecedent of empathic concern: Valuing the welfare of the person in need". *Journal of Personality and Social Psychology*, (93), 65-74.
- Blood, R. & Galloway, J. J.** (1983). "Expectancy-Value Measures of Audience Uses Gratifications for Media Content". *Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association*. Dallas, May.
- Calvert, S. L., Murray, K.J. & Conger, E. E.** (2004). "Heroic DVD portrayals: What US and Taiwanese adolescents admire and understand". *Applied Developmental Psychology*, (25), 699-716.
- Caughey, J. L.** (1984). *Imaginary Social Worlds: A Cultural Approach*. University of Nebraska Press, Lincoln and London.
- Cohen, J.** (1999). "Favorite characters of teenage viewers of Israeli serials". *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, (43), 327-345.
- Cohen, J.** (2001). "Defining identification: a theoretical look at the identification audiences with media characters". *Mass Communication and Society*, 4 (3), 245-265.
- Cohen, J.** (2006). "Audience identification with media characters". En J. Bryant y P. Vorderer (Eds.), *Psychology of entertainment* (pp. 183-197). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Cohen, J. & Perse, E.** (2003). "Are there different modes of viewer character relationships? An empirical test of the multi-relational hypothesis". *Paper presented at the International Communication Association annual convention*, San Diego, CA.
- Cramer, P.** (2001). "Identification and its relation to identity development". *Journal of Personality*. (69), 667-688.
- Dates, J. L., Fears, L. M. & Stedman, J.** (2008). "An evaluation of Effects of Movies on Adolescent Viewers". En J. H. Asamen, M. L. Ellis, y G. L. Berry (Eds.), *Child Development, Multiculturalism, and Media*. Sage, Londres, 261-277.
- Erikson, E.** (1993). *Infancia y Sociedad*. Lumen-Horn, Buenos Aires
- Evans, J. & Hall, S.** (2002) (Eds.). *Visual culture. The reader*. Sage, Londres.
- Eyal, K. & Rubin, A. M.** (2003). "Viewer aggression and homophily, identification and parasocial relationships with television characters". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. (47), 77-98.
- Fisherkeller, J.** (1997). "Everyday learning about identities among young adolescents in television culture". *Anthropology and Education Quarterly*, 28 (4), 467-492.
- Fisherkeller, J.** (2002). *Growing Up with Television. Everyday Learning Among Young Adolescents*. Temple University Press, Philadelphia.
- Giles, D.V. & Maltby, J.** (2004). "The role of media figures in adolescent development: relations between autonomy, attachment and interest in celebrities". *Personality and Individual Differences*, (36), 813-822.



- Hoffner, C.** (1996). "Children's wishful identification and parasocial interaction with favourite television characters". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 40 (4), 25-37.
- Hoffner, C. & Buchanan, M.** (2005). "Young Adults' Wishful Identification with Television Characters: The Role of Perceived Similarity and Character Attributes". *Media Psychology*, (7), 325-351.
- Hoffner, C., & Cantor, J.** (1991). "Perceiving and responding to mass media characters". En J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Responding to the screen: Reception and reaction processes* Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, NJ, 63-103.
- Horton, D. & Wohl, R.R.** (1956). "Mass Communication and Para-social Interaction". *Psychiatry*, (19), 215-229.
- Huesmann, L. R., Lagerspetz, K., & Eron, L. D.** (1984). "Intervening variables in the TV violence-aggression relation: Evidence from two countries". *Developmental Psychology*, 20 (5), 746-777.
- Igartua, J. J.** (2007). *Persuasión narrativa*. Alicante, Editorial Club Universitario.
- Igartua, J. J.** (2010). "Identification with characters and narrative persuasion through fictional feature films". *Communications. The European Journal of Communication Research*, 35(4), 347-373.
- Liebes, T. & Katz, E.** (1990). *The export of meaning: Cross-cultural readings of Dallas*. Oxford University Press, New York.
- Lowenthal, L.** (1961). *Literature, popular culture and society*. Prentice-Hall, Englewood (EEUU).
- Medrano, C. & Cortés, A.** (2007). "Teaching and learning of values through television". *Review International of Education*, 53, (1), 5-21.
- Medrano, C., Cortés, A. & Palacios, S.** (2009). "Los valores personales y los valores percibidos en la televisión: un estudio con adolescentes". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (4), 55-66.
- Méndiz, A.** (2005). "La juventud en la publicidad". *Revista de Estudios de Juventud*, (68), 104-115.
- Moyer-Gusé, E.** (2008). "Toward a theory of entertainment persuasion: explaining the persuasive effects of entertainment-education messages". *Communication Theory*, (18),407-425.
- Moyer-Gusé, E., Chung, A.H. & Jain, P.** (2011). "Identification with Characters and Discussion of Taboo Topics after Exposure to an Entertainment Narrative about Sexual Health". *Journal of Communication*, (61), 407-431.
- Murphy, S. T., Frank, L. B., Moran, M. B. & Patnoe-Woodley, P.** (2011). "Involved, Transported, or Emotional? Exploring the Determinants of Change in Knowledge, Attitudes, and Behavior in the Entertainment-Education". *Journal of Communication*. (61), 387-406.
- Pasquier, D.** (1996). "Teen Series Reception: Television, Adolescent and Culture of Feelings". *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 3 (3), 351-373.
- Pindado, J.** (2006). "Los medios de comunicación y la construcción de la identidad". *Zer. Revista de Estudios de Comunicación*, (2), 11-22.
- Potter, W. J.** (1990). "Adolescents' perceptions of the primary values of television programming". *Journalism Quarterly*, (67), 843-853.
- Raffa, J. B.** (1983). "Television: The Newest Moral Educator?". *Phi Delta Kappan*, 65 (3), 214-215.
- Rubin, R.B. & McHugh, M.P.** (1987). "Development of Parasocial Relationships". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 31(3), 279-292.
- Rubin, A. M. & Perse, E. M.** (1987). "Audience Activity and Soap Opera Involvement.". *Human Communication Research*, 14 (2), 246-268.
- Rubin, A. M. & Step, M. M.** (2000). "Impact of Motivation, Attraction and Parasocial interaction on Talk Radio Listening". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44 (4), 635-654.
- Ruiz, C., Conde, E. & Torres, E.** (2005). "Importance of facial physical attractiveness of audiovisual models in descriptions and preferences of children and adolescents". *Perceptual and Motor Skills*, (101), 229-243.

- Sanders, M. S.** (2004). "Is it a male or female thing? Identification and enjoyment of media characters". *Mass Communication Division at the 54th annual convention of the International Communication Association (ICA)*, New Orleans, May.
- Schwartz, S.H. & Boehnke, K.** (2003). "Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis". *Journal of Research in Personality*, (38), 230-255.
- Slater, M. D. & Rouner, D.** (2002). "Entertainment-education and elaboration likelihood: Understanding the processing of narrative persuasion". *Communication Theory*, 12(2), 173-191.
- Smith, S. W., Smith, S. L., Pieper, K. M., Yoo, J. H., Ferris, A. L., Downs, E. & Bowden, B.** (2006). "Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding, Acts of Helping and Sharing". *Journal of Communication*, 56 (4), 707-727.
- Tal-Or, N & Cohen, J.** (2010). "Understanding audience involvement: Conceptualizing and manipulating identification and transportation". *Poetics*, (38), 402-418.
- Tan, A., Nelson, L., Dong, Q. & Tan, G.** (1997). "Value acceptance in adolescent socialization: A test of a cognitive-functional theory of television effects". *Communication Monographs*, (64), 82-97.
- Turner, J. R.** (1993). "Interpersonal and psychological predictors of parasocial interaction with different television performers". *Communication Quarterly*. (41), 443-453.
- Wilson, T.** (1993). *Watching television: hermeneutic, reception and popular culture*. Blackwell, Cambridge.
- Yue, X. D. & Cheung, C.** (2000). "Selection of favourite idols and models among Chinese young people. A comparative study in Hong Kong and Nanjing". *International Journal of Behavioural Development*. (24), 91-98.
- Zillmann, D.** (2006). "Empathy: Affective Reactivity to others Emotional Experience". En J. Bryant y P. Vorderer (Eds.), *Psychology of entertainment* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 183-197.

**Dra. Mònica Figueras-Maz.** Universitat Pompeu Fabra.

**Dra. Iolanda Tortajada,** Universitat Rovira i Virgili.

**Dra. Núria Araña.** Universitat Rovira i Virgili.

## La erótica del “malote”. Lecturas adolescentes de las series televisivas: Atracción, deseo y relaciones sexuales y afectivas

Dentro de una investigación más amplia sobre cómo se vinculan en los discursos audiovisuales el atractivo y deseo sexuales con la violencia, presentamos a continuación cómo los y las adolescentes interpretan las relaciones sexuales y afectivas mostradas en las series de ficción *Sin tetas no hay paraíso* y *Física o Química*. A través de 4 grupos de discusión y 16 relatos de vida, hemos recogido las percepciones de 25 chicos y 23 chicas (14-18 años) sobre los personajes con los que se identifican, qué rasgos físicos y valores les hacen atractivos y las relaciones afectivas y sexuales que les gustaría vivir.

Los resultados muestran que los y las participantes tienen incorporada la figura del “malote” de las series en su imaginario. Parecen haber asumido la idea de que lo que hace atractivo y seductor a un hombre es que evidencie en su personalidad y sus acciones un contraste entre una faceta amable o tierna y otra de poder, en la que ejerce (o amenaza con ejercer) la violencia. Estas lecturas reproducen un modelo tradicional de relaciones sexuales y afectivas. Además, existe un sesgo de género en aquello que se valora en los personajes masculinos y femeninos. De todos modos, los y las adolescentes dan muestras de que saben separar el placer que reciben como espectadores de la dimensión moral de lo que observan.

**Palabras clave:** Series de ficción, jóvenes y comunicación, construcción del atractivo, estudios de recepción, género

### 1. Introducción

Este texto se enfrenta a cómo los y las adolescentes interpretan la narrativa de los principales triángulos amorosos de dos series de producción española; una para el público joven, *Física o Química* (FoQ, Antena 3, 2008) y otra orientada al público adulto pero que, sin embargo, contó con una notable repercusión entre las audiencias juveniles, *Sin Tetas No Hay Paraíso* (STNHP, Telecinco, 2008). En particular, y puesto que este texto emerge de un proyecto de investigación preocupado por arrojar luz sobre algunas de las causas culturales de la violencia de género (CSO2008-02006 “Medios de Comunicación y violencia de género: ¿Catalizadores o elementos de prevención?”), el artículo ahonda en las interpretaciones que los y las adolescentes realizan sobre los personajes de estas series y, específicamente, qué rasgos de éstos consideran atractivos, además de qué modelos de relaciones sexoafectivas les resultan deseables.

Desde la asunción que la identidad sexual y de género, así como las ideologías amorosas y sexuales, se construyen socialmente y que, además, los medios de comunicación tienen un papel central en estas definiciones

(Gómez, 2004; Galician y Merskin, 2007; Gill, 2007; Moran, 2003), es crítico analizar las propuestas audiovisuales, así como las interpretaciones que les dan los públicos, para comprender cómo se construyen posiciones de sujeto sesgadas por el género, que podrían llegar a tolerar la violencia de género en el seno de una relación sexoafectiva. En investigaciones previas, se había reconocido, desde el análisis textual, que las dos producciones televisivas citadas más arriba presentaban modelos tradicionales de relaciones sexuales y afectivas en las que los personajes masculinos caracterizados como atractivos en la narrativa de la serie se dotaban de poder, ambivalencia moral y capacidad para ejercer la violencia (Araña, Tortajada y Capdevila, 2013; Capdevila, Tortajada y Araña, 2011). Esta definición del atractivo masculino tuvo su caso epitome en el personaje “El Duque” de *STNHP*, que devino un *sex-symbol* estatal y catapultó al actor que lo encarnaba (Miguel Ángel Silvestre) a la fama, dándole presencia en múltiples *talk-shows* y otros espacios mediáticos fuera de la serie. El atractivo del personaje fue destacado en estos programas a pesar de que “*el Duque*”, un narcotraficante, asesina a su pareja en la escena de apertura del primer capítulo de la serie, se comporta agresivamente a lo largo de las temporadas y basa su conducta en hacer sufrir a las mujeres. En la misma serie, el atractivo femenino, sin embargo, sigue ligado casi exclusivamente a la belleza, con un elevado grado de sexualización de los cuerpos femeninos, a veces sin que ningún resorte narrativo justificara la muestra erotizada de los cuerpos de mujeres. Es decir, en algunos capítulos las protagonistas, Jessi y Cata, se pasean por las escenas de interior, en su apartamento compartido, vestidas sólo con lencería, sin que haya ninguna excusa de caracterización lo suficientemente fuerte para defender esta opción visual. Si bien *FoQ*, quizá por su orientación explícita a un público más joven, presentaba personajes y relaciones más diversas, también construía una narrativa basada en el predominio del modelo tradicional de relaciones: la figura del chico malote como centro de interés erótico, una relativa “pornificación” de los cuerpos de adolescentes, y una relación entre un menor y su profesora basada en el sufrimiento y el concepto del atractivo del tabú social.

A pesar de que los productos mediáticos presentan un rango muy limitado de relaciones y roles de género (Galician y Merskin, 2007), como sucede con las series *STNHP* y *FoQ* y, además, reproducen estereotipos tradicionales de la feminidad, que se presenta ligada al consumo (Gill, 2007; Lazar, 2009; Tortajada y Van Bauwel, 2012), los y las jóvenes tienen capacidad para desarrollar lecturas que contestan el texto mediático (Moran, 2003). De ahí que es crucial prestar atención a las interpretaciones de los públicos jóvenes para comprender no sólo las ideologías sexuales y afectivas presentes en las ficciones seriadas si no, sobre todo, las representaciones culturales acerca del amor y el atractivo que compartimos socialmente. Máxime cuando a menudo las lecturas de los públicos, aún siendo activas y, quizá, negociadas u opositivas (Hall, 2004), no necesariamente tienen capacidad para superar los estereotipos tradicionales de género ni serán, necesariamente, transformadoras y posibilitadoras de la igualdad entre géneros (Ging, 2005; Buckingham y Bragg, 2003) y de un modelo de relaciones sexoafectivas confluyente.

## 2. Adolescentes, jóvenes y ficción televisiva

La investigación en recepción de medios ha sido poco desarrollada, y aún menos cuando se trata de adolescentes y jóvenes. De ahí que autoras como

Duits y Van Zoonen (2009) reivindiquen la necesidad de más trabajos etnográficos que recojan las voces de adolescentes y jóvenes en relación a sus experiencias mediáticas.

Los estudios anglosajones de los años ochenta y noventa demostraron que los medios de comunicación no son un todo coherente con idénticos efectos sobre una audiencia homogénea y que el proceso de consumo es complejo y activo (Morley, 1986; Llull, 1990; Palmer, 1986; Ang, 1985 y 1996). Por ello, el foco de los estudios se trasladó desde la ideología del texto mediático al poder interpretativo de los espectadores y las espectadoras (McRobbie, 1991; Hermes, 1995; Frazer, 1987). Estas investigaciones pusieron sobre la mesa que incluso el consumo de productos cargados con mensajes de roles de género tradicionales suscitaban placer en las lectoras.

A partir de estos trabajos, la descodificación de un discurso televisivo se deja de ver como una respuesta directa a los estímulos mediáticos y entran en juego aspectos socioculturales: esquemas previos a partir de experiencias personales, procesos de negociación de significados, el papel mediador de los distintos agentes de socialización (como la familia, la escuela o el grupo de iguales). En este escenario vital complejo, según Chapin (2000), la familia y la educación formal están perdiendo su papel central, y la influencia de los medios de comunicación es cada vez más importante en el desarrollo de los adolescentes. Así, este trabajo entiende que los y las adolescentes no sólo reciben un mensaje sino que producen sentido a partir de él, construyen interpretaciones alternativas o discursos divergentes a los de otros y otras adolescentes que consumen un mismo programa.

Incluso para las edades más tempranas, Buckingham (1993) afirma que los niños y las niñas constituyen una audiencia mucho más autónoma y crítica de lo que convencionalmente acostumbra a admitirse. Dice Orozco (1995), precisamente en el título de un artículo, que “el niño como televidente no nace, se hace”, es decir, que en la infancia se es un aprendiz social, cognitivamente activo frente a la pantalla y que la supuesta pasividad adscrita a los espectadores y a las espectadoras ha sido promovida artificialmente por la propia televisión para situar a sus receptores y receptoras. Del mismo modo, los y las adolescentes no están indefensos ante los estímulos de los medios de comunicación sino que son capaces de elaborar sus propias interpretaciones; el nivel de análisis dependerá de muchos factores, como el familiar, el social y el personal. Según Ferrés (2000), los mensajes audiovisuales satisfacen distintos niveles más o menos activos en la audiencia: desde el placer derivado de la sensorialidad, la implicación emotiva, la interpretación estereotipada de la realidad, a la toma de conciencia de los niveles anteriores de placer, la fruición estética, los aprendizajes reflexivos o el análisis crítico. El desarrollo cognitivo en la infancia, la experiencia que se tiene respecto al medio televisivo y respecto al mundo real determinará la capacidad para valorar la credibilidad de lo que ven.

Para Silverstone (1994), la televisión es un miembro más de la familia en tanto que expresa la dinámica de la interacción familiar, la dinámica de las identidades y relaciones tanto de género como de edad. La televisión, como la vida cotidiana, es algo que se da por supuesto, está integrado en la realidad diaria y condiciona la relación con los demás. Nuestra experiencia con la televisión forma parte de nuestra experiencia del mundo. La televisión, pues, es relevante en relación a la configuración de la identidad de los y las

jóvenes. De entre los muchos productos que forman la dieta mediática de los y las adolescentes, Buckingham (1987) apunta a la importancia de las series de ficción. Mediante grupos de discusión mixtos de adolescentes de distintos sexos y orígenes culturales, en torno a la producción británica *East Enders*, concluye que la presión del grupo de iguales para no verse excluido de las conversaciones posteriores o el placer en emitir juicios morales son motivaciones para el consumo de ficción. En estudios posteriores, se han reforzado estas primeras conclusiones. Barker (1997) o Ging (2005) han puesto de manifiesto la relevancia de las telenovelas en la vida escolar y los diálogos cotidianos de adolescentes y jóvenes, que pasan mucho tiempo hablando de las películas y de la televisión. Otras investigaciones destacan que los guiones sexuales y los personajes de televisión pueden convertirse en modelos de comportamiento para los adolescentes que están desarrollando la intimidad (Chapin, 2000) y que los personajes mediáticos proporcionan el conocimiento social para construir identidades (Barker, 1997).

En el caso específico de la identidad de género, Backer y Andre (1996) investigaron a través de técnicas cualitativas cómo las *soap operas* son utilizadas a efectos identitarios por las espectadoras. Las conversaciones con las amigas derivadas del consumo del serial son constitutivas de identidad; en ellas se negocian los significados de los contenidos en relación a la identidad de género y la identidad sexual. En esta misma línea de trabajo, Press (1991) concluye que para las mujeres las series de televisión son la excusa para hablar de sus propias vidas y son un recurso para la reflexividad. Analizando la relación entre la autoimagen de las mujeres y la imagen que de ellas transmiten los programas de entretenimiento y hasta qué punto las mujeres se identifican con éstas, descubrió que el proceso de reapropiación que realizan difiere según la clase social. Por ejemplo, las mujeres trabajadoras encuentran más real la representación de la mujer, aunque esta identificación tenga más que ver con sus deseos que con las condiciones objetivas de su vida cotidiana. McRobbie (1991, 1994) interpreta de forma más optimista el papel de las revistas para chicas, añadiendo que, a pesar de las limitaciones del formato, devienen en espacios interdiscursivos de la producción porque pueden dar lugar a una reflexión crítica sobre las prácticas normativas de la feminidad y la sexualidad, aunque estas lecturas no están desconectadas de esquemas de pensamiento previos. De Bruin (2001) observó que las chicas comparaban lo que veían en los capítulos de las series con sus propias vidas y cómo, para interpretarlas, se referían a sus valores vitales primordiales.

La investigación que aquí se presenta se ubica en la tipología de estudios de audiencias que se preocupan por los procesos de construcción de la identidad y que según la clasificación de Fedele y García-Muñoz (2010) son los más minoritarios.

### 3. Intimidades mediatizadas e ideologías sexoafectivas

Como veíamos, los productos de ficción contienen narrativas que son importantes para la definición identitaria de los y las adolescentes. Concretamente, los guiones de los seriales otorgan un peso importante a las relaciones sexoafectivas y a la construcción de los roles de género. En este sentido, emergen de y dan forma a las ideologías sexoafectivas compartidas y a los roles de género aceptados, en un proceso que Gill (2009a) denomina

“intimidad mediatizada” por cuanto los medios tienen cada vez más peso en la definición de las formas de relación interpersonal. Illouz (2012) sostiene que es propio de la modernidad la institucionalización de la fantasía -a través de los medios de comunicación y, en general, la producción cultural- para, así, codificar el deseo y, particularmente, el deseo romántico. Para esta autora, la emoción ficcional -aquella que, como indica su nombre, se desarrolla ante los productos de ficción a pesar de la consciencia de su no-realidad- configura las anticipaciones de aquello que se espera vivir emocionalmente en la vida cotidiana. Por esta razón, las representaciones de las relaciones sexoafectivas y su interacción con los públicos son fundamentales para descubrir qué modelos amorosos y sexuales están interiorizando los y las jóvenes.

Como se indicaba en la introducción, el análisis de los discursos de las series de televisión de interés para este estudio indicaban la prevalencia de un modelo tradicional de relaciones sexoafectivas en el que el amor se asocia al sufrimiento y el atractivo masculino al ejercicio del poder y se restringe el femenino a la belleza física (Capdevila, Tortajada y Araña, 2011), especialmente en la serie *STNHP*. Estos elementos sintonizan con las asignaciones tradicionales que la construcción del amor romántico asignaba a los géneros según Giddens (1993); las mujeres han cargado con las tareas emocionales dentro del espacio personal, mientras que los hombres tenían el deber de conseguir la admiración de los iguales en el espacio público.

En cualquier caso, el modelo sexoafectivo propuesto en las series seleccionadas para esta investigación no es algo insólito en el panorama mediático. Gómez (2004) identificó este mismo modelo tradicional en las revistas para jóvenes españolas y, después de practicar grupos de discusión y relatos comunicativos con adolescentes, llegó a la conclusión de que este modelo de relaciones se trasladaba a sus formas de relacionarse y generaba un entorno favorable a que se produjera violencia de género. En el mismo sentido, Galician y Merskin (2007) sostienen que las representaciones mediáticas están saturadas de historias de amor irreales que generan falsas expectativas y frustración en las relaciones, además de promover roles de sumisión para las mujeres. Según estas autoras, las imágenes del amor promovidas en los medios son, cuanto menos, tóxicas. Identifica, como uno de los casos ejemplares, la narrativa de redención del hombre duro por parte de una mujer buena a partir del amor como mecanismo que justificaría el aguantar una relación insatisfactoria y desigual. En general, y a pesar de lo contradictorio de los múltiples discursos mediáticos que consume la juventud, por lo que respecta a las relaciones y las identidades sexuales (Johansson, 2007), los y las investigadoras tienden a destacar la abundancia del recurso a los roles de género tradicionales (Van Damme y Van Bauwel, 2012).

Así, a pesar de la emergencia de nuevas representaciones de la mujer, a menudo éstas siguen reificando los códigos tradicionales de la feminidad en dependencia del consumo y del cosmetismo (Gill, 2007; Lazar, 2009; Tortajada y Van Bauwel, 2012). Con respecto a la literatura y las producciones audiovisuales dirigidas a mujeres y de contenido romántico, Milestone y Meyer (2012) consideran, de modo parecido a las autoras anteriores, que el romance refuerza una feminidad dependiente y limitada y que, aún cuando las producciones contemporáneas apuestan por representar mujeres integradas en contextos laborales, suele incluirse, como culminación o recompensa de la protagonista femenina, a la consecución del hombre y

del amor (McRobbie, 2009), que sigue siendo, en su realización, el móvil más importante de los personajes femeninos.

Las mujeres que imitan modelos relacionales y roles masculinos en el terreno de la sexoafectividad llevan siendo detectadas por las investigadoras por lo menos desde que McRobbie (2009) definió la *ladette*, vestida con cierta exageración de la feminidad, casi a modo de disfraz, y, en cambio, ostentando un comportamiento masculino soez –con hábitos relativos al alcohol y el consumo de varias sustancias, además de tomar la iniciativa sexual y la promiscuidad, que tradicionalmente se reservaba al varón–. Este tipo de representaciones, también presentes en productos como *Sexo en Nueva York*, donde la protagonista abre la serie con el propósito de practicar el sexo *como un hombre*, se traslada a imaginarios locales como en *STNHP*, donde Jessi, la chica “mala”, presume de una iniciativa sexual insólita (Capdevila, Tortajada y Araña, 2011).

También en *Infidels* (serie producida y emitida por Televisió de Catalunya), donde las protagonistas son infieles a sus parejas y tienen relaciones con hombres mucho más jóvenes que ellas. Gómez (2004) denomina estas figuras como mujeres que imitan el modelo masculino y las sitúa dentro del modelo tradicional de relaciones, por cuanto no considera que sea una categorización subversiva sino reproductora y revanchista y que, además, suele revertir perjudicialmente para la mujer que la adopta, puesto que no es juzgada con los mismos estándares que los hombres que llevan a cabo las mismas actuaciones. Gómez (2004) se refiere a estas figuras calificándolas de mujeres que imitan el modelo masculino y las sitúa dentro del modelo tradicional de relaciones, por cuanto no considera que sea una categorización subversiva sino reproductora y revanchista y que, además, suele revertir en perjuicio para la mujer que la adopta, puesto que no es juzgada con los mismos estándares que los hombres que llevan a cabo las mismas actuaciones. En las actitudes de las mujeres así caracterizadas, Gómez acusa una fuente de insolidaridad entre ellas y de justificación de ciertas estrategias instrumentales y tácticas a la hora de buscar pareja o de conseguir una cita, algo que también detecta Gill (2009b) entre los discursos postfeministas.

Finalmente, Illouz (2012) sostiene que el reino de la fantasía, en relación a las representaciones de la ficción, está cada vez más alejado del reino de las relaciones cotidianas, lo que genera, fácilmente, un sentimiento de decepción con la propia experiencia en comparación a la experiencia mediática.

#### 4. Metodología

Para recoger las voces de los y las participantes en la investigación, nos interesó que las técnicas utilizadas tuvieran una orientación crítica y comunicativa. Lo que caracteriza a los relatos comunicativos de vida cotidiana (RCVC) y a los grupos de discusión comunicativos (GDC) es que se produce un encuentro interactivo, en condiciones de igualdad, entre quienes participan en la investigación. El equipo investigador aporta el bagaje científico que da pie al diálogo y reflexión posteriores y las personas que realizan los relatos (ya sea de forma individual o en grupo) interpretan aspectos de su cotidianeidad, a los que dan sentido mientras se debate, provocando la transformación a través de los argumentos ofrecidos durante los encuentros (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006).



En total, colaboraron 48 adolescentes, de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, y residentes en las provincias de Tarragona, Barcelona, Lleida, Murcia y Salamanca. Se realizaron 16 relatos comunicativos de vida cotidiana (con 9 chicos y 7 chicas) y 4 grupos de discusión comunicativos, dos mixtos, uno de chicos y otro de chicas, con 8 participantes en cada grupo.

El diálogo versó sobre: 1) el imaginario espontáneo en relación a las relaciones sexuales y afectivas, 2) el consumo y las opiniones en torno a las series *STNHP* y *FoQ*, y 3) el debate en torno a secuencias seleccionadas de las series y, específicamente, los modelos de relaciones sexoafectivas que presentan.

## 5. Resultados

Los y las adolescentes que han participado en la investigación creen que tanto el grupo de iguales como los medios de comunicación tienen mucha importancia en la configuración de sus conceptos sobre el atractivo, el deseo y las relaciones sexuales y afectivas. Atribuyen a los medios de comunicación, y, más concretamente a la televisión, un papel preponderante en la creación de discursos, imágenes e ideas que, después, son adoptados tanto por ellos como por ellas: “Y los medios de comunicación también creo que influyen bastante [...] *FoQ* ha influido mucho en que ahora se vean esas relaciones como algo normal” (RCVC11, chico, 17).

La elección de las series televisivas, a menudo, tiene que ver con el consumo del grupo de iguales y los contenidos de las series, que forman parte de las conversaciones, son, posteriormente, reinterpretados en grupo: “otras pues porque mis amigas me dijeron ‘tienes que verla, que es súper chula...’ y, entonces, pues la empiezas a mirar, todo el mundo habla de ella, y hay muchas conversaciones en las que puedes participar” (RCVC1, chica, 18).

Las series televisivas sirven de inspiración, ya sea en la conceptualización de la pareja ideal: “ves las típicas relaciones que son de amores platónicos en las series, y dices: ‘Ay! Yo quiero uno así, yo quiero uno así, que sea igual que él’ y te basas como en esa imagen para buscarlo” (RCVC5, chica, 17) o en el enamoramiento: “todo son tópicos, tiene mucho que ver lo que sale por la televisión o en las películas. Va en las imágenes: cómo empieza la atracción y cómo se lleva, pues se suele seguir” (RCVC1, chica, 18). Y, en este proceso, la identificación con los personajes es clave: “entonces cambias, intentas saber cómo podrías vivir si fueras como él, las posibilidades que tendrías y todo eso” (RCVC5, chica, 17).

Estos procesos de identificación son complejos ya que, por una parte, incorporan las expectativas que se generan en su entorno cotidiano y, a la vez, les dan forma. Como, por ejemplo, en la evolución que han sufrido los patrones que rigen la estética de los chicos: “la imagen del chico que no se cuida tanto y tal queda un poco tocada. Y entonces se da más importancia a que se cuida, ya que el prototipo de muchas chicas es el típico chico de gimnasio que va marcando” (RCVC11, chico, 17). Además, como veremos en los siguientes apartados, existe un sesgo de género en aquello que se valora en los personajes masculinos y femeninos.

### 5.1. La incorporación y consolidación del “malote” en el imaginario

Las primeras preguntas que formulamos, tanto en los relatos comunicativos de vida cotidiana como en los grupos de discusión comunicativos, fueron

acerca de quiénes gustaban en su entorno y por qué. Muchas de las respuestas apuntaron en una misma línea. Para la mayoría de participantes en la investigación, lo que más atrae “es el rollo de chico malo” (RCVC4, chica, 16). La popularidad se vincula a “ser malote” (GDC 3, mixto), “chulito” (RCVC5, chica, 17). En este mismo sentido, y un paso más allá, un participante de uno de los grupos de discusión, afirmó: “a las chicas les gusta que sean malos con ellas” (GDC 2, chicos).

Así pues, en lo cotidiano, el “malote” está incorporado en el imaginario. En consecuencia, los personajes en los que ellos y ellas se reconocen son los que juegan este rol. Según las participantes en la investigación, ellos se identifican con “el guapo, el que tiene más a la chica que le va detrás, el tipo un poco chulín y un poco sobrao” (RCVC1, chica, 18), con el que “más cosas hace de macarra” (RCVC5, chica, 17). También ellos coinciden con esta percepción, creen que los chicos simpatizan “con los más machotes” y ellas “con la más guapa, la que tiene el novio rebelde” (RCVC6, chico, 17), “con las que están enamoradas de un tío de éstos” (RCVC10, chico, 14).

Casi en su totalidad, las chicas que han participado en la investigación creen que “el Duque” está muy bueno, tiene mucho morbo, una voz preciosa y es muy sexy. Pero, aunque sea definido como alguien guapo y seductor, lo que confiere al “Duque” un mayor atractivo no es su físico sino que, supuestamente, bajo su condición de duro, se esconde otro “Duque”, que emerge gracias al amor de Cata. Esta doble condición de “malote” (GDC 1, chicas) y, a la vez, “tierno por amor” (GDC 1, chicas), es lo que más destacan las participantes en la investigación: “su carácter, por la voz, sí, me gustaba mucho su voz [...] es así como malo, pero a la vez es romántico” (GD4, mixto). Su parte “dulce y romántica” (GDC 1, chicas), combinada con la parte violenta, lo hacen único - [en la serie] “salen más tíos, pero no es igual” (GDC 1, chicas) - y deseable:

“por la forma de ser esa tan... no sé, como que era difícil pillarle a veces, en plan, cómo iba a actuar, o qué iba a hacer, pero también por el hecho de que alguien tan sumamente duro o, no sé, con un aspecto que tu decías: ‘eh, cuidado con éste que no tiene sentimientos ni nada’... ver todo lo que le podía caer encima y que él seguía luchando por su amor, por Cata. No sé, yo creo que es eso más llamativo, aparte de su aspecto” (RCVC5, chica, 17).

Además, que sea anhelado por varios de los personajes femeninos de la serie, según ellas, le confiere aún más atractivo: “el duro [...] es el “guapetón”, que es el rey, que todo el mundo va a por él y que lo consigue Catalina” (RCVC15, chica, 17).

En el caso de *FoQ*, los personajes masculinos más nombrados son Cabano (“guaperas”) y Gorka (“graciosillo”). Ambos son también definidos como “malotes” (GDC4, mixto). Aunque no formaba parte de los actores de las series trabajadas en la investigación, el nombre de Mario Casas surgió con frecuencia como ejemplo de chico atractivo, tanto en los relatos como en los grupos de discusión: “por la tableta, y por el carácter que tiene” (GDC3, mixto). El personaje que interpreta Mario Casas en *El barco* (Ulises) es leído, una vez más, como el de alguien que parece duro pero que, en el fondo es sensible: “quizás de fuera, digamos, parece durillo pero, ya te digo, él no es lo que aparenta” (RCVC15, chica, 17).

## 5.2. El atractivo de los personajes femeninos se centra en la belleza

En el caso de los personajes femeninos, siguen siendo valoradas por lo físico. Ellos afirman seguir algunas de las series porque “las tías están muy buenas” (GDC2, chicos) y recordar a aquellas protagonistas que, según su criterio, están mejor que las otras (por ejemplo, la Ruth y la Yoli en el caso de *FoQ*) (GDC 4, mixto). Además, se reafirman en que lo que importa es el físico: “Yo, con Ruth de *FoQ*, pero más que nada por el físico, no por su personalidad” (GDC 4, mixto).

En el caso de Cata, consideran que “está buena” pero que, al mismo tiempo, es una “alocada, que se deja llevar por los impulsos” (GDC2, chicos), que hace caso a todo, sin personalidad (GDC4, mixto) y que se deja llevar (GDC2, chicos), rasgos del personaje que rechazan, en parte, en contraposición a Jessi, que es extrovertida, atractiva y calculadora (GDC2, chicos). Los participantes en este grupo de discusión consideran que Jessi, a pesar de sus desaciertos constantes es una persona ingenua y buena y la definen como una persona “calculadora, ambiciosa pero con buen fondo” (GDC2, chicos).

Ellas creen que a ellos “les gustan las chicas que enseñan tetas, culo, las malotas [...] las más sueltas” (GDC 3, mixto). Aunque, por otra parte, según los y las participantes en la investigación, el atractivo físico confiere a las chicas popularidad, al contrario que “zorrear” que, aunque algunas lo hagan para ganar protagonismo, las acaba penalizando. Por tanto, al final, ser una “suelta” sólo te proporciona un éxito efímero, ya que está mal visto por los demás. Tanto ellos como ellas admiten que existen diferencias entre el trato que reciben los chicos que van con varias chicas (como es el caso del “Duque” que, además, lo hace simultáneamente) y las chicas que tienen muchas relaciones (o rollos). Dicen que, a pesar de que no lo ven justo, aún es así.

Ellos piensan que la idea de que las chicas deben ser delgadas y tener pecho y que “zorrear” está mal si eres chica y bien si eres chico se aprende de la televisión. Aunque, según uno de los participantes, también puede influir el que estés “con una tía muy buena y la gente te envidia y eso” (GDC 3, mixto). Ellas, en cambio, destacan aspectos relacionados con la personalidad: “Jessi me gusta porque es una chica fiel ante todo [...] Cata me gusta en el sentido de que fue capaz de meterse en ese mundo” (RCVC5, chica, 17).

Las chicas, más que identificarse con Cata, desearían vivir las situaciones con las que el personaje se encuentra y que definen así: “ella se enamora del chico malo, pero al final ella le intenta cambiar a él, y al final es ella quien cambia por él. Cambia para mal, pero la relación que tienen y todos los momentos que pasan juntos sí que son bonitos” (GDC 4, mixto).

Algunas de las participantes en la investigación muestran una cierta asunción de las representaciones postfeministas cuando defienden a Jessi como una mujer espabilada, sin escrúpulos, a la que le da igual que los demás “vayan cayendo, ella sigue para adelante” (GDC1, chicas). Admiran el poder que ejerce sobre los hombres y destacan sus atributos como mujer fuerte, inteligente y sexy que no duda en utilizar todos los medios que tiene a su alcance para conseguir sus objetivos.

### 5.3. Las relaciones sexuales y afectivas

Un aspecto que motiva a la hora de seguir una serie es que en la trama existan relaciones de pareja y haya tensión sexual: “de esas así, que son en plan un chico y una chica y que tiene que surgir algo” (RCVC5, chica, 17). Uno de los participantes afirma que lo que le gustaba de *STNHP* era cuando “el Duque” y “la Cata” estaban juntos. Y, por lo general, se manifiesta un gran placer cuando esto se produce “La chispa que te aparecía cuando veías a Cata y “el Duque” juntos, que decías: ¡guau! ¡Qué bien! ¡Lo han conseguido!” (RCVC5, chica, 17).

Para los y las participantes en la investigación, series televisivas como *FoQ* (que es el ejemplo de serie que ponen en ambos casos) tienen un papel relevante a la hora de normalizar ciertas concepciones como, por ejemplo, la precocidad en las relaciones: “lo normal parecía que con 15 años es haber estado con varios chicos; antes no era normal y entonces aparece como algo que no tiene importancia” (RCVC11, chico, 17) o la idea de que lo suyo es “liarse con todo el mundo” y, cuantos más “rollos”, mejor: “Vamos a estar con los máximos posibles, vamos a hacer de todo y luego ya... Vamos a vivir la vida, no vamos a estudiar, no vamos a hacer nada y luego ya haremos” (RCVC11, chico, 17).

La relación sexual y afectiva más compartida es la que se establece entre “el Duque” y Cata. En uno de los grupos de discusión (GDC3, mixto) se interpretaba, incluso, como una relación más realista que las que se veían en *FoQ*. Es leída como una (verdadera) historia de amor, algo bonito y deseable. En la misma línea del debate que surgió entre los seguidores y seguidoras de la serie por el final de la segunda temporada de *STNHP* (que obligó a la productora a concebir dos finales que fueron emitidos en días consecutivos), uno de los participantes en la investigación manifiesta que no le gustó el final en el cual muere “el Duque” y que lo que más le satisfacía era cuando “el Duque” y Cata estaban juntos y su relación de amor.

Aunque esta es la relación de pareja que más protagonismo tuvo en los diversos comentarios que recogimos a lo largo del trabajo de campo y la que, claramente, era más valorada por los y las participantes en la investigación, debido a la vinculación constante de la inestabilidad y el riesgo con la pasión a lo largo de las dos temporadas de la serie, hay aspectos que se criticaban. En general, los chicos consideraban que “el Duque” compraba a Cata con regalos y que se mostraba como “el rey del mambo, el rey de la joyería” (GDC2, chicos) en la escena en la que ambos personajes se reencuentran (y que fue una de las que se visionaron durante el debate).

### 5.4. Lecturas críticas

Aunque el consumo de series esté muy generalizado entre los y las participantes en la investigación y, mayoritariamente, se sigan las series por una identificación que va más allá del mero entretenimiento que provocan, los y las adolescentes son capaces de establecer una distancia con las tramas de las series y son conscientes de que, detrás de un personaje, existe un proceso de creación: “ [‘el Duque’] entiendo que tuviera éxito porque dentro de la serie era el chico que se llevaba el papel del guapo” (RCVC1, chica, 18). Además, y como cabe esperar, no siempre asimilan como propio o como realista todo aquello que ven: “Las series tampoco muestran una certeza, ¿sabes? Sí que hay algunas que dices: ‘mira, parece que sea

enamoramamiento de verdad', pero hay que otras que se ven muy irreales" (RCVC3, chico, 18).

A pesar de que existe una gran aceptación de la figura del malote, los y las adolescentes establecen una cierta distancia con las representaciones mediáticas que se les ofrecen. Fruto de la interpretación de los personajes, la identificación con éstos puede ser nula: "yo no sería ni como la Jessi, que va como las "putillas" y con sus amigas que se meten en su mundo, ni como la otra, que intenta cambiar para gustar a una persona" (RCVC14, chica, 17). E, incluso, el personaje del "Duque" puede ser cuestionado:

"Yo es que creo que ahí, al verlo así como la historia de amor y tal... y que siempre normalmente el chico y la chica son los buenos y ahí el chico en realidad es malo, y al final acaba mal, yo creo que hay un pelín de error, que llegas a pensar que no pasa nada porque sea narcotraficante, porque, como es el amor y tal pero, joder, en el fondo es malo, porque hace cosas que están mal" (RCVC14, chica, 17). "[hablando de Cata] que ella sufriera lo que ella sufrió, pues no" (RCVC5, chica, 17).

Normalmente, las series son interpretadas como algo ambivalente: "Yo vi la primera temporada [FoQ]. Tiene sus cosas buenas y sus cosas malas" (RCVC14, chica, 17). Esta chica, entre las cosas que ella considera buenas, explica: "los jóvenes tenían un montón de libertad, y a lo mejor se metían con una persona, y siempre salía alguien a defenderla". En cambio, consideraba que la relación entre dos de los personajes (Irene e Isaac) no era positiva:

"Yo creo que eso es porque lo ponen en la serie por el morbillo de un profesor con un alumno, pero yo eso no lo veo bien, por mucho que te digan que el amor no tiene edad y tal... pues yo, por ejemplo, lo veo mal. Y si quieres estar con él pues coges y te sales del colegio, pero mientras sea tu profesor, pues no". (RCVC14, chica, 17).

## 6. Reflexiones finales

Los y las adolescentes parecen reconocer a los medios de comunicación y, en particular, a las producciones de ficción, una capacidad notable para influir en sus nociones acerca de las relaciones sexuales y afectivas, así como los rasgos que construyen el atractivo de hombres y mujeres. Además, las participantes de los grupos de discusión mostraban una considerable implicación emocional con las historias que viven los personajes de las series de televisión.

En las ideas que los y las jóvenes comparten sobre el atractivo, tanto en el mundo posible de las series, como en sus experiencias cotidianas, quizá uno de los rasgos más preocupantes es la pervivencia del estereotipo del hombre "malote" como sinónimo de atractivo y deseable, algo que ya detectaba Gómez (2004). En este sentido, se asume que para que sea atractivo, un hombre, además de ejercer poder, tiene que estar dotado también de otras características contradictorias como la amabilidad o la ternura, lo que, en combinación con el ejercicio o amenaza de violencia, constituyen lo seductor del personaje. Esta valoración se hace efectiva cuando hay consenso en definir que los personajes más atractivos son "El Duque" (*STNHP*) y Cabano (*FoQ*), calificados de guaperas. Por su parte, los chicos de los grupos de discusión valoran que lo más interesante de los personajes femeninos es, meramente, su atractivo físico, reificando el doble estándar del significado del atractivo entre hombres y mujeres.

Asimismo, se produce otro doble estándar con respecto al comportamiento sexual considerado adecuado para unos y para otras. La actividad sexual múltiple se valora de forma positiva para los hombres y negativa para las mujeres. Estas consideraciones se plasman en la valoración de personajes como Jessi, que a pesar de ser apreciada tanto por chicos como por chicas por su determinación, tiene un comportamiento sexual que no es evaluado positivamente.

Con todo, a pesar de la inversión emocional de los y las adolescentes en la serie, también se percibe una clara distancia crítica con respecto a los personajes y las tramas narrativas. En este sentido, los y las jóvenes son capaces de separar el placer que reciben como espectadores de la dimensión moral de lo que observan. Particularmente, son capaces de identificar el riesgo presente en las relaciones que se presentan más atractivas en ambas series, como la relación con un menor que emprende una profesora en *FoQ*, o bien la relación de Cata con “el Duque”, un cruel narcotraficante.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ang, I.** (1996). *Living Room Wars*. Routledge, Londres.
- Ang, I.** (1985). *Watching Dallas. Soap Opera and the Melodramatic Imagination*. Methuen, Londres.
- Araña, N.; Tortajada, I; Capdevila, A.** (2013). "So cruel ... yet so cool: Teenager readings of love and attraction on *Sin tetas no hay paraíso*". *Catalan Journal of Communication and Cultural Studies*, 5(1), 35-50.
- Backer, C. y Andre, J.** (1996). "Did you see? Teenage Soap Talk and Gendered Identity". *Young Nordic Journal of Youth Research*, 4 (4), 21-38.
- Barker, C.** (1997). "Television and the reflexive project of the self: Soaps, teenage talk and hybrid identities". *The British Journal of Sociology*, 48: 4, 611-28.
- Buckingham, D.** (1987). *Public secrets: Eastenders and its audience*. BFI, Londres.
- Buckingham, D.** (1993). *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. Falmer Press, Londres.
- Capdevila, A., Tortajada, I. and Araña, N.** (2011). "Gender roles, romantic and sexual relationships in fictional series. The case of *Sin tetas no hay paraíso*". *Quaderns del CAC*, 36, 61-67.
- Chapin, J. R.** (2000). "Adolescent sex and mass media a developmental approach". *Adolescence*, 35: 140, 799-811.
- De Bruin, J.** (2001). "Dutch television soap opera, ethnicity and girls' interpretation". *Gazette*, 63 (1), 41-56.
- Duits, L. y Van Zoonen, L.** (2009). "Against amnesia. Thirty + years of girls studies". *Feminist Media Studies*, 9 (1), 111-125.
- Fedele, M. y García-Muñoz, N.** (2010). "El consumo adolescente de la ficción seriada". *Vivat Academia*, 111, 48-65
- Ferrés, J.** (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Paidós, Barcelona.
- Frazer, E.** (1987). "Teenage girls reading Jackie". *Media, Culture and Society*, 9, 407-425.
- Galician, M. L. and Merskin, D.** (2007). *Critical Thinking About Sex, Love, and Romance in the Mass Media: Media Literacy Applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Giddens, A.** (1993). *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Polity Press, Cambridge.
- Gill, R.** (2007). *Gender and the Media*. Polity Press, Cambridge.

- Gill, R.** (2009a). "Beyond the 'Sexualization of Culture' Thesis: An Intersectional Analysis of 'Sixpacks', 'Midriffs' and 'Hot Lesbians'." *Advertising. Sexualities*, 12 (2), 137-160.
- Gill, R.** (2009b). "Mediated intimacy and postfeminism: A discourse analytic examination of sex and relationships advice in a women's magazine". *Discourse and Communication*, 3 (4), 345-69.
- Ging, B.** (2005). "A 'Manual on Masculinity'? The consumption and use of mediated images of masculinity among teenage boys in Ireland". *Irish Journal of Sociology*, 14 (2), 29-52.
- Gómez, J.** (2004). *El Amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa*. El Roure, Barcelona.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R.** (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure, Barcelona.
- Hermes, J.** (1995). *Reading Women's Magazines: an Analysis of Everyday Media Use*. Polity Press, Cambridge.
- Illouz, E.** (2012). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Katz Editores, Madrid.
- Johansson, T.** (2007). *The Transformation of Sexuality. Gender and Identity in Contemporary Youth Culture*. Ashgate, Hampshire.
- Lazar, M.** (2009). "Entitled to consume: Postfeminist femininity and a culture of post-critique". *Discourse and Communication*, 3 (4), 371-400.
- Lull, J.** (1990). *Inside Family Viewing. Ethnographic Research on Television's Audiences*. Routledge, Londres.
- McRobbie, A.** (1991). "Jackie Magazine: Romantic individualism and the Teenage Girl" en McRobbie (ed). *Feminism and Youth Culture: from Jackie to Just Seventeen*. McMillan, Hong Kong.
- McRobbie, A.** (1994). *Postmodernism and popular culture*. Routledge, Londres.
- McRobbie, A.** (2009). *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*. Sage Publications, London.
- Milestone, K.; Meyer, A.** (2012). *Gender and Popular Culture*. Polity Press, Cambridge.
- Moran, K. A.** (2003). "Reception analysis: Latina teenagers talk about telenovelas" *Global Media Journal*. 2 (2). Disponible en: <http://lass.purduecal.edu/cca/gmj/sp03/gmj-sp03-moran.htm>, (consultado en junio 2013).
- Morley, D.** (1986). *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*. Sage, Londres.
- Orozco, G.** (1995). "El niño como televidente no nace, se hace". En Charles, M. y Orozco, G. (comp.): *Educación para la recepción*. Trillas, Méjico.
- Palmer, P.** (1986). *The Lively Audience: A Study of Children around the TV Set*. Allen & Unwin, Sydney.
- Press, A. L.** (1991). *Women Watching Television. Gender, Class, and Generation in the American Television Experience*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Silverstone, R.** (1994). *Televisión y vida cotidiana*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Tortajada, I. y Van Bauwel, S.** (2012). "Gender and communication: Contemporary research questions". *Catalan Journal of Communication and Cultural Studies*, 4 (2), 143-53.
- Van Damme, E., y Van Bauwel, S.** (2012a). "'I don't wanna be anything other than me'. A case study on the gender representations of teenagers in the American teen drama series". *One Tree Hill. Interactions: Studies in Communication & Culture*, 21(1), 17-33.





## Un nuevo estereotipo juvenil: Las "princesas de barrio".

Los estereotipos audiovisuales presentan modelos aceptados por el común de la sociedad sobre un individuo o grupo de individuos. Por lo general éstos responden, de forma exagerada o simplificada, a unos personajes reconocibles por los espectadores. La aceptación de estos tipos y la identificación de los mismos con elementos reales muestran, una vez más, las estrechas relaciones que mantienen los medios de comunicación con la sociedad que los crea y los consume.

Este artículo analiza, desde la perspectiva de la Historia de la comunicación social, las características de un estereotipo de reciente aparición en las pantallas televisivas españolas: las "chonis", "princesas de barrio".

Para ello, se ha procedido a estudiar los principales rasgos que muestran la idiosincrasia de este personaje a través del análisis cualitativo de las protagonistas de *Princesas de barrio*, un programa emitido por La Sexta en el año 2011 que, pese a ser considerado un *docushow*, presenta una construcción de la trama y los personajes propia de la ficción. A través del estudio de los rasgos que lo determinan, así como de sus metas y conflictos, se intentará demostrar que este personaje es la evolución de un tipo femenino ya existente adaptado a las nuevas situaciones sociales.

**Palabras clave:** telerrealidad, estereotipos, "choni", chica de barrio

### 1. Introducción

En la década de los ochenta, Umberto Eco, señaló la tendencia a la autoreferencia como uno de los elementos definitorios de la llamada Neotelevisión. Frente a la Paleotelevisión que, de alguna manera, aludía o pretendía aludir, lo acontecido, la Neotelevisión establecía una relación diferente con la realidad haciendo visible, únicamente, lo sucedido por y para la pequeña pantalla<sup>(1)</sup>.

Esta re-producción de lo veraz ha generado que el discurso televisivo se posicione en una peculiar esfera entre la realidad y la ficción. Una realidad que, aunque inventada o recreada, participa de las condiciones de lo objetivo (Imbert, 2003), que es transformada al adaptarse a los usos del medio y ofrecerse al espectador como si fuera un fiel reflejo de aquello que le rodea.

Esta nueva conceptualización de lo auténtico ha provocado un cambio tanto en la forma como en el contenido del lenguaje televisivo. Por un lado, la insistencia de la plasmación de la cotidianidad ha supuesto una transformación estilística que afecta, principalmente, a la percepción que el espectador tiene de la misma. La utilización de técnicas propias del reportaje (cámara al hombro, aparición en plano de instrumentos técnicos...) transmiten una sensación de inmediatez, de ausencia de edición y, por tanto, de alteración del producto.

(1) Umberto Eco se llega a preguntar en su ensayo *La estrategia de la ilusión*: "¿Entonces, la televisión ya no muestra acontecimientos, esto es, hechos que ocurren por sí mismos, con independencia de la televisión y que se producirían también si ésta no existiese? Cada vez menos. Ciertamente, en Vermicino un niño cayó de veras en un pozo y de veras murió. Pero todo lo que se desarrolló entre el principio del accidente y la muerte del niño sucedió como sucedió porque la televisión estaba allí" Eco, U. (1986) *La estrategia de la ilusión*. Lumen, Barcelona.

El uso de la ocularización interna(2) permite al público introducirse en el discurso en lugar de observarlo desde la distancia, haciéndole participe de lo narrado.

De igual manera, la plasmación de los individuos televisivos realizando acciones frente a la cámara sin, aparentemente, percatarse de su presencia, genera una sensación de normalidad que remite no tanto al espectáculo del que participa como a las propias vivencias (Eco, 1986).

Por otro lado, la guerra de audiencias y el deseo de llegar a un mayor número de televidentes ha provocado una aparente proximidad de los contenidos a las vivencias de los espectadores a través de la espectacularización de lo local o anecdótico (Tous, 2009). En esta televisión es más importante la manera de narrar lo sucedido que la relevancia o el interés del hecho en sí.

Esto provocó que, a partir de la década de los 80(3), comenzasen a producirse nuevos géneros televisivos de difícil definición que han tendido a entremezclar lo real y lo falso resultando, en ocasiones, casi indistinguibles (Gómez Marín, 2005). De esta manera se puede observar la existencia de espacios como el *docu-show* que, desde planteamientos visuales que nos remiten a la realidad y un tratamiento narrativo muy ficcionado otorgan preponderancia a situaciones y personajes invisibles hasta el momento y crean nuevos referentes en la construcción de identidades (Pereira, 2009).

Pese a que aparentemente se descubren las experiencias de ciudadanos corrientes, la necesidad de mostrar al espectador de forma rápida y precisa qué o quién es un determinado individuo hace que, en este tipo de programas(4), se haya generalizado el uso de estereotipos. Hombres y mujeres se convierten en personajes tipificados que ofrecen representaciones simplificadas y generalizadas de los distintos miembros de una comunidad a través de la exageración y la esquematización de sus características (físicas, psíquicas...) (Lauzen, Dozierby Horan, 2008). En el lenguaje audiovisual nada es baladí por lo que cualquier rasgo que presenta un individuo ha sido estudiado y pensado para informar al público sobre alguna manifestación de su personalidad. Su vestuario, su forma de hablar o su actitud son elementos visuales que ayudan a reducir los atributos psicológicos de los personajes a sus características más destacadas y más destacables para la trama (Martínez I Surinyac, 1998).

Estos personajes tipificados parecen responder a los distintos roles sociales adoptados por los diferentes individuos: desde los lugares que frecuenta o sus relaciones con los demás hasta su comportamiento (Eagly y Steffen, 1984). Como generadores y perpetuadores de una opinión resultan peligrosos, especialmente cuando se refiere a un grupo como la juventud, principal consumidora y participante de este tipo de programas (Baladrón, Losada, 2013).

La plasmación de vidas comunes permite que los y las jóvenes se identifiquen y empaticen con figuras televisivas que, lejos de resultar reales, son un producto creado para atraer su atención. Es por eso, especialmente importante detectar la aparición de nuevos estereotipos, y con ella la simplificación del grupo social correspondiente, atendiendo a las características con las que son nombrados, y por tanto, definidos en los medios audiovisuales.

(2)

El concepto de ocularización, acuñado por Gauderault y Jost, hace referencia al punto de vista que revela la cámara. Es interna cuando muestra la visión de alguno de los personajes de la narración como, sucede, por ejemplo, en programas como *Madrileños por el mundo* donde lo que el espectador observa es aquello que muestra la realizadora a través de la lente. Gauderault, A. y Jost F. (1995) *El relato cinematográfico. Cine y narratología*. Paidós, Barcelona, 1995, 139-144

(3)

En España este proceso se produce en 1990, con la llegada de las televisiones privadas.

Mateos-Pérez, J. "La telerrealidad en las televisiones españolas (1990-1994)" en *Comunicación y sociedad*, nº 15, junio 2011.

(4)

El ejemplo más evidente es el programa *Un príncipe para Corina* (Atresmedia) en el que un grupo de jóvenes deben conquistar a una mujer. Los participantes están divididos en cuatro grupos que responden, claramente a diversos estereotipos sociales: los guapos, los *nerds*, los simpáticos y los únicos.

## 2. Metodología

Este artículo tiene como objetivo examinar las características de un nuevo estereotipo femenino existente en los medios audiovisuales españoles, la “choni”. A través del análisis de un caso concreto, la serie *Princesas de Barrio* (La Sexta, 2011). Se parte de la hipótesis de que este personaje no es un tipo nuevo sino la evolución otra mujer de ficción ya existente en el cine español del franquismo, adaptada a las circunstancias producidas por los enormes cambios acaecidos en la sociedad española.

El material utilizado para la realización de esta investigación es, principalmente, de carácter audiovisual. La plasmación de la cotidianeidad en la pequeña pantalla propia de la Neotelevisión, ha provocado la aparición de este tipo de jóvenes en diversos productos audiovisuales. Uno de ellos es *Princesas de Barrio*, emitido en el invierno del 2011 por La Sexta, un *docu-show* definido por Fernando Jerez, director de antena de La Sexta, como un “retrato real de una parte importante de la sociedad.” (*Público* 04/02/2011) Se ha elegido este espacio como medio para categorizar el estereotipo elegido por considerarse un buen ejemplo de la plasmación visual del objeto de estudio(5).

La aparición en la televisión de este modelo femenino es un fenómeno relativamente moderno por lo que todavía no ha sido definido por los estudios académicos. A pesar de ello es un término aceptado y utilizado por la sociedad. No en vano, el propio Jordi Puyol aseguró que el éxito del soberanismo catalán se debe a que sus movilizaciones están llenas “de chonis y de gente que se apellida Fernández”, verdadera fuerza del país (*El Mundo*, 5/04/2014).

Para encontrar una definición de este tipo femenino es necesario acudir a la cultura popular, principalmente a internet. Para algunos, “choni” es un término genérico que significa compañero o amigo(6); otros señalan que proviene de Canarias donde se utilizaba para referirse a los extranjeros ingleses o del norte de Europa. Pese a la falta de consenso, las “chonis”, en general, son consideradas las integrantes femeninas de los canis, una tribu relativamente joven (aproximadamente unos diez años), cuyo origen parece provenir de los antiguos bakalas(7).

Metodológicamente, se ha procedido al análisis cualitativo de las características principales de las protagonistas de este programa con el fin de descubrir las particularidades que definen este tipo. Este estudio parte de la premisa de que un personaje es la unidad psicológica y de acción que actúa como una categoría narrativa dentro de la historia (Pérez Rufí, 2005). Su estudio puede abordarse desde varias perspectivas. En primer lugar, entendiéndolos como simulacros de personas; en segundo, como un rol que aglutina una serie de características sociales positivas o negativas que condicionan sus acciones; en tercer lugar como un actante, es decir, como un elemento que permite y potencia la acción de la historia (Casetti y Di Chio, 1996).

En este caso, se va a acometer el estudio de estos personajes asumiendo la segunda de las opciones propuestas por entender que los tipos estudiados responden a un patrón concreto, tal y como señala el propio título del espacio.

Pese a tratarse de un producto en el que, aparentemente, se refleja la realidad de cuatro jóvenes, puede observarse la construcción de los

(5)  
Se han consultado los episodios en <http://www.atresplayer.com/television/programas/princesas-barrio/>

(6)  
“(…)la etimología original de la palabra *choni* procede de los argots de la gente de estas regiones –Andalucía, Castilla-La Mancha y Extremadura– siendo una palabra genérica de referencia a la cercanía personal. “Choni” era un sinónimo de *amigo*, indistintamente del género” (*El Mundo*, 7/04/2014) <http://www.elmundo.es/blogs/el-mundo/1714-diario-del-ano-de-la- peste/2014/04/07/chonis-y-no.html>

(7)  
<http://tribusurbanas2011.wordpress.com/2011/05/12/canis/>

personajes alrededor de una serie de parámetros o planteamientos generales. Por ello, el estudio del estereotipo se ha desarrollado a partir del análisis de algunas de las cuestiones relevantes a la hora de crear cualquier personaje de ficción (Casetti y Di Chio, 1996). Los personajes del espacio estudiado se analizarán conforme al siguiente esquema:

- Características físicas: edad, sexo, aspecto físico, autoconcepción de la apariencia.
- Características psicológicas: personalidad, aspiraciones.
- Características sociales: extracción social, situación familiar, estado civil, educación e intereses culturales, empleo, ocio.
- Conflictos y metas del personaje.

Los estereotipos parten, tal y cómo se ha señalado, de una realidad más o menos distorsionada. Esta distorsión puede aumentar considerablemente en función del tratamiento que los medios de comunicación ejerzan sobre ellos. Detectar los mecanismos que utiliza la televisión para promover nuevos prototipos y redefinir los ya existentes es una de las finalidades de este estudio. No en vano, su mayor o menor visibilidad, los formatos en los que aparece, el tono en el que son abordados, o la función que ejerzan en los mismos son algunos de los elementos que ayudan a crear y a perpetuar los prejuicios de una sociedad sobre alguno de sus grupos.

### 3. Caracterización de los personajes

En febrero del 2011 se estrenó *Princesas de Barrio*, un programa emitido por la Sexta los domingos en *prime time*. Este espacio mantenía un esquema similar al de *Mujeres ricas*, el *docu-show* al que sustituyó, que mostraba las vidas de cuatro mujeres acomodadas y que obtuvo unos importantes índices de audiencia en su primera temporada. En ambos se partía de unos planteamientos aparentemente reales ficcionalizados a partir de la construcción de tramas atractivas y personajes muy acordes con la temática del programa.

No en vano, surgían del interés por mostrar la diferencia. No en vano Sebastián Moguilevsky, director del espacio, señalaba que "A la gente no le llama la atención la normalidad. Las mujeres normales están en todos los lados. Y lo divertido es mostrar las particularidades" (*El Mundo* 04/02/2011).

Se emitieron siete programas que, aunque obtuvieron buenos índices en sus dos primeras emisiones, no lograron los buenos resultados de su antecesor.

Iratxe, Jessy, Paqui y Marta son las protagonistas de este *docu-show* que muestra parte de la cotidianeidad de estas mujeres así como los conflictos que surgen en el grupo.

El programa utiliza distintos tipos de recursos visuales. Por un lado, las chicas son seguidas por una cámara mientras realizan diferentes tareas y, por el otro, se incorporan sus comentarios y reflexiones a través de bustos parlantes, grabados por un equipo o por las propias protagonistas con una cámara doméstica. Mientras que la cámara en hombro, el rodaje en exteriores o la inferior calidad de la imagen de las grabaciones personales otorgan una sensación de verosimilitud, los testimonios de las protagonistas, que, de alguna manera interpelan al espectador, permiten una mayor identificación con los personajes.

Narrativamente la historia de las cuatro “princesas de barrio” sigue una misma pauta. Los dos primeros capítulos presentan a los personajes, muestra su situación laboral y familiar y sus deseos y anhelos. El tercer episodio se centra en las relaciones entre las protagonistas. Es el momento en el se reúnen por primera vez y se atisban las primeras complicaciones emocionales. Los episodios cuarto y quinto muestran los problemas profesionales (paro, falta de proyección, fracaso) y personales de las protagonistas (problemas conyugales y familiares) que comienzan a solucionarse en el sexto capítulo. La última emisión plantea la consecución de las metas y la resolución de los conflictos.

El arranque del *docu-show* muestra a tres de las protagonistas reuniéndose para ir a un concierto de Camela. Esta actividad define al grupo, cuyos componentes no se conocían hasta la grabación del programa, partiendo de la premisa de las características semejantes de sus integrantes. El concierto se produce el mismo día de la boda de la cuarta protagonista cuyo enlace se presenta al espectador de forma paralela al evento musical.

### 3.1. Iratxe

Iratxe es una mujer de veinticinco años, morena, delgada y de aspecto llamativo(8). Su señal de identidad son los pañuelos de colores que suele llevar anudados en el cabello. Se ha operado el pecho que luce con orgullo: “No me puse las tetas para no verlas. Tengo que amortizar los 6000 euros” (primer episodio, 06/02/2011).

Se autodefine como “poligonera a tope” y como una “choni” estableciendo algunas de las características de este personaje: “Para ser “choni” hay que cumplir muchos requisitos. Entre ellos, llevar mucho oro. Llevar un *piercing* aquí (señala el labio) de oro. En la lengua otro de oro. Llevar tatuado un conejito de playboy, que eso no se lo he dicho a mi hermana pero es otro requisito, y el rabillo del ojo hasta aquí (se señala las sienes)” (sexto episodio, 13/03/2011).

Tiene mucho carácter(9) y su principal característica es su impertinencia. Iratxe vive en las Malvinas, una zona del polígono de Santa María de Benquerencia de Toledo. Este populoso barrio concentra una tercera parte de la población de la ciudad. Alejado del centro histórico, es la zona donde se han construido la mayor parte de las viviendas sociales en las últimas décadas (González, 2006).

El personaje no posee estudios y, en el momento de la grabación del programa, afirma estar cursando, sin excesivo interés, el graduado escolar en una escuela de adultos. Su desprecio hacia la educación y el conocimiento es manifiesto al no considerarlos útiles ni prácticos(10).

Esta nula formación se observa en su forma de expresarse, poco precisa, plagada de argot, de improperios y de vulgarismos que indica, claramente, un nivel social y cultural bajo. Actualmente está en paro y es ama de casa, ocupación que le disgusta profundamente. Su anterior trabajo fue en la empresa Vodafone, en el departamento de atención al cliente.

Pese a que conoce a Paqui del barrio, Iratxe no presenta vínculos sólidos con ningún grupo más allá del familiar. Sus principales amigas son sus primas con quien comparte su tiempo de ocio. Su carácter descuidado e impulsivo choca con el de su madre, una mujer trabajadora y realista. La joven comparte casa con su novio, Fran, un pescadero a quien conoce desde la infancia.

(8)

“Iratxe es muy moderna. Cuando llega el verano se pone unas falditas que si se agacha... se la ve el 'culete” dice Martina, la abuela de la joven. Primer programa emitido el día 06/02/2011

(9)

“Si me defino falsamente pues te digo que soy muy buena, que soy la mejor del mundo pero a las malas soy una 'hija de puta”.. Primer programa, emitido el día 06/02/2011

(10)

“En el graduado te enseñan muchas tonterías” A ver “pa” qué quiero yo saber qué es una potencia. ¿“Pa” que?... ¿Para ir al chino a comprar una botella de lejía necesito saber la tabla periódica? ¡Venga, hombre!”. Primer programa, emitido el día 06/02/2011

(11)

"Yo tengo mi Fran como la Belen Esteban, tengo vecina traidora como la Belén Esteban, caracter como la Belén Esteban, lo único que me falta es la hija de un torero pero bueno, tengo a mi perro. ¿Entiendes lo que te quiero decir?" Primer programa, emitido el día 06/02/2011

(12)

"Yo no quiero ser una fregona. Que no tengo nada en contra. Pero lo que me gusta es la tele." Cuarto programa emitido el día 27/02/2011

(13)

"¿Qué qué me pasa? Que me he sentido ridícula, me he sentido una mierda." Le dice Iratxe a su novio tras salir de un casting para chica del tiempo. Quinto programa, emitido el día 06/03/2011

(14)

"Llevo tol día sin ver a mi novio. Le llamo y no me coge el teléfono. Yo no lloro porque no me quiera, lloro porque yo sí le quiero y él no se merece que yo le quiera. Yo no tengo porqué ir mendigando amor." Quinto programa, emitido el día 06/03/2011

(15)

"Yo es que visto muy "choni"" "¿Leonil?" pregunta sorprendida su interlocutora. "No, "choni". Yo es que soy muy de barrio." Quinto programa emitido el día 06/03/2011

(16)

"No he ido nunca a Barcelona, ni a Galicia, ni a Cadiz, ni a Sevilla, ni a Portugal, vamos que ni a Portugal he ido" Primer programa, emitido el día 06/02/2011

(17)

En los últimos capítulos, Jessy es contratada para un trabajo en el que se relaciona con personas de un nivel económico y cultural muy superior al suyo cosa de la que la es consciente: "Esto es el sueño de mi vida pero "pal" vocabulario que yo tengo, como soy yo, de donde soy, de donde vengo, de la familia que vengo y todo. Esto para mí es una flipada." Quinto programa, emitido el día 06/03/2011

(18)

"Yo bajó al parque y allí estamos todos juntos guay del Paraguay y ahí nos divertimos, nos reímos, lloramos y todo. Yo súper bien en mi barrio." Primer programa, emitido el día 06/02/2011

(19)

"Hombre tu ya sabes desde siempre que me gustaría hacer fotografía, que me gustaría hacer pasarela pero como ahora no tengo cuerpo ni nada pa hacerlo pues me tendría que agarrar a lo que saliese." Cuarto programa emitido el día 27/02/2011

Aunque siempre ha querido ser torera, su verdadero sueño es ser colaboradora de televisión como Belén Esteban(11). Más allá de la forma, en los ruidos o en los platós, lo que verdaderamente anhela el personaje es un cierto reconocimiento social(12), además de una estabilidad económica. Y es que la felicidad, según afirma, podría definirse con el símbolo del euro.

Los conflictos a los que se enfrenta Iratxe son de diversa índole. Por un lado, está intentado abrirse camino en la televisión. Un mundo para el que no tiene formación ni experiencia lo que le ocasiona una enorme frustración y humillación(13). Por otro, Fran, su pareja, manifiesta una excesiva afición a salir con sus amigos lo que genera una enorme ansiedad en la muchacha(14).

### 3.2. Jessy

Jessy tiene 22 años. Es rubia, delgada y su aspecto es bastante vulgar(15). Tiene el pecho operado, lleva extensiones en el pelo y adora el color rosa. Su característica más acusada es la naturalidad. Una espontaneidad que, en ocasiones y debido a la falta de educación, se convierte en insolencia.

Vive sola en un piso de Torrejón de la Calzada, localidad situada en el sudoeste metropolitano de la comunidad de Madrid. Una zona con un intenso y anárquico crecimiento a partir de los sesenta que presenta altas tasas de desempleo (Castillejo, 1993, 142).

Este personaje ha tenido una vida dura. Apenas conoció a su padre, un presidiario que murió siendo ella muy niña. Su madre, actualmente ex politoxicómana, mantiene una relación con otro preso acusado de robar un banco. Las circunstancias familiares hicieron que Jessy fuera criada por su abuela quien, en la actualidad, se encarga también del cuidado a Adrián, el hijo de su nieta. Pese a que Adrián vive con su bisabuela, Jessy lo visita todos los días y cuida de él los fines de semana.

El nivel cultural de esta protagonista es muy bajo. La joven se expresa de forma abrupta y poco reflexiva cometiendo continuos errores gramaticales. Su locución más característica es "loqui", un tipo de expresión muy característica en el tipo analizado (Gómez, 2007). No en vano, reconoce no haber leído un libro nunca, aunque sí las revistas de cotilleos, y tampoco haber viajado fuera de la Comunidad de Madrid(16). Aunque no tiene el graduado escolar ni presenta intenciones de terminar los estudios básicos no expresa ningún desdén hacia el conocimiento. Simplemente parece pensar que el saber está destinado para gente de una clase diferente a la suya(17).

Durante los primeros episodios, el personaje trabaja en una fábrica de aerosoles donde cobra tres euros la hora. Es despedida y tras una breve búsqueda acaba trabajando como *personal assistant* para una diseñadora de alta costura. La protagonista muestra unas muy estrechas relaciones tanto con su barrio como con su grupo de amigos a quienes ve a diario y con quienes comparte sus momentos de ocio(18).

Su principal aspiración es ser "mileurista" aunque, en realidad, el sueño de la joven es ser modelo(19). Pese a que en varias ocasiones verbaliza este anhelo, la chica es consciente de sus limitaciones y de la casi imposibilidad de que este deseo se cumpla.

Puesto que es despedida en el capítulo tercero, el principal conflicto al que se enfrenta este personaje es la búsqueda de empleo, tarea nada fácil dada su escasa cualificación. Una vez que es contratada por la diseñadora de

moda, Jessy tendrá que enfrentarse a una nueva dificultad: la dura adaptación de un modo de vida muy diferente al suyo y que le exige alejarse, física y metafóricamente, de su barrio y su familia.

### 3.3. Paqui

Paqui es una mujer de 27 años, rubia, delgada y guapa de aspecto bastante llamativo. Por lo general usa bastante maquillaje y una ropa provocativa y ajustada(20), aunque es la única de las cuatro protagonistas que no se ha operado el pecho. Se dedica al mundo de la música y se considera a sí misma una artista(21).

Este personaje es alegre, extrovertido y natural. Su principal característica es su impudicia. Su conversación no sólo suele girar en torno a cuestiones sexuales, sino que, el tono y el vocabulario que emplea es, por lo general, bastante procaz. Su principal deseo es convertirse en una cantante famosa para poder dejar de entonar las obras de otros y poder cantar sus propias creaciones.

Vecina de Iratxe, Paqui nació en Marmolejo (Jaén) aunque vive desde la adolescencia en Toledo. Mantiene una relación desde hace siete años con Juan con quien tiene dos hijos, Alexandra de cinco años y Hugo de tres. Este personaje es presentado el día de su boda, rodeada de su extensa familia con quien mantiene una estrecha relación. No en vano, su hermana mayor es, además de su mejor amiga, su *manager*.

Aunque no se indica el nivel de estudios de esta protagonista, lo cierto es que su forma de expresarse, imprecisa y descuidada, revela una educación escasa. Su autoconcepción de sí misma, como una artista centrada en la música, le hace mostrar un claro desinterés hacia otro tipo de cultura y conocimiento. Tampoco parece haber viajado mucho a juzgar por la confusión que le genera el plano de metro de Madrid(22).

Este personaje plantea dos conflictos. Por un lado, Paqui debe hacer frente a la frustración que le genera su sueño de convertirse en cantante. La falta de oportunidades y la necesidad de dinero para desarrollar una carrera artística son algunos de los obstáculos a lo que debe hacer frente. Por otro lado, su relación no le resulta del todo satisfactoria. Pese a que quiere a Juan, su marido, entiende que éste no acaba de apoyarla con su proyecto musical. Los celos y las continuas peleas llegan a ocasionar, incluso, una breve separación de la pareja.

### 3.4. Marta. La princesa de barrio que no es “choni”

A pesar de sus similitudes, nos todos los personajes analizados responden al estereotipo estudiado. Marta, por ejemplo, es una joven de 19 que, si bien está obsesionada con su aspecto físico no parece responder al resto de las características del tipo analizado. Cuestión que se muestra al espectador desde la propia presentación de estas “princesas”. Ésta se realiza a través de una infografía en la que aparece el nombre de la protagonista. Mientras que en el caso de las otras tres mujeres, su nombre viene precedido por el artículo “la” (“la Iratxe”, “la Jessy” y “la Paqui”) no sucede lo mismo en el caso de este personaje que es presentado como “Marta”.

Pese a ser una chica guapa, Marta no tiene un buen concepto de sí misma. Físicamente considera que necesita operarse los glúteos y, pese a que afirma

(20)

“Mama, yo es que sin laca no soy nadie” le dice la muchacha a su madre mientras se arregla. Tercer programa, emitido el día 20/02/2011

(21)

“Uno viene para ser panadero, otra para ser estetician en y otra viene “pa”, “pa” artista”. Primer programa emitido el día 06/02/2011

(22)

“Cuando he cogido eso he dicho pero madre mía si esto parece el plano del hospital de ahí del Poligono... Esto es imposible. Esto es un jeroglífico” Tercer programa emitido el día 20/02/2011

estar contenta con su profesión –es gogo en una discoteca y suele bailar casi desnuda-, le afecta que las demás participantes del programa la consideren casi una prostituta. Por otro lado y dado el rechazo que su madre muestra hacia su trabajo, tiene la sensación de que ésta se avergüenza de ella.

Es impetuosa, nerviosa y algo descentrada(23). Pese a su escasa capacidad para los estudios está realizando un curso de azafata, profesión a la que ha querido dedicarse desde niña.

Vive en una chalet en Arganda del rey, una población del corredor del Henares en la Comunidad de Madrid. Esta zona, importante nudo de comunicación entre la capital y Guadalajara, se caracteriza por ser un municipio mixto en el que predomina la clase media (Rubiales, Bayona y Pujadas, 2013).

Su adscripción social, distinta a la del resto de las participantes del programa, se observa en diversos aspectos: su forma de vestir, de divertirse, el ambiente en el que mueve. Además de esto, su empleo como bailarina en una discoteca de moda, le hace tener contacto con gente diversa con un nivel adquisitivo mayor.

En el tercer capítulo, la joven celebra su cumpleaños invitando al resto del grupo a un paseo en limusina por la ciudad. Esto evidencia el contraste entre Marta, aparentemente habituada a cuestiones como la comida japonesa o el champán, y el resto de los personajes que según señalan son más “de sidra del gaitero de toda la vida”.

El padre de Marta murió cuando ésta era pequeña. Su madre, una mujer a la que manipula y chantajea, no parece detentar ninguna autoridad sobre ella. Su ocio y su trabajo están indisolublemente unidos. Trabaja prácticamente todas las noches y apenas parece tener tiempo para realizar ninguna otra actividad más allá de ir, ocasionalmente, a la academia donde estudia.

Es la única que no tiene ni ha tenido una relación estable. Tampoco parece tener un núcleo sólido de amistades.

Las metas de este personaje no están bien definidas. Hasta el cuarto episodio todos los anhelos de Marta se centran en conseguir dinero para operarse los glúteos. A partir de este espacio, el futuro de Marta parece decantarse hacia el mundo del espectáculo: por un lado es expulsada de la academia donde estudia y, por el otro, consigue que le hagan unas fotos para la portada de la revista *Interviú*.

Su principal conflicto es la relación con su madre, a la que controla con amenazas sobre su futuro. La preocupación que ésta manifiesta ante la ocupación de su hija es utilizada por la chica para conseguir aquello que desea como, por ejemplo, su tan esperada operación estética.

## 5. Definición del estereotipo

Pese a que la “choni” no es un estereotipo frecuente en la pequeña pantalla, al menos como protagonista de los espacios emitidos(24), no se puede afirmar que tengan una escasa visibilidad. Su presencia en algunos programas(25) muestra el conocimiento de la sociedad sobre el grupo analizado.

La mayor parte de los espacios en los que aparecen son formatos relacionados con la hiperrealidad, entendida como una re-interpretación de

(23)

Así, a menos la define su profesor de la academia donde recibe clases para ser azafata (Segundo programa emitido el día 13/02/2011) y así es, también, como la percibe el espectador.

(24)

Lorena y Macu, dos de los personajes protagonistas de la serie *Aída* pertenecen a este grupo aunque con algunas matizaciones. En el año 2006, Bigas Luna rodó la película *Yo soy “La” Juani*, el retrato de una “princesa de Barrio” de la ciudad de Barcelona. Su protagonista, Verónica Echegui comentaba respecto al personaje: “Para hacer “la Juani” me pateé todo el extrarradio madrileño, todos los centros comerciales y grabé a todas las chicas que pude...hay muchas chicas que no responden al estereotipo de “la Juani”, pero otras muchas sí.”(Encuentro digital con Verónica Echegui. *El Mundo* 24/01/2007)



la realidad en la que prima lo inusual y lo impactante (Cáceres, 2007). Esto, unido al tono burlesco con el que son presentadas, permite afirmar que este tipo de mujeres son consideradas seres excéntricos –cuya peculiar forma de vida merece ser observada e interpretada– con comportamientos y actitudes grotescas.

Es importante señalar que, pese a la existencia de un equivalente masculino, salvo excepciones(26), son ellas quienes aparecen de forma más continuada en los medios de comunicación.

El estudio de las protagonistas de *Princesas de Barrio* permite observar algunas cuestiones interesantes. En primer lugar, no todos los personajes analizados presentan la misma tipología. Marta, tal y cómo se ha señalado, muestra elementos claramente diferenciadores que pueden responder a otro estereotipo televisivo(27).

Los otros tres personajes (Iratxe, Paqui y Jessy) mantienen unas características similares que permiten definir algunos de los rasgos del tipo estudiado. Dos de las tres protagonistas se autodefinen como “chonis” y, aunque Paqui no explicita su condición, sus peculiaridades la incluyen dentro de esta clasificación.

Según los personajes analizados, las “chonis” son mujeres jóvenes y de aspecto muy llamativo. Vestidos cortos y ajustados de colores chillones, zapatos con tacones muy altos y peinados complejos son algunas de sus señas visuales de identidad. Suelen ser muy espontáneas y descaradas.

Su nivel social y cultural es muy bajo por lo que desarrollan, por lo general, trabajos poco cualificados. Dos de las tres protagonistas no tienen terminada la educación básica obligatoria ni muestran mucho interés en finalizar sus estudios. Su vocabulario está plagado de argot, neologismos y de expresiones groseras, generalmente relacionadas con temas sexuales (Casado y Loureda, 2012).

Estos personajes provienen de familias con una renta baja y pocos recursos económicos. Su radio de acción son las zonas crecidas alrededor de núcleos y polígonos industriales, con las que mantienen un fuerte vínculo y de las que raramente salen.

Más allá de las cuestiones más obvias, quizás su rasgo más destacado, que contrasta claramente con su fuerte personalidad, sea la visión tradicional que mantienen sobre la mujer. Ésta puede verse, principalmente, en su aspecto físico reflejo de la concepción que tienen de su propia femineidad. El extremo cuidado de su apariencia y la exaltación de sus atributos femeninos, bien sea a través de operaciones estéticas – principalmente de los pechos– o a través de una ropa ajustada y provocativa muestran un claro deseo de llamar la atención y de definirse como mujeres a través de la sexualización –e, inevitablemente, de la cosificación– de su apariencia.

Pese a la erotización de su figura, estos personajes presentan una relación muy conservadora con el sexo. De las tres protagonistas que responden al estereotipo estudiado, dos mantienen relaciones estables –una convive con su pareja y la otra está casada, y la tercera es una madre soltera que, en la actualidad, no presenta ningún tipo de compromiso. Todas juzgan de forma muy negativa la actitud más promiscua de la cuarta participante. Marta es condenada moralmente por sus compañeras no solo por mantener relaciones diversas sino, principalmente, por su trabajo de “gogó”.

(25)

Por ejemplo *21 días de fiesta* emitido por Cuatro el 22 de julio del 2011 o *Las joyas de la corona*, emitido por Telecinco entre el 21 de julio y el 16 de septiembre del 2010.

(26)

Véase el personaje del Neng de Castefa, personaje interpretado por Edu Soto en *El programa de Buenafuente*.

(27)

Para ver características de los participantes y su influencia en la juventud consultar en artículo Cuesta U., Gaspar, S. y Menéndez T. (2012) “La construcción de la identidad de género a través de programas como *Mujeres, hombre y vice-versa*” *Icono 14*, Vol. 10, nº 3, 2012, pp. 284-301

Desde el primer momento, la chica es conceptualizada casi como una prostituta con la que, tal y cómo afirma Iratxe, solo se puede hablar de sexo. Esto resulta ciertamente paradójico ya que, aunque éste tema está muy presente en las conversaciones de estas mujeres, lo cierto es que la que se muestra más procaz y explícita en sus conversaciones no es Marta sino Paqui.

La actitud de estas mujeres parece responden a una idea: la mujer puede mostrar actitudes sexuales pero siempre dentro de un ámbito controlado y femenino. Y, por supuesto, entendiendo que estos planteamientos eróticos siempre son solo en potencia pero nunca en acto.

Las relaciones amorosas que plantea el programa son ciertamente difíciles y muestran una clara subordinación de las protagonistas respecto a sus compañeros. No solo son ellas las que realizan todas las tareas de la casa sin el reconocimiento de sus parejas sino que, además, justifican unos comportamientos que claramente las limitan.

Paqui se queja de la falta de colaboración de Juan, su marido: "Yo lo único que pido es compartir un poco más las tareas porque yo tengo también mi trabajo y necesito dedicación a mi trabajo. Entonces solo le pido que me eche una mano si un día tiene que poner la comida o un día tiene que hacer una cama. Son cosas normales que se hacen en el día a día." (tercer episodio emitido el día 20/02/2011), mientras que Iratxe, que en el momento de la grabación del programa está en paro se siente dolida ante la falta de empatía de su novio que valora el trabajo que realiza en casa.

La primera entiende los celos irracionales de su marido e incluso es capaz de entender que abandone el domicilio familiar tras una disputa llegando a afirmar: "sencillamente cuando llega y te mira, si de verdad el fondo es de sentimiento no se necesita decir un lo siento" (cuarto episodio, 27/02/2011). La segunda, por su parte sufre ante los continuos abandonos de su novio que no concibe su ocio junto a ella.

Otro de los rasgos definitorios de este tipo femenino es el lugar en el que residen. Estas mujeres habitan en zonas de las afueras o localidades de alejadas de los centros urbanos. Sus movimientos están reducidos, en buena medida, a su barrio. Es allí donde son conocidas, donde residen sus personas cercanas y donde desarrollan la mayor parte de su vida. El barrio las define pero también, al menos según el programa analizado, es un lastre para ellas. Ya que, tal y como señala Iratxe en el último episodio: "El barrio está dentro de mi corazón pero las oportunidades están fuera del barrio" (séptimo episodio, 20/03/2011).

Esto implica que las tres mujeres deban alejarse de su zona para conseguir sus sueños. Paqui consigue debutar en su pueblo, Jessy se muda a un barrio residencial de la capital para vivir con su jefa e Iratxe decide abandonar el polígono para intentar labrarse un porvenir en la capital.

## 6. Conclusiones

Pese a las inevitables diferencias que pueden observarse -producto de los cambios sociales, políticos y económicos acaecidos en el país- se podría afirmar que el estereotipo analizado, tanto por sus características socio-económicas como por su carácter y su función en la trama de la historia, es la evolución de un tipo femenino anterior, muy común en el cine español hasta los años setenta: la chica de barrio.

Las “chicas de barrio” son un tipo de personaje común en el cine español de los años 40 y 50. Son mujeres de clase humilde muy castizas y descaradas con una escasa educación y mucha simpatía. Protagonizan película como *La chica del gato* (Quaderny, 1942), *Así es Madrid* (Marquina, 1953) o *Las chicas de la cruz roja* (Lazaga, 1958), historias en las que, a través de estas mujeres, se exalta la gracia de la clase baja. (Gil, 2011)

Ambas tipologías comparten sexo, edad, condición social y cultural -que se observa en su falta de estudios y, sobre todo en su forma de expresarse- estrechas relaciones familiares y una clara vinculación con su entorno.

A pesar de su muy diferente aspecto físico, producto, entre otras cuestiones, de la evolución del país, hay una cuestión que ambas comparten: la necesidad de mostrar a los hombres que las rodean su valía, no tanto como personas, sino como mujeres. Los dos tipos de chicas de barrio manifiestan este deseo a través de los cauces establecidos por la sociedad en la que viven. Una, dado el actual culto al cuerpo, a través de su aspecto físico, y la otra, en un tiempo donde primaba el recato y el pudor, a través de la decencia y la bondad moral.

Indudablemente, el país y la propia televisión han cambiado mucho desde que las chicas de barrio poblaban las pantallas españolas. Lo que no parece haber variado es la concepción que se tiene sobre el personaje y que pone en relevancia la supuesta esencia de la mujer de clase baja frente a los artificios propios de la educación (Lamuela, 2005). Esta cuestión se hace más evidente en la actualidad, donde la postmodernidad ha provocado la deslegitimación de algunos valores presentes en la sociedad como la educación, la meritocracia, el esfuerzo por progresar...

En el episodio número seis, Jessy, convertida en Jess por la diseñadora para la que trabaja, es presentada a Toya una mujer culta y con mucho mundo. Las divertidas salidas de tono de la joven provocan el siguiente comentario: “Tiene la gracia del pueblo llano”. Pese a que esta frase resulta clasista en la actualidad (y de esta manera es entendida por el espectador), lo cierto es que evidencia la idea que subyace en toda la serie.

Casi como si del buen salvaje se tratase, chicas de barrio y “chonis”, son tratadas en los productos audiovisuales con cierta condescendencia. Responden a una idea preconcebida de lo que debe ser el pueblo sin educación: natural, espontáneo, sentimental y descarado. Capaz de decir, aunque de forma abrupta, aquello que impide la educación. Esto las hace ser divertidas y, a la vez, provocar cierta ternura. Especialmente en aquellas situaciones que no controlan como las relaciones con personas de una clase social superior, la realización de determinados trabajos o el conocimiento de lugares fuera de su radio de acción.

Esta actitud, deslenguada aunque irreflexiva, las lleva a ser consideradas portadoras de la verdad. Un buen ejemplo es el caso de Belén Esteban, cuya constante muestra de sentimientos y sensaciones casi a tiempo real, le ha hecho ser merecedora de la admiración de una parte del público ya que, como una de las protagonistas del programa señala, dice “verdades como puños” (primer episodio 06/02/2011). Este exhibicionismo, absolutamente falto de reflexión y, sobre todo de pudor, ha sido y es calificado como autenticidad.

Las “chonis”, como lo fueran las chicas de barrio, son un producto que, si bien parte de una base real, es construido exagerando aquellas cuestiones

que las diferencian de la norma. Esto les hace estar, y ser tratadas como personajes fuera de lo estándar. Para los medios, aquello que la diferencia del resto, su forma de vestir o de expresarse, es, sin duda alguna, lo que les dota de cierto interés. Un interés que no parte de sí mismas sino del contraste de su vida con la de los espectadores.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baladrón, A. J. y Losada, J. C.** (2012). "Audiencia juvenil y los líderes de la telerrealidad". *Revista de Estudios de Juventud*, 96, marzo, 51-69.
- Berganza, M. R. Del Hoyo, M.** (2006). "La mujer y el hombre en la publicidad televisiva: imágenes y estereotipos", *Zer*, 2, 161-175.
- Cáceres, M<sup>a</sup>. D.** (2007). "Telerrealidad y aprendizaje social", *Icono 14*, nº 9.
- Casado, M. y Loureda, O.** (2012). "Procedimientos de creación léxica en el discurso actual de los jóvenes de España". En Luque, L., Medina J. F., Luque, R. *Lexico español actual III*, Universitá Ca' Foscari, Venecia.
- Casetti, F. y Di Chio, F.** (2007). *Cómo analizar un film*. Paidós, Barcelona.
- Castillejo J. M.** (1993). "El mercado de trabajo en la zona suroeste metropolitana madrileña. Un ejemplo en el estudio del municipio de Fuenlabrada". En *Espacio, tiempo y forma*, serie VI, Geografía, 1993, 139-152.
- Cuesta U., Gaspar, S. y Menéndez T.** (2012). "La construcción de la identidad de género a través de programas como Mujeres, hombre y viceversa" *Icono 14*, vol. 10, nº 3, 284-301.
- Eco, U.** (1986). *La estrategia de la ilusión*. Lumen, Barcelona.
- Eagly, A. y Steffen, V.** (1984). "Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles". *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 735-754
- García Palomares, J.C y Gutiérrez Puebla, J.** (2007). "La ciudad dispersa. Cambios recientes en los espacios residenciales de la comunidad de Madrid". *Anales de Geografía*, 27, (1), 45-67.
- Gil Gascón F.** (2011). *Españolas en un país de ficción*. Comunicación social, Sevilla.
- Gómez Capuz, J.** (2007). "El lenguaje del Neng de Castefa com estereotipo lingüístico de la subcultura dance y el argot juvenil actual", *Tonos, Revista electrónica de estudios filológicos*, nº 14.
- Gómez Marín, M.** (2005) "Los nuevos géneros de la neotelevisión", *Área abierta*, nº 12.
- González, A.** (2006). "Foro polígono para la educación y la convivencia. Una experiencia de participación comunitaria en la tarea educativa. Proyecto: hacer comunidad desde la diversidad". En Soriano Encarnación, González José Antonio y Osorio M<sup>a</sup> Mar (coord) *Convivencia y mediación intercultural*. Universidad de Almería.
- González Urruela, E.** (1991). "Industrialización y desarrollo metropolitano en España", *Eria: Revista cuatrimestral de geografía*, nº 26, 199-21.
- Hermes, J.** (2010). "On stereotypes media and redressing gendered social inequality", *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 2, (2), 181-188.
- Imbert, G.** (2003). *El zoo visual. De la televisión espectacular a la televisión especular*. Gedisa, Madrid.
- Prósper J.** (2004): *Elementos constitutivos del relato cinematográfico*. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- Lamuela, M.** (2005). "Formatos híbridos y melodramas en televisión: el caso de Belén Esteban como heroína postmoderna. Estudio de recepción", *Estudios del mensaje periodístico*, nº 11, 349-374.
- Lauzen, M. Dozier, D. y Horan, N.** "Constructing gender stereotypes through social roles in Prime-time television" *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52, (2), 200-214.
- Mateos-Pérez, J.** (2011). "La telerrealidad en las televisiones españolas (1990-1994)". *Comunicación y sociedad*, nº 15, 169-194.
- Martínez I Surinyac, G.** (1998). *El guión del guionista. El desarrollo del guión desde la idea hasta el guión literario*, Cims 97, Barcelona.

**Martínez-Lirola, M.** (2010). "Explorando la invisibilidad de las mujeres de diferentes culturas en la sociedad y en los medios de comunicación", *Palabra Clave*, 13, (1), 161-173.

**Murillo Castillejo, J.** (1993). "El mercado de trabajo en la zona suroeste metropolitana madrileña. Un ejemplo de estudio del municipio de Fuenlabrada". *Espacio, tiempo y forma. Serie VI, Geografía*, nº 6, 139-152.

**Pérez Rufi, J. P.** (2005). "La caracterización del personajes a partir del nombre en la obra de Kubrick". *Revista latina de comunicación social*, nº 60.

**Quin R. y McMahon B.** (1997). *Historia y estereotipos*, Ediciones de la torre, Madrid.

**Rubiales, M. Bayona, J. y Pujadas I.** (2013). "Distribución espacial en las clases altas del área metropolitana de Madrid 2001-2011" *En Anales de Geografía*, 33, (2), 107-136.

**Santos Preciados, J.M.** (2001). "El proceso de distribución espacial de la población en las periferias metropolitanas españolas (1960-1996)". *Anales de geografía*, vol. 21, 139-181.

**Tous Roviroa, A.** (2009) "Paleotelevisión, Neotelevisión y Metatelevisión en las series dramáticas estadounidenses". *Comunicar*, nº 33, XVII, 175-183.



## Jóvenes, ficción televisiva y videojuegos: espectáculo, tensión y entretenimiento. Tendencias generales de consumo(1)

El presente trabajo reflexiona sobre la relación entre las jóvenes generaciones y el consumo de la ficción televisiva y videojuegos. Se plantea entonces trazar un mapa de situación de los consumos juveniles hegemónicos de este tipo de productos. Parte del supuesto de la existencia de una subcultura juvenil, en la que las prácticas de ocio hacen las veces de elemento identitario que distingue a este grupo frente a otros. En este sentido, el consumo de estos productos se entiende como una práctica cargada de significados hedonistas y expresivos, al tiempo ejerce de marca que distingue a este grupo en concreto, generando gratificaciones personales y sociales.

Para ahondar en esta hipótesis se ha recurrido a la recogida de datos primarios de índole cuantitativa, que se han completado después con información cualitativa. Por un lado, los datos de encuesta nos ofrecen una primera descripción de consumos y usos. Por otro lado, los discursos obtenidos a través de la técnica de la entrevista en profundidad matizan, añaden y explican algunos de los resultados numéricos, en el caso de los productos de ficción televisiva. Los sujetos analizados tienen en común su carácter juvenil, al tiempo que su integración en el sistema educativo formal (estudiantes del Grado en Comunicación Audiovisual). El análisis de este grupo permitirá identificar tendencias válidas para el conjunto de los jóvenes, pero al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de conocer las percepciones de un grupo especialmente adiestrado y especializado en el discurso audiovisual.

Los resultados nos ofrecen un útil mapa de situación sobre los usos conectados entre televisión e internet, los productos preferidos por este colectivo, las vías a través de las que seleccionan los formatos a consumir, o las motivaciones explicitadas para explicar su uso.

**Palabras clave:** juventud, ficción televisiva, teleseries, videojuegos, identidad juvenil, ocio juvenil.

### 1. Introducción. Juventud: posición e identidades

Todo parece indicar que, actualmente, la juventud lo es durante más tiempo. Se ha adelantado el momento de iniciación en algunas de sus prácticas identitarias -por ejemplo la sexualidad, o el consumo de alcohol y drogas- (Serapio 2006), y al mismo tiempo, se ha retrasado su plena integración en el medio adulto. Históricamente, en España, la edad de emancipación juvenil es comparativamente tardía. En términos relativos, España es el país con más jóvenes residentes en el hogar familiar de origen, seguido de Portugal e Italia. Entre tanto, Finlandia, Noruega o Suecia son los países en los que la emancipación juvenil es más temprana (Moreno, López y Segado 2012) La crisis ha consolidado en España esa tendencia, ya algo rutinizada, de tardía emancipación familiar y residencial. Es más, ésta se refuerza en la medida en

(1) El presente trabajo se inserta en los siguientes proyectos de investigación:  
 - "Cultura audiovisual y representaciones de género en España: mensajes, consumo y apropiación juvenil de la ficción televisiva y los videojuegos", Ministerio de Economía y Competitividad, España, FEM 2011-27381  
 - "Grupo de investigación com-plutense Historia y Estructura de la Comunicación y el Entretenimiento", ref. 940439, Gr 58/08, España.

que se incrementa la posición social y el nivel educativo del joven. Aprovechan así la residencia con sus padres para formarse en un entorno de tranquilidad económica e incluso emocional (cfr. Moreno, 2012).

A lo largo de este período, los y las jóvenes asumen ciertos roles (especialmente el de trabajador/a), y tiende a conseguir elementos materiales concretos (básicamente un salario e incluso independencia residencial). Sin embargo, lejos de las viejas transiciones hacia la etapa adulta, con un sentido más lineal e irreversible, estos avances no son siempre definitivos. De ahí la utilidad del concepto de *unsettled times*, que da buena cuenta de cómo la juventud contemporánea debe redefinir de manera constante sus aspiraciones en un contexto muy incierto y cambiante (Swidler, 1998, 2003).

La diversidad de trayectorias y biografías pone de manifiesto cómo, en ocasiones, algunos símbolos que antes significaban el abandono de la etapa juvenil, tienen ya otro sentido. Es el caso, por ejemplo, de determinados logros sociales, como el de un trabajo, que tiempo atrás iba vinculado a la formación de una familia propia y a la independencia residencial, y que hoy no tiene necesariamente ese contenido. La autonomía económica no es necesariamente una vía para la emancipación residencial, ni significa siempre convertirse en adulto. De hecho, hoy, puede tener también un sentido expresivo, a modo de fin en sí mismo y de vía de realización juvenil. En muchas ocasiones puede ser experimentado como una condición indispensable para vivir y disfrutar más plenamente del momento presente.

La condición juvenil actual compensa su prolongación concediendo mayores márgenes de autonomía a sus miembros. Estas mayores dosis de libertad acercan a los y las jóvenes al espacio adulto, tan sólo en apariencia. El sentido de la condición juvenil sigue siendo sobre todo estructural: se define, especialmente, por la posición y lugar social compartido de sus integrantes. La juventud hoy sigue teniendo el carácter de etapa diferenciada y con entidad propia, que se define, todavía por contraposición al momento adulto, en términos estructurales y culturales.

Aunque ser joven es algo más que una cuestión subcultural e identitaria, esta fase está asociada a un conjunto de valores, normas y símbolos, dentro de los que se incluyen elementos materiales (ropa, estética, recursos económicos), e incluso comportamentales (conductas y actitudes). De ahí que la condición juvenil esté tan ligada con los componentes axiológicos, ideológicos y culturales, sin los que difícilmente puede entenderse. Elementos culturales, por otro lado, que sus miembros sustentan y defienden como patrimonio que les distingue y que marca diferencias en relación con sus mayores. De ahí que ser joven signifique, no ya aprender a ser adulto, sino también socializarse en lo juvenil, o adquirir los conocimientos necesarios para ejercer plenamente ese papel. Las prácticas de ocio y tiempo libre, y entre ellas los consumos audiovisuales y digitales, se convierten en elementos de diferenciación para ese grupo de edad.

Haremos por lo tanto hincapié en las formas mediante las que los y las jóvenes participan de los procesos de creación, producción y reproducción socioculturales. Desde esta perspectiva la juventud no es un concepto abstracto, sino una realidad social que sólo existe en virtud del entramado simbólico social que la constituye como tal, y en la que destacan las actividades y significados que las dotan de entidad propia. No es sólo una etapa de la vida, sino un conjunto de prácticas, valores y formas de vida,



procesos de creación, producción y reproducción culturales, distinguidos y específicos (Feixa, 1994).

## 2. Jóvenes y ocio audiovisual: ficción televisiva y videojuegos

Instalado en la ambigüedad de un período de difícil definición, los y las jóvenes se organizan en torno a actividades lúdicas, a veces en soledad, pero sobre todo acompañados y compartiendo con sus iguales. Estas prácticas hedonistas y colaborativas tienen, por supuesto, un componente socializador y educativo. Se trata de espacios y tiempos en los que desarrollar, sobre todo, competencias sociales, emocionales y cognitivas, así como de construir y reforzar la conexión con el grupo de pares, que supera, en esta etapa, a la familia en su capacidad de influencia.

En ese sentido, la cultura popular audiovisual y digital en la que los y las adolescentes han sido socializados viene a realizar ese elenco de funciones identitarias, comunitarias y lúdicas. El uso de las nuevas tecnologías de la información permite dar forma a una grupalidad internauta a través de recursos como el chat o las redes sociales, estableciéndose relaciones que no implican un cara a cara y que permiten escapar a la supervisión de los adultos. Además, su agilidad y dinamismo así como en el manejo de dosis de información en ocasiones saturantes adiestran en el cambio.

Las nuevas tecnologías se convierten en parte estructural de su día a día. La organización del espacio y el tiempo de las rutinas diarias, desde la educación hasta la organización del tiempo libre; la integración del conocimiento y el manejo tecnológico en su vida cotidiana; la apropiación y reinención de esos recursos a través de su uso habitual; la concepción de lo tecnológico como medio de relación e interacción, estableciendo vinculaciones que estos usuarios y usuarias no perciben como distantes y favoreciendo la socialización entre iguales, son algunas de las dinámicas que caracterizan a los y las jóvenes en su relación con las TICs (Merino, 2011).

El sentido expresivo y hedonista concedido a la red se extrapola a otros consumos, como es el caso de la ficción televisiva o los videojuegos. En el plano de la ficción, son especialmente valorados los personajes que provocan risa y humor. Sus utilidades sobrepasan el plano meramente lúdico. Sus personajes y tramas, permiten establecer mecanismos de identificación, reafirmación y apropiación entre mensaje y consumidor, reforzando aprendizajes emocionales, actitudinales, y cognitivos (Rubio y San Martín, 2012). En el plano más afectivo, los jóvenes consumidores reconocen la importancia de identificarse con sus personajes, proyectando sobre ellos deseos, objetivos, ideales. Señalan también el valor de establecer continuidades entre realidad, ficción y juego, a través de relatos y personajes realistas (Bermejo, 2012).

De este modo, los relatos audiovisuales pueden ayudar a configurar imaginarios sobre la corporalidad y la actitud en función del género. En los textos de aventuras, el éxito social es encarnado en forma de roles como el de superhéroe que despliega una importante galería de atributos físicos e intelectuales. La feminidad, es dibujada, muy frecuentemente, en términos de delgadez y belleza física, adornada con otros atributos como la humildad, la bondad o la solidaridad, la empatía hacia los otros, y el amor romántico (Muros, Aragón y Bustos, 2013). En este sentido, también las nuevas

formulaciones televisivas, a pesar de su aparente modernidad, reproducen y conservan las diferencias de género, frente a las que la coeducación y la alfabetización educativa puede ser vías igualadoras (Belmonte y Guillamón, 2008).

En el plano de los aprendizajes cognitivos, algunos trabajos han identificado la utilidad de los videojuegos para completar algunas de las competencias adquiridas en el sistema educativo formal, y favorecer la formación de identidades y el conocimiento de las reglas sociales (Del Castillo y otros, 2012); en el desarrollo de habilidades organizativas o el desarrollo de cierta capacidad crítica (Haste, 2010 y Aragón, 2011). La “generación de la pantalla” habría desarrollado destrezas cognitivas de utilidad para procesar rápidamente la información (Rushkoff, 1996). Del mismo modo, la posibilidad de desarrollar varias tareas al mismo tiempo (*multitask*), el procesamiento en paralelo, o el gusto por la hipertextualidad serían algunas de las competencias asociadas (Prensky, 2001). La atención, la concentración espacial, la resolución de problemas, la creatividad... pueden verse reforzadas por el consumo de videojuegos (Mandinacht, E. 1987; White, B., 1984; Okagaki, L y Frensch, P, 1994). Lejos de conducir a la introversión, su uso estaría relacionado con una mayor extroversión y mayor frecuencia en el trato con amigos (cfr. Etxeberria, 2009).

### 3. Hipótesis, metodología y recogida de datos

Desde estas premisas, este trabajo pretende ofrecer una panorámica general de los productos de ficción televisiva y videojuegos más consumidos por el público adolescente a comienzos del siglo XXI. De este modo, entendemos que el acercamiento a sus consumos hegemónicos dará buena cuenta, no sólo de las preferencias o los gustos de este colectivo, sino de las normas, valores y símbolos que dan forma a su subcultura. Del mismo modo, nos interesa identificar las gratificaciones y los refuerzos que los jóvenes consumidores encuentran en sus productos favoritos. El objetivo de esta investigación, pasa, por un lado, por recorrer los videojuegos y las ficciones más emblemáticas para las cohortes juveniles, intentando, además, profundizar en las claves de sus preferencias y fidelizaciones.

Nuestro punto de partida se materializa en algunos supuestos básicos. En primer lugar entendemos que los productos a analizar están pensados para el consumo ocioso y para el entretenimiento, si bien incluyen importante capital socializador. Ejercen de poderosa vía educativa que señala patrones de conducta deseables.

En segundo lugar, la ficción televisiva y los videojuegos que consumen los y las jóvenes tienen un carácter subcultural y apuntan a algunas de las distinciones entre etapa juvenil y etapa adulta. La condición juvenil parece depender menos de la edad, y más del momento vital o del estilo de vida del sujeto (dependencia de la familia de origen, ausencia de una familia propia, falta de una estabilidad laboral...). Las prácticas de ocio y tiempo libre, entre otras, son utilizadas por el sujeto para manifestar esta condición. A fecha del siglo XXI, los consumos audiovisuales son uno de esos elementos que concede “juventud” al sujeto y lo vincula con su subcultura, incluso cuando ya no forma parte de este grupo de edad.

Estas hipótesis se intentarán contrastar a través del análisis de nuestros propios datos primarios, resultado de la administración de la oportuna encuesta a

alumnos del Grado en Comunicación Audiovisual. Éstos, realizan una actividad típicamente juvenil, como es la del estudio y la formación, e ilustran muy claramente las actividades y los estilos de vida de los de menor edad.

Si bien este colectivo encarna claramente algunas de las dimensiones más clásicas de este período, también hace gala de características específicas: especialmente interesado en los medios y mensajes audiovisuales, con frecuencia, consumidor intensivo de productos audiovisuales, conocedor y exigente con los formatos audiovisuales. De hecho, esta “orientación audiovisual” es una de las señas de distinción del grupo y por lo tanto una exigencia para la pertinencia y la integración. De este modo, la propia conversación *inter pares* es, no sólo un vehículo de publicidad de algunos formatos obligados, sino también una vía a través de la que se discuten, y valoran sus características, técnicas y narrativas, así como su potencial de entretenimiento.

La particular orientación profesional del grupo escogido explica su utilidad como muestra a través de la que medir tendencias y gustos juveniles. Por un lado, en tanto que jóvenes, nos señalan algunas de las preferencias que dan forma a este colectivo. Por otro lado, su carácter de “grupo en vanguardia”, muy conectados con la red de redes y conocedores de las tendencias dominantes, hacen de éste un colectivo especialmente interesante, que en buena medida puede anticipar consumos que luego se pueden extender en mayor medida.

Nuestros datos primarios se obtuvieron a través de la aplicación del método de encuesta a 180 estudiantes del Grado en Comunicación Audiovisual, entre 18 y 25 años, 76 varones y 104 mujeres<sup>(2)</sup>. La adscripción geográfica de los encuestados es muy amplia en la medida en que si bien la muestra está cargada en la región madrileña, recoge otros diversos puntos de la geografía española, imprimiéndole heterogeneidad geográfica.

La elaboración de los instrumentos de medida, y la preparación del trabajo de campo comenzó con una primera recogida de información abierta, extraída del mismo colectivo que luego habría de formar la muestra. Este primer contacto sirvió para identificar las teleseries y los juegos más consumidos por este público. Desde ahí, se seleccionaron las categorías de mayor peso modal para ser incluidas ya como variables en torno a las que medir el volumen de seguidores así como la frecuencia de consumo.

El cuestionario elaborado constó de treinta preguntas en las que se medían variables como el tiempo, la compañía, el lugar, el soporte, las tareas simultáneas y compatibles, las preferencias en términos de producción nacional o extranjera, el consumo de formatos concretos... De hecho, las teleseries y los juegos identificados en la fase previa fueron medidos a través de la correspondiente “multipregunta” en la que se exploraba su nivel de seguimiento (nunca, alguna vez, bastantes veces, habitualmente). Del mismo modo, la popularidad de los productos no fue sólo evaluada a través de variables como el “consumo objetivo”, sino también a través de otras como la “intención de consumir”. Las mismas han sido aplicadas a la medición del “consumo de videojuegos”, haciendo, en este caso, y dada la especial dimensión tecnológica de estos productos, mención al tipo de tecnología utilizada como soporte del juego.

El instrumento de medida fue refinado a través de una rigurosa prueba o *pretest*. Se pretendía así examinar las preguntas y detectar problemas de

(2)

Mis agradecimientos a Salvador Gómez García y Gema Alcolea Díaz, investigadores asociados al proyecto FEM 2011-27381. Su colaboración fue indispensable para el desarrollo de este trabajo de campo. Salvador Gómez participo en la elaboración del instrumento y en la administración del cuestionario. Gema Alcolea colaboró igualmente en la administración del cuestionario.

redacción o de adecuación al colectivo de los entrevistados, minimizando errores de respuesta y de medición (cfr. Cea d'Ancona, 1988, Rodríguez Osuna, 1991, 1993, Hague y Jackson, 1994, Wimmer y Dominick, 1996).

La administración del cuestionario se realizó en mayo de 2013, y fue directa, con el objetivo de reducir al mínimo la tasa de no respuesta. Para ello, su entrega fue precedida de un protocolo de presentación. La buena disposición y la motivación que mostraron los y las encuestadas, orgullosos de sentirse objeto de investigación, contribuyó, sin duda, a reducir al mínimo este margen de error. Del mismo modo, los entrevistadores fueron aleccionados para ceñirse a la lectura del cuestionario, sin introducir ruidos en el proceso de interacción con los sujetos de la muestra.

Tras el costoso trabajo de codificación y tabulación, se procedió al análisis estadístico de los datos a través del programa informático SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*)(3).

Finalmente, el trabajo cuantitativo está siendo complementado, *a posteriori*, con entrevistas en profundidad, a estudiantes de cuarto curso del grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Burgos y del CES Felipe II (cinco mujeres y cinco varones), realizadas en los primeros meses de 2014. A fecha de la publicación de este texto, este material cualitativo tan sólo explora su consumo de ficción televisiva, pendientes de una segunda fase de recogida, centrada en el consumo de videojuegos. La elección de los sujetos ha obedecido a un muestreo de corte intencional, de acuerdo con variables como el género, y el nivel de conocimiento y de consumo de ficción televisiva. Esta información cualitativa ha permitido matizar y añadir información a los datos numéricos. En el presente artículo no se analizan en profundidad las diez entrevistas realizadas, dado que la recogida de información a este nivel está todavía en proceso, si bien nos hemos permitido introducir algunas informaciones generales sobre lo obtenido a través de la aplicación de esta técnica.

El diseño del trabajo, si bien de corte claramente cuantitativo, está caracterizado por un gran margen de apertura, en la medida en que se han incluido varias preguntas abiertas, enlazando entonces con lógicas de investigación cualitativas, definidas por perspectivas metodológicas como la *grounded theory* (cfr. Strauss y Corbin, 1990, Valles, 1997: 89-96). Apostando por la triangulación, el presente trabajo parte de supuestos muy amplios, y tiene por objeto la matización de hipótesis y la recogida de información ingente sobre el fenómeno que permita la formulación de nuevos supuestos. Como en las lógicas cualitativas, preocupa más el conocimiento de los entresijos del consumo juvenil audiovisual, que la posibilidad de realizar afirmaciones respaldadas numéricamente. Una primera elaboración de estos resultados se expone en las líneas que siguen.

#### 4. Tiempos de tele y videojuegos

El estudio de los consumos juveniles de ficción televisiva y videojuegos, pone de manifiesto, tal y como ya se ha señalado, la necesidad de analizar estos recursos de ocio en el marco de la cultura audiovisual popular. En el caso concreto de la ficción televisiva, las cohortes juveniles se distinguen, no sólo por los productos que gustan y disfrutan, sino incluso, por los medios y soportes utilizados. De este modo, la conexión entre TICs y colectivos juveniles, se pone claramente de manifiesto cuando estudiamos pormenorizadamente las fuentes y los usos particulares de este colectivo.

(3)

El análisis de la información aquí presentada no hubiera sido posible sin la comprometida ayuda de Nerea Punzano y Ángela García, alumnas de Comunicación Audiovisual del CES Felipe II, colaboradoras del proyecto FEM 2011-27381, y encargadas del proceso de tabulación y volcado de datos.

Según el *Estudio General de Medios*, el uso de Internet se muestra en crecimiento sostenido desde los bajísimos niveles de 1996 (1% de los entrevistados había usado Internet en el último mes), hasta la actualidad (68,1%). El uso de la red, es ya extensivo entre el grupo de edad entre 15 y 24 años (70% ya en el 2011, según datos de la AIMC, 2012), si bien con grandes diferencias en función del sexo, señalando que los varones son especialmente internautas. Los grupos juveniles, no son necesariamente los más habituales, Así por ejemplo, los datos del *Estudio General de Medios* para marzo de 2014, señalan como dentro de los que dicen haber utilizado Internet muy recientemente (“usuarios ayer”) el 18,3% tenían entre 14 y 24 años, frente al 24,9% de usuarios entre 35 y 44 años (AIMC, 2014). No obstante, Internet se revela como el medio favorito para el grueso de los y las jóvenes (López, Médina y González, 2013).

Estos trabajos cuantitativos señalan que su uso es eminentemente recreativo y con mucha menos frecuencia se emplea para tareas escolares (OCDE, 2010). De hecho, la actividad de “usar el ordenador” es la que, dentro de las prácticas de ocio y tiempo libre, experimenta un mayor crecimiento desde una perspectiva evolutiva: desde un 61,6% en 2004 hasta un 93,1 en 2012 (Injuve 2005, 2011).

El uso de Internet como soporte a través del que consumir televisión es ya un hecho constatado y cuantificado. Ya en 2011 el 18% de los internautas accedía el mismo día a la televisión tradicional y a través de Internet, cifra que se eleva al 54% si incluimos los 30 últimos días. El 11% del consumo de televisión entre los internautas se realiza *online*, siendo el dispositivo más utilizado el ordenador portátil. El visionado en directo (*streaming*) es, por otro lado, la fórmula hegemónica (AIMC, 2012). Los informes sobre consumo televisivo juvenil señalan el uso de la red como medio a través del que visualizar la televisión *online* es todavía relativamente escasa, y supone mantener una estructura horaria muy similar a la que impone la televisión convencional (Rodríguez, E; Megías, I; Menéndez, T., 2012, AIMC, 2012).

Los datos, en cambio, parecen alterarse cuando hablamos del consumo de ficción televisiva, habitualmente seriada. En el caso de los y las jóvenes universitarias estudiadas, el ordenador es sin ningún género de duda el soporte favorito para su consumo, en las variadas formas que permite (visionado *on line*, descarga y posterior consumo).

Tabla 1. **Vías de consumo televisivo**

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Televisión	24,9	24,9
Ordenador	68,9	93,8
DVD	6,2	100,0

Elaboración propia

La posibilidad de visualizar en solitario sin consensuar el canal elegido, de simultanear otras tareas, o de ver de manera repetida un formato en cuestión son los motivos principales para esta elección (Rodríguez, E; Megías, I; Menéndez, T., 2012). Concretamente, los productos de ficción pueden así ser consumidos cuándo se quiera, en la dosis, o “sobredosis” deseada, sorteando las pausas publicitarias, e introduciendo cortes o descansos en el visionado, ganando autonomía, en definitiva, sobre las

cadenas emisoras. Es más, el uso de la red abre el interrogante de hasta qué punto, para sus usuarios, este tipo de visionado es algo diferente del realizado a través de la televisión convencional. De hecho, la propia producción televisiva parece quedar “desnaturalizada” cuando se consume en la red. Esa idea gana fuerza en el momento en el que el joven expresa que “el/ella no ve ficción televisiva, sino que lo ve todo por Internet”, señalando así, la oposición que el joven o la joven establece entre televisión convencional y red de redes. Tanto es así, que la actividad que con más frecuencia se abandona para pasar tiempo “navegando” es la de ver la televisión (Injuve, 2012).

En cualquier caso, este uso televisivo que las y los jóvenes analizados dan a su ordenador y a su conexión en red es una de las manifestaciones de una tendencia general más amplia que señala como la utilización juvenil de Internet está sobre todo vinculada con el mundo de las relaciones personales y de la descarga de contenidos. Según el *Informe Juventud en España 2012* el 62,6% de los encuestados señala entre sus usos habituales la descarga de música, vídeos, películas y teleseries. Los datos indican un pequeñísimo descenso en relación con las cifras que la misma institución maneja para el 2011 (Injuve, 2011).

Por lo tanto, la televisión viene ampliando su circuito de distribución y visionado, llegando a estos públicos, cada vez más, a través de la red de redes. No es de extrañar, la utilidad que las cadenas convencionales conceden a las páginas web auxiliares, a través de las que crear un espacio de participación a los seguidores de un formato y ejerciendo además de foro de marketing para el producto en cuestión. Entre tanto, el apoyo de las redes sociales permite no sólo crear vías a través de los que los espectadores/as pueden popularizar y visibilizar determinados productos de ficción, convirtiéndolos en visionado obligado para sus iguales. También son utilizadas por canales y productoras para generar en el espectador/a internauta la sensación de que puede interactuar con actores y creadores.

La red de redes, también puede añadir autonomía a productores y creadores. Aunque nuestros encuestados y encuestadas focalizan su visionado en teleseries bien conocidas, y con cierta dosis de popularidad, lo cierto es que las producciones pensadas para la red, básicamente las *webseries*, pueden permitirse registros más espontáneos y libres, menos regulados, en los que se señalan conflictos más cercanos a estos públicos. Todavía más, esta vía permite que el usuario produzca sus propios contenidos, personalizándolos e individualizándolos.

En ocasiones, el uso de la red y el recurso de las descargas responden a la condición del joven jugador/a. Según datos de la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (Adese), a fecha de 2013, España se sitúa como el cuarto país en el consumo de videojuegos, a pesar de que en 2013, las ventas han descendido en un 7% (El Mundo, 2014). De este modo, para el 2012, 67,8% de los y las jóvenes confiesa su afición y agrado por el uso de consolas y videojuegos. De hecho, los análisis diacrónicos ponen de manifiesto como esta práctica se ha incrementado de manera notable en el período 2004-2012 (desde un 33,9 hasta un 58,1 de jugadores habituales) (Injuve 2004, Injuve 2012).

Dentro de la categoría de videojuegos incluimos propuestas lúdicas a las que se accede por distintas vías. Desde el punto de vista del soporte del juego, caben tanto aquellos que se juegan a través de una consola, conectada a la

televisión o portable, ya sea un ordenador, o bien un dispositivo móvil (teléfono o *tablet*). Nuestros datos primarios señalan como en el grupo encuestado se imponen los dispositivos portátiles frente a la fórmula más clásica de la videoconsola, en muy clara conexión con el incremento creciente de dispositivos móviles que usa el grueso de la población (AIMC, 2014).

Tabla 2. **Soporte del videojuego preferido por los jugadores**

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Dispositivo portátil	72,6	72,6
Videoconsola	21,9	94,5
Ordenador personal	5,5	100

Elaboración propia

No obstante, los consumos de videojuegos se revelan muy inferiores a los televisivos, como ponen de manifiesto los tiempos de dedicación confesados por nuestros entrevistados/as. De hecho, son aquellos y aquellas que no juegan “nada” los que adquieren mayor presencia modal en la distribución de frecuencias. Entre los y las que se declaran habituales de los videojuegos, la mayoría se sitúa en un consumo moderado (menos de una hora diaria), de tal manera que los jugadores pierden presencia en la muestra a medida que se incrementa el número de horas de juego. Dentro de este grupo, se sitúan quienes mantienen un consumo informal y no necesariamente regular (conocidos por la literatura anglo-sajona como *casual gamers*), así como algunos jugadores/as habituales (*regular gamers*).

Tabla 3. **Tiempo dedicado a los videojuegos a lo largo de la semana**

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	44,1	44,1
Menos de 1 hora	27,9	72,1
Menos de 2 horas	17,3	89,4
Entre 2 y 5 horas	8,9	98,3
Más de 5 horas	1,7	100

Elaboración propia

Los tiempos de dedicación de los jugadores/as se alteran de manera notable cuando nos situamos en el escenario temporal del fin de semana. En primer lugar, es aquí cuando aumenta el número de sujetos que se incorpora a la práctica del juego. Si bien los más activos siguen siendo los de menor presencia numérica en la muestra, también es cierto que el número de los que juegan entre 2 y 5 horas se incrementa. Pero sobre todo, es el consumo por encima de las 5 horas el que experimenta, como ocurre también en el caso de la televisión, un crecimiento más importante. Es en este segmento dónde se sitúan los “jugadores/as duros” (*hardcore gamers*), es decir, aquellos que mantienen un nivel de seguimiento y compromiso importante con el juego, persiguen altas marcas, gustan de la competitividad, de desplegar sus habilidades y viven el juego como un reto. El carácter lúdico y hedonista de los videojuegos es coherente con su consumo intensivo a lo largo del “tiempo vacío”, y por lo tanto, los perfiles más intensivos o “jugadores/as fans” emergen con especial nitidez en este período.

Tabla 4. **Tiempo dedicado a los videojuegos durante el fin de semana**

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	33,9	33,9
Menos de 1 hora	25,3	59,2
Menos de 2 horas	16,7	75,9
Entre 2 y 5 horas	14,4	90,2
Más de 5 horas	9,7	100

Elaboración propia

En cualquiera de los casos, la relación que el jugador/a establece con el juego es bien distinta en función de sus objetivos e intereses, así como de su actitud. De ahí la tan manida distinción, entre *achievers*, *killers*, *socializers and explorers*. Así por ejemplo y para el caso de los juegos videojuegos de rol, en línea (*MUDs*, *multi-user-dungeon*), a la hora de elegir entre el “mundo” y los jugadores/as, se puede conceder prioridad a su relación con otros usuarios (*socializers and killers*), o se puede optar por relacionarse con el propio juego (*explorers, achievers*). En la dicotomía entre acción e interacción, hay quien prefiere influir sobre el juego, o sobre otros jugadores (*killers, achievers*), mientras que otros y otras optan por la interacción por encima de la acción (*socializers, explorers*). El objetivo de los denominados *achievers* (o los que alcanzan sus objetivos) es el de conseguir la máxima puntuación y resolver los retos y conflictos de manera exitosa. Entre tanto, los más curiosos y orientados al aprendizaje (*explorers*, o exploradores) priorizan el descubrimiento de cualquier novedad en el sistema. Los *socializers* (socializadores) disfrutan sobre todo con la dimensión más grupal del juego. Los *killers* (o asesinos) exaltan el valor de la competitividad en el juego (Bartle, 1996).

En cualquier caso, televisión y videojuegos no son, necesariamente, realidades diferentes para el consumidor, especialmente cuando es joven. En muchas ocasiones, las estrategias de multiexplotación de los formatos han llevado a productoras y canales a crear juegos para móvil, pero sobre todo videojuegos transmedia, a partir de los que seguidores de las teleseries pueden convertirse en jugadores y jugadoras que se insertan en el escenario, que visualizan e interaccionan con sus personajes y resuelven los conflictos propuestos.

## 5. Gustos, preferencias y rutinas de consumo

En cualquiera de los casos, ya sea en su rol de consumidor televisivo, o bien de jugador de videojuegos, los y las jóvenes pueden hacer fácilmente compatible su consumo con otras tareas. Este hábito multitarea pone de manifiesto cómo las nuevas tecnologías han permitido, desde su primera infancia, desarrollen facultades cognitivas como la capacidad para procesar información de manera rápida, o para diversificar la atención, organizando datos simultáneamente, si bien de manera menos intensa y menos centrada en un único aspecto (cfr. Gros, 2004, Prensky 2001a, Salomon, 2000). No obstante, el elenco de opciones que nuestros entrevistados/as dicen simultanear con sus consumos de ficción y videojuegos es ciertamente limitado, y restringido, y se centra, sobre todo, en sus actividades como cibernautas (navegar, chatear, buscar información en la red...).

Ya en el plano de sus preferencias de consumo, nuestros encuestados muestran, sin lugar a dudas, un mayor interés por la ficción de producción



extranjera frente a la doméstica (68,9 frente a 7,9 %). En este sentido, los análisis cualitativos ponen de manifiesto como perciben los productos extranjeros, básicamente los norteamericanos, como superiores en términos de visualidad, narrativa, realización, y en general recursos varios de producción.

En cualquier caso, tanto para la ficción extranjera, como para la doméstica, la comedia de situación, en sus diferentes formulaciones, es su género preferido. Por encima de las diferencias productivas que las separan, los géneros más lúdicos y hedonistas son los que lideran los *rankings*. *Los Simpson* (Fox, 1989-) se presenta claramente como la más popular de las producciones, referencia obligada en su trayectoria infantil y juvenil, y que es identificada en muchas ocasiones como un punto necesario en los tiempos de descanso, como son las comidas. Algunas cuestiones prácticas y logísticas parecen fomentar su visionado. El horario de emisión, su accesibilidad en diferentes canales, la duración de los capítulos, su carácter autoconclusivo, que no obliga a un seguimiento constante del formato, son otros de los aspectos valorados por tan pragmáticos espectadores y espectadoras. Pero sobre todo, su carácter hilarante así como su humor ácido son las cualidades más destacadas por sus seguidores. Su sencillez, su capacidad para fomentar la evasión del espectador, o su carácter familiar son otros de los valores señalados sobre un formato sobre el que manifiestan un profundo conocimiento.

Tabla 5. **Consumo frecuente o habitual de ficción de producción extranjera**

	Bastante	Habitualmente	Frecuente o habitualmente
1 Los Simpson	25	66,1	91,1
2 Vampire diaries	25,6	45	70,6
3 Family guy	32,8	28,9	61,7
4 Big Bang theory	21,1	34,4	55,5
5 How I met your mother	23,9	30,6	54,5
6 House	27,8	18,3	46,1
7 CSI Miami	17,2	26,1	43,3
8 The mentalist	24,4	15	39,4
9 Friends	21,1	16,7	37,8
10 Modern family	10	26,7	36,7

Elaboración propia

*Family guy*, (Padre de familia, Fox, 1999- ), relato de animación, ofrece también una visión irónica de la familia y la sociedad americana a través de las tramas articuladas en torno a los Griffin. La información cualitativa señala cómo su valoración se realiza, necesariamente, en comparación con la que es considerada el referente de las series de animación: *Los Simpson*. Percibida más abrupta, exagerada, osada, combativa y crítica, por lo que suscita reacciones más extremas.

*Big Bang theory* (CBS, 2007-) es una particular comedia de situación, protagonizada por Sheldon (Jim Parson) y Leonard (Johnny Galecki) doctores en física, e investigadores en el Instituto Tecnológico de California. Intellectuales, brillantes en su trabajo, si bien con claras carencias de inteligencia social, ejemplifican el valor de la cultura audiovisual y digital popular, encarnando el estereotipo de joven *friki*, hasta la fecha ausente de los relatos de ficción televisiva. De este modo, la teleserie no sólo está llena de referencias a principios y teorías físicas, sino también a series, películas

de ciencia ficción y aventuras de culto, videojuegos, comics, juegos de rol, conceptos informáticos, y cibernáuticos. Los jóvenes espectadores y espectadoras parecen valorar, sobre todo, la peculiaridad y originalidad de sus personajes, el ingenio de los guiones, y reconocen, en muchas ocasiones, reconocerse en el universo friki representado.

*How I met your mother* (CBS, 2005-), o *Modern family* (ABC, 2009-) son otras de las comedias bien puntuadas en el ranking de consumo de nuestros entrevistados/as que, si bien despiertan menos interés y se distinguen menos en términos cualitativos. Mención especial merece *Friends* (NBC, 1994-2004), formato que a pesar de su “antigüedad” relativa, sigue contando con un importante seguimiento de público. Las reposiciones emitidas desde Cuatro y desde Factoría de Ficción han alimentado la popularidad y el consumo sostenido de un formato valorado, como señala la información cualitativa, por sus personajes jóvenes y diferenciados, que representan problemas juveniles y que ejemplifican el modelo americano en su versión más edulcorada y relacional.

Los datos sobre “no consumo” se muestran igualmente consistentes con los ya enunciados. Los formatos con forma de comedia son aquellos que en menor medida “nunca se han visto”. Destacan las cifras asociadas a ficciones como *Lost* que si bien maneja tasas medias de seguimiento frecuente y habitual (35,5), es un producto relativamente conocido, y desconocido para una minoritaria fracción de la muestra (27,8%). Igualmente es llamativo como 10 de los 25 formatos analizados son desconocidos para al menos el 50% de los encuestados. Los datos confirman, por lo tanto, la hipótesis de que el consumo juvenil de ficción tiene un carácter disperso, y que son muy pocas las producciones en torno a las que se concentra el grueso de este público.

Bastantes más dificultades se plantean en la medición de los gustos y las preferencias juveniles por los videojuegos, en sus variadas versiones. Efectivamente, la diversidad de formatos y de intereses da forma a un colectivo de jugadores que muestra, en cualquiera de los casos, el componente pragmático y hedonista en su práctica de juego. Variable explicativa tanto en el caso del visionado de ficción como en el consumo de videojuegos, el entretenimiento aparece una vez más como condición inseparable de los productos de cultura mediática popular.

Tabla 6. **Motivaciones para el consumo de videojuegos**

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Distracción	49	91,3
Búsqueda de retos	27	27
Jugar en grupo	15,3	42,3
Interés por las historias de los videojuegos	7, 3	98,6
Otros	1,4	100

Elaboración propia

No obstante, los datos de nuestro trabajo de encuesta nos ofrecen algunas otras explicaciones para entender el compromiso juvenil con el juego. La búsqueda de retos, muy coherente con el perfil de jugador o jugadora ansioso de mérito y resultados (*achiever*), los beneficios sociales y emocionales, más cercanos a la figura del jugador más social (*socializer*), o sencillamente el interés expresivo por la propia narrativa del juego,

equiparable al que puede sentir el lector con el disfrute de su lectura, o el espectador cinematográfico, son otras de las gratificaciones asociadas a su consumo.

## 6. Conclusiones

El seguimiento de ficción televisiva y videojuegos que realizan las cohortes juveniles es diverso, abierto y heterogéneo. De ahí la dificultad para apuntar preferencias y consumos, e identificarlos con la subcultura de este colectivo. Del mismo modo, su uso es muy pragmático, calculado, intencional y documentado. En el caso de la ficción televisiva, y frente a otros grupos de edad, son conscientes de la variedad y la magnitud de la oferta, por lo que manejan información *a priori*, escogiendo los formatos que pueden ser de su interés, y consumiéndolos, sobre todo, a través de la red. Se trata, básicamente, de un consumo intensivo, centrado en los momentos de tiempo vacío. El entretenimiento y el mantenimiento de expectativas parecen condiciones indispensables para continuar con un visionado que tiene un sentido eminentemente hedonista. Como apuntan los datos cualitativos, la evasión, mediada además por sus conocimientos narrativos y técnicos sobre televisión, guía su visionado “Espero que me entretenga y tampoco le exijo que me haga pensar. Lo concibo como puro entretenimiento. Buen guión, buenos personajes, que estén bien hechas, buena documentación... por lo que son mis conocimientos” (Pablo, cuarto curso de Comunicación Audiovisual, 22 años, entrevista en profundidad).

La misma lógica expresiva se extrapola al campo del consumo de videojuegos. Por un lado su uso está menos universalizado entre las cohortes juveniles. Aún así, su consumo es especialmente intensivo y extensivo dentro de este segmento, hasta el punto de que la asociación entre los y las jóvenes (especialmente ellos) y los videojuegos, parece “natural”. El gusto por el reto y la propia superación personal, la competitividad y el despliegue de habilidades, la ambición por mejorar resultados añaden todo un conjunto de gratificaciones subjetivas que redundan en la identidad de los y las jóvenes jugadoras. En la misma dirección, el carácter grupal que pueden tener algunos de estos videojuegos, permite crear o reforzar redes de sociabilidad, articulando espacios grupales, en torno a los que compartir intereses, emociones, y en definitiva, “pertenencias” objetivas, pero también subjetivas.

El presente trabajo presenta una primera entrega de información, consciente, no obstante, de las limitaciones de un itinerario de investigación todavía en construcción. Resta explorar, en profundidad, el significado de estas prácticas, y su relación con la construcción identidades juveniles diversas. El porqué de determinados consumos y no otros; el porqué de determinadas identidades y no otras son todavía preguntas pendientes de una respuesta más completa, que guía un trabajo de investigación en el que, afortunadamente, siempre se abren nuevos interrogantes.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**AIMC** (2012), *Televisión: tradicional versus on line*. Disponible en <http://www.aimc.es/La-Television-Tradicional-vs,1050.html>, consultado el 15 de junio de 2014.

**AIMC** (2014), *Estudio General de Medios, Audiencia en Internet*. 1º ola, febrero-marzo, 2014. Disponible en <http://www.aimc.es/-Audiencia-de-Internet-en-el-EGM-.html>, consultado el 15 de junio de 2014.

- AIMC**, (2014), *16º Navegantes en la red*. Disponible en <http://www.aimc.es/-Navegantes-en-la-Red-.html>, consultado el 13 de junio de 2014.
- Aragón, Y.** (2011). "Desarmando el poder antisocial de los videojuegos". *REIFOP*, 14 (2), 97-103,
- Bartle, R.** (1996). "Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who suit MUDs". Disponible en <http://www.mud.co.uk/richard/hclds.htm>, consultado el 10 de junio de 2014.
- Belmonte, J. y Guillamón, S.** (2008). "Coeducar la mirada frente a los estereotipos de género en televisión". *Comunicar*, (31), 115-120. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-01-014>)
- Bermejo J.** (2012) "Los personajes y las series de ficción en la vida de los jóvenes". *Revista de Estudios de Juventud*, (96), 31-49
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P.** (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Universidad de los Andes y Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- Cea D'ancona, A.** (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis, Madrid.
- Del Castillo, H., Herrero, D., García Varela, A. I., Checa, M., Mojelat, N.,** (2012) "Desarrollo de competencias a través de los videojuegos deportivos: alfabetización digital e identidad". *Revista de Educación a Distancia*, (33), 1-22. disponible en [www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/163/1667](http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/163/1667)
- El Mundo**, "El consumo de videojuegos en España desciende un 7% en el último año", *El Mundo*, 24/03/2014. Disponible en <http://www.elmundo.es/tecnologia/2014/03/24/53306aa9ca474112348b457d.html>, consultado el 10 de junio de 2014.
- Etxebarria, F.** (2008), "Videojuegos y educación". *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, vol. 9, nº 3.
- Feixa, C.** (1994). "De las bandas a las culturas juveniles". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. V, nº 15, 139-17.
- GROS, B. - GRUP F9** (2004). *Pantallas, juegos y alfabetización digital*. Desclee de Brouwer, Bilbao.
- Hague P. y Jackson P.** (1994). *Cómo hacer una investigación de mercado*, Bilbao: Ediciones Deusto.
- Haste, H.** (2010). "Citizenship Education: A Critical Look at a Contested Field". En L.R. Sherrod, J. Torney-Purta & C.A. Flanagan (eds.). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. John Wiley & Sons, New Jersey, 161-188.
- INJUVE**, (2011). *Estudio de Juventud 152. Jóvenes y tecnologías de la información y comunicación*, Madrid, Injuve.
- INJUVE, López A., Cachón L., Comas D., Andreu J., Aguinaga J., Navarrete L.** (2005). *Informe Juventud en España 2004*. Injuve, Madrid.
- López, N., Médina, H., González, P.a** (2013), "Los jóvenes españoles demandan una televisión con más ficción y entretenimiento". *Ámbitos, Revista Internacional de Comunicación*. 22. Disponible en <http://ambitoscomunicacion.com/2013/los-jovenes-espanoles-demandan-una-television-con-mas-ficcion-y-entretenimiento/>, consultado el 15 de junio de 2014.
- Mandinacht, E. B.** (1987). "Clarifying the "A" in CAI for learners of different abilities." *Journal of Educational Computing Research*, 3(1), 113-128.
- Merino, L.** ( 2011). "Jóvenes en redes sociales. Significados y prácticas de una sociabilidad digital". *Revista de Estudios de Juventud*. (95), 31-43.
- Moreno, A.** (2012). "The late transition to adulthood in Spain in a comparative perspective: the incidence of structural factors". *Young: Nordic Journal of Youth Research*, 20 (1), 19-48.
- Moreno, Almudena; López, Antonio y Segado, Sagrario** (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía*. Fundación La Caixa, Barcelona.
- Muros B., Aragón Y. y Bustos A.** (2013). "La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes". *Comunicar*. (40), 31-39. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-03>)
- OCDE** (2010). Pisa 2009, *Programa para la evaluación internacional de los alumnos, informe español*. Ministerio de Educación, Madrid.

- Okagaki, L. y Frensch, P.** (1994). "Effects of video game playing on measures of spatial performance: gender effects in late adolescence". *Journal of Applied Development Psychology*, Jan-Mar 15(1), 33-58.
- Prensky, M.** (2001) "Digital natives, Digital immigrants". *University Press*. (5), 1-6.
- Prensky, M.** (2001). *Digital game bases learning*. McGrawHill Press, Nueva York.
- Rodríguez Osuna, J.** (1991). *Métodos de muestreo*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Rodríguez, E., Megías, I., Menéndez, T.** (2012). *Consumo televisivo, series e Internet. Un estudio sobre la población adolescente de Madrid*. FAD, Madrid.
- Rubio A. y María San Martín M.A.** (2012). "Subculturas juveniles. Identidad, idolatrías y nuevas tendencias". *Revista de Estudios de Juventud*, (96), 197-213.
- Rushkoff, D.** (1996). *Playing the future: how kid' culture can teach us to thrive in an age of chaos*. Harper Collins, Nueva York.
- Salomon, G.** (2000). "It's not just the tool, but the educational rationale that counts". *Keynote presented at World Conference on Educational Media, Hypermedia and Telecommunication*. Montreal, June, 2000.
- Serapio, A.** (2006). "Realidad psicosocial: la adolescencia actual y su temprano comienzo". *Revista de Estudios de Juventud*. (73), 11-23.
- Strauss, A.** (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. University Press, Cambridge.
- Strauss, A. y Corbin, J.** (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications, Londres.
- Swidler, A.** (1986). "Culture in action: symbols and strategies". *American Sociological Review*, (51), 273-286.
- Swidler, A.** (2003). *Talk of Love: How Culture Matters*. University of Chicago Press, Chicago.
- Valles, M. S.** (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis, Madrid.
- White, B. I.** (1984) "Designing computer games to help physics students understanding Newton's laws of motion". *Cognition and Instruction*. 1(1), 69-108.
- Wimmer, R.D. Dominik, J.R.** (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación. Una Introducción a sus métodos*. Bosch, Barcelona.



## La problemática representación de la mujer en los videojuegos y su relación con la industria

La representación de la figura femenina en los videojuegos se suele considerar problemática, primeramente por la escasez de protagonistas femeninas con las que el jugador se pueda identificar, así como por la tendencia a representar el cuerpo femenino con proporciones exageradas y abiertamente sexualizadas. Una de las posibles causas de estas ausencias y representaciones problemáticas es la escasez de mujeres en la industria de los videojuegos, que da lugar a un círculo vicioso: las jóvenes no se ven representadas adecuadamente en los juegos, no les resultan atractivos, y por tanto no piensan en el sector de los videojuegos como una opción profesional; al no haber suficientes mujeres representándose a sí mismas en los videojuegos, no se crean imágenes con las que las jóvenes puedan identificarse. Este artículo analiza la situación de las mujeres en la industria de los videojuegos y los factores que condicionan su participación en la creación de juegos. El artículo incluye una serie de recomendaciones para atraer a las jóvenes al sector, basado en las circunstancias actuales en España.

**Palabras clave:** representaciones de género, videojuegos, industria de medios, audiencia, condiciones laborales, diseño de juegos

### 1. Introducción

Es bien conocida la problemática de la representación femenina en los videojuegos, tanto por el énfasis en representar el cuerpo femenino basado en sus cualidades sexuales, como por la escasez de protagonistas femeninas. La mujer en los videojuegos suele restringirse a ser la damisela en apuros que necesita que el héroe la rescate.

Una de las consecuencias de esta predominancia de la figura masculina a costa de representar la femenina como accesorio o recompensa para el héroe es que consigue que los videojuegos se perciban como un medio masculino, y por tanto no aparezcan como algo atractivo para las jóvenes, no sólo como jugadoras sino como una opción profesional. Esto supone un problema, porque la industria de los videojuegos está mayormente dominada por desarrolladores de género masculino, que tienden a crear videojuegos de acuerdo con sus intereses y gustos. Así se crea un círculo vicioso por el que la industria de los videojuegos crea productos que no atraen a las jóvenes, por tanto las jóvenes no ven el desarrollo de videojuegos como una carrera creativa que les interese; de este modo, la industria continúa siendo dominada por desarrolladores masculinos, que perpetúan la creación de juegos que atraen menos a las jóvenes.

Ésta es, a grandes rasgos, la problemática situación de la representación femenina en los videojuegos basada en estudios preexistentes, en su mayoría provenientes de Norteamérica. En este artículo examinaremos la situación

española a partir de datos disponibles públicamente; el objetivo principal será por tanto analizar cómo se presentan y perciben los videojuegos en términos de género, y compararlo con el presente estado de la industria, proporcionando un análisis detallado de cuáles pueden ser las razones de la escasez de desarrolladoras en la industria española. Por último, el artículo hará una serie de sugerencias prácticas para abordar el problema en cuestión.

## 2. La representación de género en los videojuegos

De acuerdo con estudios pre-existentes, la figura predominante en el papel del héroe es un hombre adulto blanco, anglosajón y heterosexual. La identidad del héroe suele ser bastante uniforme (Fron, Fullerton, Murie, y Pearce (2007); Williams, Martins, Consalvo y Ivory (2009)). Si miramos los retratos de los protagonistas de videojuegos en los últimos años, nos encontramos con un retrato robot común, de tal modo que hay artículos que, “medio en broma, medio en serio”, se refieren a lo parecidos que son los rostros de los protagonistas de los videojuegos más vendidos, todos con pelo moreno, barba de un par de días, y una expresión que varía entre taciturna y con el ceño fruncido. Corresponden a este perfil, por ejemplo, Jonathan Drake, el protagonista de la serie de videojuegos *Uncharted* (2007-), que se parece mucho a John Marston, de *Red Dead Redemption* (2010); Alan Wake en el juego del mismo nombre (2010), a Chris Redfield en *Resident Evil 5* (2009); dos de los personajes del juego *Heavy Rain* (2010), Ethan Mars y Norman Jayden, y a los diferentes protagonistas de la serie *Assassin's Creed* (2007-), entre otros muchos (www.destructoid.com, 2010).

El héroe se presenta como la identidad dominante y positiva, que sirve como ejemplo y objeto de admiración para el resto de identidades, a las que se reservan papeles secundarios en los juegos. Tal y como demuestran Williams, Martins, Consalvo y Ivory (2009), las mujeres, los niños, las minorías étnicas (en el contexto norteamericano) y la tercera edad aparecen no sólo menos frecuentemente, sino que muchas veces no son papeles que el jugador pueda elegir para interactuar.

En un caso reciente que parece presentar la excepción a la regla, la serie *Assassin's Creed* tiene una protagonista femenina de origen criollo, Avelline de Grandpré, en *Assassin's Creed III: Liberation* (2012). A pesar de esto, el juego se presenta como secundario dentro de la serie: la versión original del juego se desarrolló para la Playstation Vita, una plataforma de menor alcance; un año después salió una versión remozada para Playstation 3, Xbox 360 y PC, pero sólo disponible a través de descarga, con lo que la distribución y publicidad del juego tuvo lugar a una mucha menor escala.

El reciente anuncio del nuevo juego de la saga, *Assassin's Creed: Unity*, reveló que los jugadores tienen cuatro personajes distintos para elegir, pero ninguna mujer; los creadores del juego adujeron que incluir una mujer como personaje jugable hubiera supuesto el doble de trabajo para los artistas. (Campbell, 2014). Este argumento fue rápidamente rebatido por uno de los antiguos directores artísticos de la serie, que afirma que añadir una protagonista femenina sólo supondría un par de días más de trabajo en términos de animación. (Farokhmanesh, 2014). La parte positiva de esta noticia es que el público empieza a notar la ausencia de protagonistas femeninas, y critica en público a la industria, a la que le fallan los argumentos para justificar la falta de diversidad de género, así como étnica, en sus contenidos.



## 2.1. La representación de género en la publicidad de los videojuegos

La percepción de que los videojuegos son un medio exclusivamente para los jóvenes se ve también reforzada por la publicidad. En una controversia reciente, la compañía Naughty Dog, creadores de *The Last Of Us*, tuvo que pelear con los distribuidores para mantener a Ellie, la compañera del protagonista, en la cubierta del juego (Cook, 2012). Los distribuidores aducían que poner una figura femenina en la portada no vende, mientras que los creadores querían resaltar al personaje que acompaña al jugador durante toda la historia, otorgándole el primer plano en la imagen. La actitud de los distribuidoras parece estar en consonancia con las declaraciones de Ken Levine, diseñador principal del juego *Bioshock: Infinite* (2013). Al ser preguntado por la portada de *Bioshock*, que muestra al protagonista alzando una escopeta (Booker DeWitt, también moreno, taciturno y con barba de dos días), Levine excusaba la portada extremadamente estereotipada como producto del marketing; su objetivo era apelar a los jugadores que no están a la última, así que un protagonista estereotípico, escopeta en mano, supuestamente transmite el contenido del juego de manera inequívoca (Kohler, 2012). La compañera del protagonista, Elizabeth, a la que el jugador ha de rescatar, se ve relegada a la contraportada. El perfil típico al que se supone que está dirigido son los *frat boys*, estudiantes universitarios que pertenecen a fraternidades en Estados Unidos, que se supone que es el mercado principal de los videojuegos; un mito que las cifras desmienten, como veremos más abajo.

Lo curioso de ambos juegos (*The Last of Us* y *Bioshock: Infinite*) es que tienen una mecánica parecida, en la que el jugador controla al protagonista masculino, mientras que el personaje femenino es una compañera, que apoya al jugador pero que también hay que cuidar y proteger de los enemigos. En *The Last of Us*, el jugador puede controlar a Ellie en momentos específicos, mientras que en *Bioshock: Infinite* no se puede controlar a Elizabeth nunca, aunque se convierte en la protagonista del episodio descargable *Burial At Sea*; de nuevo otro caso en el que el juego con la protagonista femenina es una adición secundaria, una curiosidad que complementa al juego principal.

¿Y qué pasa con la portada? Irónicamente, a pesar de que es un título exclusivo para Playstation 3, *The Last of Us* ha sobrepasado las ventas a nivel mundial de *Bioshock: Infinite*, que está disponible para PC, XBOX 360 y Playstation 3 (4.51 millones de unidades frente a 3.46 (www.vgchartz.com, 2014 a, 2014b.)), desmintiendo así la afirmación de que las mujeres en portada “no venden.”

Las tribulaciones sobre quién aparece o no en la portada del juego se refieren al entorno norteamericano, pero afectan directamente al mercado español, dado que normalmente los juegos se distribuyen con la misma portada. Por otro lado, los anuncios sí pueden ser diferentes y adaptados al mercado español. Es destacable que, de acuerdo con un estudio del Observatorio Andaluz de la Publicidad No Sexista (2012) que analiza la publicidad sobre juegos y juguetes, un 66,67% de los anuncios de videojuegos analizados no transmiten ningún estereotipo de género, lo cual contrasta agudamente con los anuncios de juegos y juguetes en general, donde sólo un 16,42% no corresponden al carácter imitativo en transmisión de estereotipos. La muestra para el estudio es de 18 anuncios (de un total de 196), y parece enfocarse a juegos y juguetes para niños y adolescentes, lo

cual deja fuera los juegos para adultos, calificados por el organismo PEGI como para mayores de 18 años, que son a los que corresponden juegos que hemos analizado en los párrafos anteriores. Estos datos, por otro lado, son bastante esperanzadores en lo que se refiere a la publicidad dedicada a los jugadores más jóvenes, indicando que la problemática representación de género puede que sea más común en los juegos PEGI 18+.

Estos datos también pueden ser indicativos de por qué las jóvenes no contemplan hacer videojuegos como una carrera profesional, como podremos ver en los datos que figuran en las siguientes secciones. Si la publicidad no sexista se limita a los juegos para niños y adolescentes, pero el sexismo es predominante en las cubiertas y el contenido de los juegos para adultos, se está enviando un mensaje claro a las jóvenes justo a la vez que entran en edad adulta y deciden qué es lo que quieren hacer a nivel profesional: no hay videojuegos para ellas a su edad. Como veremos en la siguiente sección, este es otro mito reforzado por la publicidad y las distribuidoras de videojuegos, pero es tan extendido que vuelve invisibles los juegos dirigidos a las jóvenes.

### 3. Juegos para todos: Mitos sobre quién juega

Uno de los principales obstáculos en lo que se refiere a una representación más equitativa en la industria de los videojuegos son una serie de mitos sobre quién juega y a qué. Tal y como hemos visto en la sección anterior, los departamentos de publicidad de las grandes compañías asumen que el jugador estándar es un varón que acaba de superar la pubertad, y crean anuncios y cubiertas de acuerdo con estos datos. Ser un “jugón” (*gamer*) se asocia con tener mucha destreza para jugar a videojuegos complejos, y dedicar muchas horas a la semana al frente de una consola u ordenador. La percepción es que los videojuegos son “juegos para chicos”, que tienden a ser violentos y competitivos (Laurel, 2008).

Esta percepción es un mito, como se ha demostrado en varias encuestas en EEUU a través de los años. De acuerdo con la última encuesta de la Entertainment Software Association (2014), la edad media de los jugadores norteamericanos es 31 años, el 48% de los cuales son mujeres. Con respecto a la edad, un 29% de los jugadores tienen menos de 18 años, mientras que el mayor segmento se corresponde con los jugadores entre 18 y 35 años, quienes constituyen el 39% del total. En el último año, el porcentaje de jugadoras de más de 50 años se ha incrementado un 32%.

En el contexto europeo, el informe de la ISFE (Interactive Software Federation of Europe) realizado por Ipsos MediaCT (2012) muestra que la media de mujeres europeas que juegan a videojuegos es del 43% del total de la población, comparado con un 54% de los hombres. Según los datos del ámbito español (ver Tabla 1), el 37% de las mujeres han jugado a algún tipo de videojuego, frente a un 43% de los hombres. Ambos porcentajes son por tanto bastante más bajos que la media europea. En términos de edad, un 56% de las jóvenes de 16 a 24 años son las que más juegan, comparado con un 73% de los jóvenes, demostrando el arraigo cultural de los videojuegos entre los y las jóvenes.

En estos datos, es llamativo que haya casi el doble de mujeres que hombres de entre 55 y 64 años de edad que jueguen a videojuegos, mostrando un claro paralelo con los datos de la encuesta norteamericana.

Tabla 1. **Porcentaje de población española que juega a videojuegos, dividido por edad**

Edad	Mujeres	Hombres
16-24	56%	73%
25-34	40%	53%
35-44	34%	35%
45-54	17%	23%
55-64	25%	13%

La relativa equidad en el número de jugadoras, así como el creciente número de jugadoras de más de 50 años, puede que se deba a la popularización de las plataformas móviles, tanto teléfonos inteligentes como consolas portátiles, que han hecho que los “juegos casuales” o los denominados *social games* hayan extendido su influencia, hasta el punto que han incrementado su popularidad un 55% de 2012 a 2013, convirtiéndose en el género que más se juega tanto en línea como en plataformas móviles (Information Solutions Group, 2011).

Otro mito relacionado con los *social games* es que son principalmente para mujeres. De acuerdo con los resultados del mismo informe, la división de género es relativamente equitativa en cuanto a los años que llevan jugando, la frecuencia y número de horas de juego. El mito de que son juegos principalmente para mujeres se debe a que, para variar, la presencia de jugadoras es obvia y visible.

A pesar de la equidad en número entre jugadoras y jugadores, sí es cierto que hay diferencias en qué tipo de juegos prefieren jugar. De acuerdo con el estudio de Vermeulen, Van Looy, De Grove y Courtois (2011), los varones juegan más los denominados *core genres* (géneros centrales), que se identifican como los juegos de disparos, lucha, acción aventura, deportes, carreras, estrategia, horror, juegos de rol y MMOs, mientras que las mujeres juegan más a los juegos de plataformas, simulación, *party games*, juegos de puzzles y casuales.

Por tanto, no es cierto que no haya jugadoras de videojuegos, sino que simplemente juegan a géneros que no se asocian con los géneros centrales, que son los que tradicionalmente se identifican con ser un “jugón.”

#### 4. La industria de los videojuegos en cifras

Mientras las diferencias de género en cuanto a consumo y hábitos de juego no son tan notables como podría parecer a primera vista, las mayores y más preocupantes diferencias se encuentran en la industria misma. De acuerdo con una encuesta de 2013 de *Game Developer Magazine* (Miller, 2013), los porcentajes de mujeres que trabajan en la industria en EEUU, Canadá y Europa son bastante mínimos. No se incluye un porcentaje exacto de cuántas mujeres trabajan en la industria en total, sino que la encuesta divide los porcentajes por tipo de trabajo de la siguiente manera:

Programadoras: 4% del total de programadores

Artistas y Animadoras: 16%

Diseñadoras: 11%

Productoras: 23%

Sonido: 4%

Testeo y proceso de calidad: 7%

Administración y legal: 18%

Para agravar más la situación, el salario medio de las mujeres que trabajan en la industria es mucho más bajo que el de sus compañeros, excepto en el caso de las programadoras, quienes ganan un poco más. Podemos comparar estas cifras con las de la industria del cine estadounidense, donde las mujeres representan un 16% del total de las trabajadoras en general, de acuerdo con un reciente estudio (Lauzen, 2014). Divididas en distintas categorías, los porcentajes de mujeres en la industria del cine estadounidense son los siguientes:

- Directoras: 6%
- Guionistas 10%
- Productoras Ejecutivas: 15%
- Productoras: 25%
- Montadoras: 17%
- Directoras de fotografía: 3%

La participación de mujeres en la industria de los videojuegos es sensiblemente más baja que en la industria del cine, donde tampoco se ve demasiada representación. Aunque las categorías disponibles son difíciles de comparar directamente, podemos ver cómo, en ambos medios, las categorías creativas (diseñadora, artistas y animadoras en juegos; directoras y guionistas en cine) tienen un bajo porcentaje de participación. Éstas son precisamente las categorías que se relacionan más directamente con el desarrollo de contenidos y por tanto con la representación en el juego; mientras que los puestos de administración y producción en ambos campos son los que cuentan con los números más altos de participación femenina.

Si comparamos las cifras de la industria de los videojuegos en general con la española, el panorama es relativamente parecido. De acuerdo con un estudio de DEV, Desarrollo Español de Videojuegos (Asociación Española de Empresas Productoras y Desarrolladoras de Videojuegos y Software de Entretenimiento, 2014), las mujeres constituyen un 16% de los desarrolladores. Dado que el estudio no incluye más datos que podamos comparar con la encuesta de *Game Developer Magazine* a nivel español, hemos utilizado datos públicamente disponibles para estimar el número de mujeres que se dedican al desarrollo de videojuegos en España. A partir de un listado de empresas de videojuegos activas en estos momentos (Gómez, 2014) hemos elaborado una lista de juegos desarrollados en estas empresas que cuentan con la lista de créditos en la base de datos de Mobygames.com. En este pequeño estudio, hemos incluido los créditos de los equipos españoles, dado que algunos juegos son colaboraciones a nivel internacional que incluyen distintos equipos de desarrollo. Se han dejado fuera del estudio los agradecimientos, así como los créditos de actores, canciones y bandas sonoras, que normalmente incluyen creadores que no son miembros del equipo de desarrollo. Esto nos ha permitido examinar los equipos de desarrollo de varias empresas a través de los años y de varios juegos. En total, este estudio incluye los créditos de 25 juegos.

Basado en los resultados obtenidos al examinar los créditos de estos juegos, incluyendo títulos de reconocido mérito a nivel internacional, nos encontramos que ese 16% puede que sea una cifra demasiado optimista. Basado en los créditos, las mujeres suponen una media del 7.5% del total; de los títulos incluidos en el estudio, sólo un par tenían más de un 16% de desarrolladoras, *Hello Pocoyo* (2008) y *Nihilumbra* (2012); en el segundo caso se debe a que es un equipo de 8 personas, y dos son mujeres. No ponemos en cuestión los resultados del DEV, pero dada la marcada diferencia, debemos encontrar alguna hipótesis que nos ayude a explicarla. La más fácil es que la mitad de las mujeres que trabajan en el desarrollo de videojuegos no se vean reconocidas en los créditos. Podemos aducir que esta ausencia se puede deber a un par de razones: la primera, que las desarrolladoras contribuyen con su trabajo como autónomas o contratadas temporalmente; la segunda es que el trabajo que desempeñen en una empresa de videojuegos no tenga que ver con el desarrollo y sí con puestos a nivel administrativo, tales como secretarías, recursos humanos o recepcionistas. En el estudio, nos hemos encontrado a un 12% del total de mujeres acreditadas como colaboradoras, pero sin que quede claro cuál es su papel en el proyecto. En cualquier caso, la ausencia de reconocimiento de la labor femenina es bastante preocupante.

En cuanto a las categorías profesionales en las que encontramos a mujeres en empresas de videojuegos, la división es la siguiente:

Programadoras: 6.84 % del total de mujeres

Artistas y Animadoras: 38.35%

Diseñadoras: 5.47%

Marketing / Legal: 10.95%

Productoras: 9.58%

Sonido: 1.36%

Testeo y proceso de calidad: 12.32%

Otras colaboraciones: 12.32%

Así nos encontramos con una gran mayoría de mujeres en el sector se dedican al arte y animación, mientras que los puestos de producción y administración reflejan un porcentaje mucho más bajo. En el segundo caso, puede que se deba a la presunta invisibilidad de los puestos de administración en los créditos de los juegos listados. En el caso de producción, la ausencia de mujeres en el panorama español es preocupante, dado que es el tipo de puesto de responsabilidad que es más frecuente entre las desarrolladoras de videojuegos.

Además de las cifras, el análisis de los créditos de videojuegos a través de los años y distintas empresas nos permite ver ciertas tendencias. Lo primero, las mujeres brillan por su ausencia en puestos de alta responsabilidad en las compañías, y apenas desempeñan puestos de responsabilidad creativa. A pesar de que sea frecuente tener a mujeres como animadoras y artistas, no se encuentran mujeres en puestos de directora de arte o animación.

Lo más preocupante aún es la falta de continuidad de las mujeres de un título a otro; si observamos a mujeres dentro de la misma compañía, solo hay un 10.95% de los créditos que pertenezcan a mujeres que repiten de un

título a otro. Esto es un indicador no sólo de que las mujeres no son parte central de los videojuegos, y son “descartables” de un proyecto al siguiente, sino también un síntoma de cómo la industria de los videojuegos no es precisamente acogedora para las mujeres, como ya veremos en la siguiente sección.

## 5. Razones para las bajas tasas de participación de las mujeres en la industria de los videojuegos

Las razones para esta baja participación son múltiples, muchas de las cuales se han discutido ya en trabajos anteriores. Si entendemos por qué hay tan pocas mujeres en el sector, podremos proponer estrategias para poder atraer a las jóvenes al sector de los videojuegos, y mostrar cómo puede ser una carrera viable y provechosa.

Los bajos números de las mujeres en la industria de los videojuegos son históricos; puede que el hecho de que haya mujeres en la industria ya sea un avance. A día de hoy, aún hay empresas españolas que no cuentan con mujeres en sus equipos de desarrollo, como Over the Top Games, o el último juego de Péndulo Studios, *Yesterday* (2012). La creación de videojuegos generalmente es percibida, especialmente entre la juventud, como una afición juvenil, aunque como ya hemos visto los juegos apelan a una demografía variada en términos de género y edad.

De acuerdo con el relato que cuenta Jaume Esteve Gutiérrez en su *Historia de la Edad de Oro del Software español* (2012), la narrativa del desarrollo de videojuegos en España está dominada por jóvenes autodidactas en los 80, quienes tuvieron acceso temprano a ordenadores personales, a veces a través de familiares que vivían en el extranjero. Los primeros videojuegos comerciales españoles fueron creados por grupos de adolescentes en sus ratos libres, quienes luego convirtieron su hobby en una profesión lucrativa. Las únicas mujeres que se aparecen en la historia suelen ser las madres de los desarrolladores; la primera vez que se menciona a una de ellas es por la habilidad que tenía con el punto de cruz (actividad asociada con la labor femenina), que se describe como una de las contribuciones al desarrollo porque les facilitaba el hacer gráficos basados en puntos para la pantalla. En general, en esta historia del software, las mujeres son espectadoras o animadoras de los desarrolladores, pero no creadoras. Las desarrolladoras, por tanto, no tienen el poder de decisión para representarse a sí mismas dentro de los videojuegos.

Una de las razones centrales que explican la escasez de mujeres creadoras de videojuegos es paralela a los bajos números de jóvenes matriculadas en las carreras de informática, que es la que tradicionalmente se asocia más con el desarrollo de videojuegos. Este problema ha sido ampliamente discutido en previos estudios. En Norteamérica, el porcentaje de mujeres que se licencian en informática, de acuerdo con datos de 2010-11, es de un 11.7%, siguiendo una tendencia a la baja (Zweben, 2012).

El caso español no es muy diferente del norteamericano. El número de mujeres matriculadas ha ido creciendo a través de los años, pero no en todas las disciplinas. De acuerdo con el estudio de Fernández, Larrazza, Maritxalar, Ruiz y Sarasola (2006), en el curso 2005-06, el número de alumnas matriculadas en la universidad era del 54%, pero sólo del 27% en las carreras técnicas. La carrera de informática llegó a tener un 26% de mujeres

matriculadas en la Universidad Politécnica de Madrid a mediados de los noventa, según un estudio de Sanz (2008), pero ese porcentaje empezó a declinar marcadamente; no contamos con datos recientes de matriculación que nos permitan comparar las cifras españolas con las norteamericanas. Fernández, Larraza, Maritxalar, Ruiz y Sarasola destacan que a medida que se avanza en los estudios de postgrado, el número de mujeres es aún menor. Sanz destaca que el cambio del nombre de la titulación de “Licenciatura en Informática” a “Ingeniería Informática” en 1993 puede que fuera un factor para el descenso en este porcentaje, dado que el término “ingeniería” se asocia con carreras masculinas, al menos en España.

A pesar de que en los 90 las mujeres eran un alrededor de un cuarto de los alumnos matriculados en informática en la Universidad Politécnica de Madrid, resultan ser un tercio del número total de licenciados, demostrando que el menor número de mujeres probablemente no se deba a que tengan menos capacidad que sus compañeros en la disciplina informática.

Sanz destaca que el compromiso político con los problemas de las mujeres en la informática, tanto como estudiantes como profesoras de carrera, es muy bajo; no parece haber iniciativas tanto para atraer a las jóvenes a la carrera informática como para mejorar las condiciones laborales de las que se dedican al sector. El hecho de que resulte difícil encontrar datos recientes de matriculación y licenciatura en términos de género corrobora esta falta de atención.

En cuanto a la inserción laboral de las licenciadas en informática al mercado de trabajo, el estudio de Fernández, Larraza, Maritxalar, Ruiz y Sarasola no observa marcadas diferencias en los porcentajes de tasa de actividad, aunque parece que ellas tardan más en encontrar un trabajo, y el nivel de ingresos también favorece a los hombres. Con respecto al sector de los videojuegos, el porcentaje de licenciadas en informática (alrededor de un tercio del total) contrasta con el bajo número de programadoras de videojuegos que encontramos en nuestro pequeño estudio. Esta diferencia puede deberse a factores que se ya se consideran típicos del proceso de creación de videojuegos que veremos a continuación.

La industria de los videojuegos no resulta menos atractiva para las jóvenes, no tanto por razones de contenido, sino por la naturaleza del trabajo mismo. Para empezar, el desarrollo de videojuegos requiere un esfuerzo tremendo de coordinación; los puestos de trabajo en la industria de los videojuegos no tienen horario de oficina sino que más bien se extienden largas horas, incluyendo fines de semana; a medida de que la fecha límite para lanzar el videojuego se aproxima, se entra en el periodo denominado crunch, en el que la jornada laboral puede fácilmente sobrepasar las 80 horas a la semana durante varios meses. Las largas horas de trabajo se deben primeramente a la envergadura de los proyectos mismos, que requieren o equipos grandes, o mucha dedicación en el caso de los desarrolladores independientes (quienes no trabajan directamente para un distribuidor), porque tienen pocos recursos para llegar a un resultado que compita con el trabajo de equipos más grandes.

Las largas horas también se deben en parte a una lamentable falta de competencia entre productores y *managers*, que frecuentemente son desarrolladores veteranos que no han recibido formación en dirección o administración de proyectos. Falta en cada empresa una creación de “conocimiento institucional”, como explica Consalvo (2008); las empresas

caen los mismos errores de administración y organización sin aprender o corregir de un título a otro.

Este panorama puede resultar hostil para las mujeres, especialmente en el momento que se plantean tener una familia. Los hombres que se dedican al desarrollo de videojuegos también tienden a abandonar la industria una vez tienen responsabilidades familiares, dado que las temporadas de crunch requieren exclusividad y ausencia de actividades que no se relacionen directamente con el trabajo. Esto puede ser una de las explicaciones que podemos dar a la falta de retención de mujeres de un título a otro que observamos en el estudio de los créditos de juegos españoles.

Así el trabajo en esta industria se asocia con la pasión por el desarrollo de videojuegos. Consalvo (2008), en su estudio cualitativo de las mujeres en este sector, explica que apelar a la pasión es un argumento recurrente entre las desarrolladoras, convirtiéndose en una especie de ideología que caracteriza a la industria, y una manera de justificar prácticas laborales que en otras circunstancias se considerarían explotación de los trabajadores, desde las largas horas y el poco tiempo de vacaciones (en EEUU es normal que sólo se tengan dos semanas de vacaciones al año), así como sueldos relativamente bajos si tenemos en cuenta las horas de dedicación y la ausencia de compensaciones adicionales por hacer horas extra.

Todos estos factores (percepción de la industria, escasez de mujeres jóvenes en las carreras de informática, largas jornadas laborales incompatibles con la vida familiar), unidos a los problemas de representación de la figura femenina en los videojuegos, contribuyen a repeler a las jóvenes del sector. De ahí que apenas haya desarrolladoras que dirijan la visión creativa de los juegos, que sirvan de ejemplo para las jóvenes, y que puedan crear productos que proporcionen una variedad de géneros y contenidos que se corresponda con la diversidad de jugadores que ya existe.

## **6. Posibles soluciones y sugerencias para atraer a las jóvenes a la industria de los videojuegos**

El panorama español no es marcadamente diferente del norteamericano, aunque hay ciertos síntomas que son ciertamente preocupantes. El primero es que la ausencia de mujeres en la industria no parece considerarse un problema. El informe de la DEV menciona que hay un 16% de mujeres en la industria, pero sin proporcionar datos de cuáles son los papeles que desempeñan en ella, tal y como hace la encuesta de *Game Developer Magazine*; es un dato que no se analiza, ni se tiene en cuenta en la lista final de recomendaciones del informe. El presente artículo quiere llamar la atención sobre este problema invisible, porque el mero hecho de que el género como factor no se tenga en cuenta es un problema de base. Así que una de las primeras soluciones para atraer a las jóvenes hacia la industria del videojuego es concienciar a la industria y al público en general de que el problema existe.

Las posibles soluciones para mejorar la presencia de las jóvenes en la industria, que a su vez revertiría en ampliar los tipos de representación femenina en el contenido de los videojuegos hechos en España, se dividen en dos vertientes. Por un lado están las medidas educativas, para preparar a las jóvenes que estén interesadas en trabajar en la industria de los videojuegos; por otro lado, se deben examinar los métodos de producción de la industria misma.



## 6.1. Soluciones Educativas

Una de las soluciones más obvias es mejorar la formación de los y las jóvenes, un problema que ya se destaca en el *Libro Blanco del Desarrollo Español de los Videojuegos* (Asociación Española de Empresas Desarrolladoras de Videojuegos y Software de Entretenimiento, 2014). Este informe invita a crear un plan de formación continua en relación con esta industria, dado que no existen planes educativos que incluyan la creación de videojuegos como parte de su currículo.

El informe también señala la necesidad de potenciar las capacidades artísticas y de diseño en la formación, así como de incluir nociones de marketing y gestión empresarial, llamando así la atención a la necesaria colaboración interdisciplinaria que se requiere cuando se crea un videojuego y la necesidad de mejorar los métodos de organización. Crear planes de estudio interdisciplinarios sería una primera medida básica para atraer a más jóvenes al sector; como ya hemos visto, la industria hereda los problemas que tienen los estudios universitarios de informática para atraer a los jóvenes. El pequeño estudio basado en las listas de créditos de los juegos ya nos ha mostrado que un 38% de las mujeres que trabajan en la industria se dedican al arte y la animación; un currículum que incluya otras disciplinas seguramente ampliará los aspectos de interés para los jóvenes.

La interdisciplinaria no es el único aspecto educativo que ha de reforzarse. Un plan de formación continua para el sector de los videojuegos necesita enfocarse en el diseño separado del aspecto tecnológico: el diseño de un videojuego es distinto de su implementación. El diseño de juegos no digitales, desde juegos de mesa, a juegos de rol, juegos de patio, juegos urbanos, no necesita ordenadores; al dejar de lado la tecnología, los creadores se pueden ocupar del diseño mismo. Los planes de estudio de diversas instituciones educativas que imparten clases de creación de juegos incluyen el diseño no digital y la creación de prototipos en papel como un aspecto esencial y preliminar al desarrollo de videojuegos; se puede comprobar en los currículos de programas como los de New York University, University of Southern California, el Massachusetts Institute of Technology o el Georgia Institute of Technology. Destacar los aspectos de diseño en lugar de los tecnológicos es una manera de atraer a más jóvenes a estos programas de estudio, desde licenciaturas a masters e incluso programas de doctorado.

Este cambio de énfasis también permitiría mostrar la amplia variedad de juegos que se pueden diseñar. Ya hemos visto en las secciones anteriores cómo las propuestas van más allá de los juegos de disparos y de acción-aventura—hay juegos casuales, de estrategia, puzzles, historias interactivas, juegos de mesa, entre otros muchos. El reconocimiento del diseño de juegos como disciplina también está generando nuevos tipos, desde los juegos urbanos que incluyen elementos de navegación e investigación en la ciudad, a los *big games*, diseñados para ser jugados al aire libre en espacios amplios y en grupos grandes.

Potenciar planes de estudio dedicados al diseño de juegos no sólo puede ayudar a mejorar y ampliar la industria de los videojuegos. La industria del juguete tiene una larga tradición en España; educar a las y los futuros profesionales en el sector debería incluir una educación específica en diseño de juegos.

Separar los juegos de la tecnología también es un aspecto necesario en términos de accesibilidad e igualdad. Muchas de las herramientas para crear videojuegos son de libre distribución; también hay guías y cursillos de videojuegos de libre acceso online. Pero un ordenador en casa puede ser un lujo que puede no estar al alcance de muchos, dadas las presentes dificultades económicas de un gran sector de la población española. De acuerdo con un reciente informe del comité español de Unicef, un 27% de los niños españoles está en riesgo de pobreza, y los hogares con hijos son significativamente más pobres que los demás (González Bueno y Bello, 2014). La inclusión del diseño de juegos no digitales supone la inclusión del sector de la juventud que no puede tener fácil acceso a la tecnología tanto para jugar como para crear juegos. La creación no debería ser un privilegio de los que pueden permitírselo; el juego es una actividad esencial dentro de cualquier cultura, como argumenta Huizinga (1995), y no se puede limitar al acceso de unos pocos. Los recursos lúdicos también tienen el potencial de ser un nuevo medio de expresión artística, así como de expresión crítica e ideológica, como explica Ian Bogost en su libro *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames* (2007). Como tal, es necesario que todos y todas las jóvenes, independientemente de su nivel económico, puedan expresarse a través de los juegos y su diseño.

A pesar de la importancia de considerar el diseño de juegos separado de la tecnología, tampoco conviene descuidar la educación tecnológica. Se ha de incentivar la educación informática para las jóvenes, para que el sector del *software* también vea incrementada la participación de las mujeres en su entorno laboral. Como ya hemos señalado, muchas de las herramientas de desarrollo de videojuegos están libremente disponibles online; existen también cursos y tutoriales en español, aunque probablemente no haya tantos ni tan al día como los hay ya en inglés. El desarrollo de talleres para enseñar el uso de estas herramientas sería un beneficio para la juventud; ya existen algunos talleres de escuelas privadas para enseñar a la creación de videojuegos. El problema está en que si miramos la publicidad de esos talleres y escuelas, así como las listas de alumnos, parecen atraer sólo a los jóvenes, sin que haya alumnas en estos cursos. Por tanto, existe la necesidad de crear talleres enfocados a la educación de las jóvenes, como los que existen en Norteamérica, tales como The Code Liberation Foundation en Nueva York, o Girls Make Games en San Francisco.

Un aspecto específico que se debería potenciar es la enseñanza de diseño de videojuegos narrativos, tales como aventuras gráficas o los juegos de rol. A diferencia de otros, que se centran en la competición o en ciertas habilidades motoras, los juegos que destacan la narrativa permiten a los participantes crear historias, explorar, resolver problemas, abordar las relaciones entre personajes, entre otras muchas cosas. Los juegos narrativos por tanto tienden a atraer a una demografía que se aleja del estereotipo del *gamer*. Hay diversos estudios que demuestran que las aventuras gráficas atraen más a las jugadoras (Vermeulen, Van Looy, De Grove y Courtouis, 2011) y a los jugadores y jugadoras de más de 50 años (Pearce, 2008). En la propia experiencia de la autora de este artículo, las clases impartidas sobre el diseño de videojuegos narrativos suelen atraer a más alumnas que otras clases de diseño. Además, las aventuras gráficas son una buena introducción para aprender a programar, dado que se plantean espacios virtuales estáticos con interacciones básicas relativamente simples; este género también sirve de pasarela para crear otras fórmulas, desde los *hidden object*

*games*, donde los jugadores han de encontrar objetos escondidos en la pantalla, a los juegos de escape o los juegos de rol.

En resumen, las soluciones educativas pasan primero por la creación de planes de estudio que reconozcan la interdisciplinariedad del sector, así como centrarse en el diseño de juegos separados de la tecnología, y reconocer su variedad, enfatizando la importancia de los juegos narrativos como medio para atraer a las jóvenes a la industria. La educación tecnológica tampoco ha de descuidarse, creando talleres específicamente para las jóvenes, y siempre teniendo en cuenta que el acceso a la tecnología puede ser difícil para ciertos sectores de la población.

## 6.2. Soluciones de gestión

Ya hemos señalado que uno de los problemas principales de la industria se refiere al *crunch*, que es uno de los factores que suele repeler a las mujeres, particularmente si tienen familia. Como afirma Consalvo (2008), intentar poner remedio a la escasez de jóvenes en las carreras y educación que se relacionan con el desarrollo de videojuegos puede ser un esfuerzo inútil si no se consigue retener las jóvenes dentro de la industria.

En las recomendaciones dentro del informe de la DEV, se señala la necesidad de incorporar nociones de gestión de empresas como parte de los planes educativos, lo cual puede ayudar a aliviar los problemas de organización dentro de las compañías de videojuegos. Debemos reiterar la importancia de esta disciplina dentro del sector, primero para hacerla más accesible para todos los desarrolladores, pero también porque, como ya hemos visto, la producción es uno de los trabajos que más atraen a las mujeres que trabajan en videojuegos.

La industria, sin embargo, no puede esperar a que las nuevas generaciones con la educación adecuada se incorporen al trabajo. Uno de los problemas más imperantes es la falta de conocimiento institucional, tal y como lo describe Consalvo (2008). Toda empresa de videojuegos necesita darse cuenta de que necesita retener el conocimiento obtenido a través de la práctica, y que cuando pierde un empleado o empleada, también está perdiendo la parte de conocimiento que ha acumulado en su puesto. Se necesitan años para adquirir las competencias y habilidades que permiten crear videojuegos de calidad; si las malas condiciones laborales hacen que los profesionales con talento huyan de la compañía o del sector completamente, se produce una pérdida tanto de calidad humana como económica. Como argumenta Consalvo, la industria necesita empezar a valorar la madurez y la experiencia en lugar de la pasión por el trabajo, si se quiere que el sector de los videojuegos evolucione como medio de expresión, así como para que se convierta en una carrera atractiva para las jóvenes.

## 7. Conclusión

El propósito de este artículo ha sido llamar la atención sobre los problemas de representación femenina dentro de los videojuegos, así como su relación con la falta de mujeres en la industria misma, reflejando la complejidad de la situación.

La falta de diversidad es un problema del que la industria norteamericana ha empezado a tomar conciencia recientemente, después de controversias

como las planteadas por la etiqueta #1ReasonWhy en Twitter. El 26 de noviembre de 2012, tanto mujeres como hombres que trabajan o han trabajado en videojuegos empezaron a compartir historias de cómo ellas habían sido “ninguneadas”, subestimadas, y tratadas como un objeto sexual, entre otros tipos de abuso y discriminación, por el mero hecho de ser mujeres. La etiqueta se convirtió en un fenómeno en las redes sociales, y dio lugar a una serie de movimientos en respuesta, primero con otra serie de etiquetas en Twitter, #1ReasonToBe, en la que los tuiteros daban razones por las que el sector de los videojuegos necesita mujeres. A los pocos meses tuvo lugar un panel que expandía los temas de #1ReasonToBe, dentro de la Game Developers Conference en San Francisco, la principal convención de la industria de los videojuegos a nivel mundial. El panel se repitió en la pasada edición; el movimiento también ha dado lugar a presentaciones y paneles dentro de la conferencia misma, una serie que se denomina Advocacy Track. Aunque la solución a los problemas de representación y diversidad en los videojuegos no es fácil ni inmediata, el reconocer el problema y discutirlo en foros públicos es un muy importante primer paso.

La diversidad en la representación de los videojuegos, así como potenciar el sector es de interés general. El potencial económico de los videojuegos es evidente, dado que es bien conocido que el sector de los videojuegos en E.E.U.U. genera ya más beneficios que la industria del cine Hollywoodiense (Pavlik, 2008). Es una industria de servicios que no necesita mucho espacio físico, además de que es posible montar una empresa de videojuegos con una inversión relativamente modesta; lo que se necesita es el talento especializado para la creación del producto, atributo que ahora mismo es escaso por la falta de apoyo institucional a través de una educación especializada.

Aún más importante es que los videojuegos son una expresión de la cultura, con un potencial artístico y educativo que apenas se aprecia en el entorno español. Los videojuegos se consideran un mero entretenimiento, sin tener en cuenta que son un producto sociocultural, al igual que el cine, la literatura o los cómics. Pensar que los videojuegos son algo frívolo es precisamente lo que permite que las representaciones problemáticas de la figura femenina sean tan comunes, obviando un problema que tiene repercusiones tanto culturales como sociales. Es hora de tomarnos en serio la importancia cultural de los videojuegos, y para ello tenemos que empezar por permitir que sea un medio artístico accesible tanto a ellos como a ellas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Asociación Española de Empresas Desarrolladoras de Videojuegos y Software de Entretenimiento** (2014). *Libro Blanco del Desarrollo Español de los Videojuegos*. Disponible en [http://www.dev.org.es/images/stories/docs/LibroBlancoDEV%20alta\\_compr.pdf](http://www.dev.org.es/images/stories/docs/LibroBlancoDEV%20alta_compr.pdf) (consultado el 4 de junio de 2014).

**Bogost, I.** (2007). *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. MIT Press, Cambridge, MA.

**Campbell, C.** (2014). *Ubisoft responds to Assassin's Creed Unity women character furore*, Polygon. Disponible en: <http://www.polygon.com/2014/6/11/5801374/ubisoft-responds-to-assassins-creed-unity-women-character-furore>, (consultado el 13 de junio de 2014).

**Consalvo, M.** (2008). "Crunched by passion: women game developers and workplace challenges". En Kafai, Y. B., Heeter, C., Denner, J., y Sun, J. (eds.) *Beyond Barbie and mortal kombat: New perspectives on gender and gaming*. MIT Press, Cambridge, MA, 21-32.

**Cook, D.** (12 December, 2012) *The Last of Us: acting out the end of the world | VG247, VG24/7*. Disponible en: <http://www.vg247.com/2012/12/12/the-last-of-us-acting-out-the-end-of-the-world/>, (consultado el 4 de junio de 2014).

- Entertainment Software Association** (2014) *2014 Sales, Demographic, and Usage Data: Essential Facts about the Computer and Video Game Industry*. Entertainment Software Association. Disponible en: [http://www.theesa.com/facts/pdfs/ESA\\_EF\\_2014.pdf](http://www.theesa.com/facts/pdfs/ESA_EF_2014.pdf), (consultado el 4 de junio de 2014).
- Esteve Gutiérrez, J.** (2012). *Ocho Quilates: una historia de la Edad de Oro del 'software' español*. Star-T Magazine Books, Barcelona.
- Fernández, Victoria; Ruiz, T.; Larranza, E.; Maritxalar, M.; Lazkano, E. y Sarasola, K.** (2006): "Ingeniería en Informática y género: un estudio cuantitativo", en Miqueo C. et al. (eds.), *Actas del VI Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género*, Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 383-384.
- Farokhmanesh, M.** (2014). *Animating women should take 'days,' says Assassin's Creed 3 animation director*, Polygon. Disponible en: <http://www.polygon.com/2014/6/11/5800466/assassins-creed-unity-women-animation>, (consultado el 13 de junio de 2014).
- Fron, J., Fullerton, T., Morie, J. F. y Pearce, C.** (2007). "The hegemony of play". En *Situated Play: Proceedings of Digital Games Research Association 2007 Conference*. Tokyo, Japan, 1-10.
- Gómez, M.** (2014). *Empleo: Listado de empresas de VFX, Animación y Videojuegos en España, CICE, CICE: La Escuela Profesional de Nuevas Tecnologías*. Disponible en <http://cice.es/noticia/empleo-listado-empresas-animacion-motion-graphics-videojuegos/>, (consultado el 4 de junio 2014).
- González Bueno, G. and Bello, A.** (n.d.) *La Infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Madrid: Unicef Comité Español. Disponible en: [http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/infancia-espana/unicef\\_informe\\_la\\_infancia\\_en\\_espana\\_2014.pdf](http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/infancia-espana/unicef_informe_la_infancia_en_espana_2014.pdf) (consultado el 30 de junio 2014).
- Huizinga, J.** (1955). *Homo ludens; a study of the play-element in culture*. Beacon Press (Humanitas, Beacon reprints in humanities), Boston.
- Information Solutions Group** (2011). *2011 PopCap Games Social Gaming Research*. Disponible en [http://www.infosolutionsgroup.com/pdfs/2011\\_PopCap\\_Social\\_Gaming\\_Research\\_Results.pdf](http://www.infosolutionsgroup.com/pdfs/2011_PopCap_Social_Gaming_Research_Results.pdf), (consultado el 4 de junio 2014).
- Ipsos MediaCT** (2012). *Video games in Europe: Consumer Study*. Interactive Software Federation of Europe. Disponible en: [http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/euro\\_summary\\_-\\_isfe\\_consumer\\_study.pdf](http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/euro_summary_-_isfe_consumer_study.pdf), (consultado el 4 de junio 2014).
- Kohler, C.** (2012). *Ken Levine Explains BioShock Infinite's Bland Box Art | GameLife | WIRED, Wired*. Disponible en <http://www.wired.com/2012/12/bioshock-infinite-box-art/>, (consultado el 4 de junio de 2014).
- Laurel, B.** (2008). "Notes from the utopian entrepreneur". En Kafai, Y. B., Heeter, C., Denner, J., y Sun, J. (eds.). *Beyond Barbie and Mortal Kombat: New perspectives on gender and gaming*. MIT Press, Cambridge, MA, 21-32.
- Lauzen, M.** (2014). *The Celluloid Ceiling: Behind-the-Scenes Employment of Women on the Top 250 Films of 2013*. San Diego, CA: Center for the Study of Women in television and Film. Disponible en [http://womenintvfilm.sdsu.edu/files/2013\\_Celluloid\\_Ceiling\\_Report.pdf](http://womenintvfilm.sdsu.edu/files/2013_Celluloid_Ceiling_Report.pdf). (consultado el 30 de junio de 2014).
- Miller, P.** (2013). "Industry in Flux: The 12th Annual GD Magazine Salary Survey". *Game Developer Magazine*, 15-21.
- Observatorio Andaluz de la Publicidad no Sexista** (2012) *Informe sobre la Campaña de Juegos y Juguetes*. Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería de la Presidencia e Igualdad. Disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/observatorio/c/document\\_library/get\\_file?uuid=51c978d2-c6c8-4d2c-b407-18d8e891f441&groupId=10874](http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/observatorio/c/document_library/get_file?uuid=51c978d2-c6c8-4d2c-b407-18d8e891f441&groupId=10874), (consultado el 16 de junio 2014)
- Pavlik, J. V.** (2008). "Video games beat Hollywood". *Television Quarterly*, 38(3), 3-13.
- Pearce, C.** (2008). "The Truth About Baby Boomer Gamers". *Games and Culture*, 3(2), 142 -174.
- Sanz, V.** (2008). "Mujeres e Ingeniería Informática: el caso de la Facultad de Informática de la UPM". *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 184(733), 905-915.
- Vermeulen, L., Van Looy, J., De Grove, F. y Courtois, C.** (2011). "You are what you play? A quantitative study into game design preferences across gender and their interaction with gaming habits". En *DiGRA 2011: Think, design, play*. Digital Games Research Association (DiGRA), Utrecht.
- Williams, D., Martins, N., Consalvo, M. y Ivory, J. D.** (2009). "The virtual census: representations of gender, race and age in video games", *New Media & Society*. 11(5), 815-834.

**Zweben, S.** (2012) *Computer Degree and Enrollment Trends from the 2010-2011 CRA Taulbee Survey*. Computer Research Association, Disponible en: [http://www.cra.org/uploads/documents/resources/taulbee/CS\\_Degree\\_and\\_Enrollment\\_Trends\\_2010-11.pdf](http://www.cra.org/uploads/documents/resources/taulbee/CS_Degree_and_Enrollment_Trends_2010-11.pdf), (consultado el 4 de junio 2014).

**Páginas web consultadas.**

www.destructoid.com (2010). "Brown hair and stubble: The new face of modern videogames". Disponible en <http://www.destructoid.com/brown-hair-and-stubble-the-new-face-of-modern-videogames-178442.phtml>, (consultado el 4 de junio de 2014).

www.vgchartz.com (2014a). "Game Database, Best Selling Video Games, Game Sales, Million Sellers, Top Selling". Disponible en: <http://www.vgchartz.com/gamedb/?name=the+last+of+us>, (consultado el 4 de junio de 2014).

www.vgchartz.com (2014b). "Game Database, Best Selling Video Games, Game Sales, Million Sellers, Top Selling". Disponible en: <http://www.vgchartz.com/gamedb/?name=bioshock+infinite>, (consultado el 4 de junio 2014).

www.mobygames.com (2014). "The Authoritative Video Game Database - Reviews and Information". Disponible en: <http://www.mobygames.com/>, (consultado el 4 de junio 2014).

## La ficción analógica del juego de mesa y su relevancia para el videojuego: una propuesta educativa para la juventud digital(1).

En la presente investigación se plantea la hipótesis de que los juegos de mesa contemporáneos no solo configuran mundos posibles distintos de los de los videojuegos, sino que además pueden realizar una aportación clave en la conformación de una alfabetización digital orientada al género y una concepción de la ludoliteracy mucho más rica que la que se obtiene únicamente mediante la enseñanza con videojuegos. Para ello, se analizan 10 juegos de mesa (5 del estilo alemán o *eurogame*, 5 del estilo americano o temático) desde la perspectiva de sus mecánicas, dinámicas y componentes estético-ficcionales. Este análisis permite, por un lado, aportar claves docentes ante un objeto cultural analógico que vio redefinida su misión lúdica a mediados de los años noventa. Y, por otro, permite establecer puentes y sinergias interactivas entre el juego de mesa y el videojuego, que facilitan el uso conjunto en el aula. Los resultados resaltan tanto una redefinición del rol social del juego y la introducción constructiva de la cooperación para la juventud, como la mejora en la gestión autónoma de recursos y en la capacidad reflexiva de estrategias a medio y largo plazo.

**Palabras clave:** Videojuegos, juegos de mesa, mecánicas, dinámicas, ficción, educación

### Introducción

En los últimos años la industria del videojuego ha visto cómo su legitimidad social se vinculaba estrechamente con unos resultados económicos especialmente notables en el contexto actual de crisis económica mundial. Los videojuegos ocupan hoy una posición preeminente en el espacio de ocio tanto de la gente joven como de ciertos sectores de la población adulta, según los datos de facturación y horas de consumo (Rodríguez Breijo y Pestano Rodríguez, 2012, pp. 364-367).

No obstante, el videojuego no se ha legitimado únicamente por extensas campañas de marketing y por su éxito comercial; existen otras razones de índole cultural e histórica que han ejercido un papel tanto o más determinante. Hay que tener en cuenta que los videojuegos han sufrido una doble visión peyorativa vinculada, por un lado, al juego social del salón recreativo y, por otro, al carácter de juguete infantil de las primeras consolas domésticas. En el primer caso, el videojuego se vio sometido a una percepción heredada del estigma histórico del juego y que se plasmó, en este caso, en unos locales de ocio asociados a las drogas y el crimen. En el segundo caso, y tras la efectiva desaparición de los recreativos, las consolas más populares de los años ochenta compartían espacio con los juguetes en los centros comerciales de nuestro país. No sería hasta la llegada de

(1) El presente trabajo se inserta en el siguiente proyecto de investigación:  
- "Cultura audiovisual y representaciones de género en España: mensajes, consumo y apropiación juvenil de la ficción televisiva y los videojuegos", Ministerio de Economía y Competitividad, España, FEM 2011-27381.

*Playstation*, que el concepto de videojuego alcanzaría un nuevo estatuto cultural y un perfil más adulto para un usuario más maduro. Posiblemente la evidencia más clara de este fenómeno en nuestro país fue la consagración del videojuego como industria cultural por parte del Congreso de los Diputados en 2009 (Morales, 2012). Por todo ello, el videojuego ya no es un simple juego de niños, sino que trasciende a todo el recorrido evolutivo del ser humano.

En paralelo, los juegos de mesa tradicionales (desde el *Monopoly* al *Risk*) siempre han quedado social y mediáticamente asociados a una etapa vital muy específica: la infancia y juventud en contextos familiares y de amistad. A diferencia de otras industrias culturales como el cine o la literatura donde existen distintas escalas de productos asociados a distintas edades, el juego de mesa ha sufrido un cierto estancamiento como objeto lúdico para los tiempos de ocio. El *Monopoly* se juega en familia en edades tempranas y, al cabo de unos años, queda condenado a coger polvo en un altillo o armario. La juventud, a partir de ciertas edades, se desvincula de este tipo de juegos para ocupar su tiempo de ocio con otros productos más novedosos que estiman más convenientes para su edad, como es el caso del videojuego contemporáneo.

No obstante, a lo largo de los años noventa del siglo pasado emergió con fuerza una nueva industria cultural en el norte de Europa centrada en el negocio del juego de mesa, cuyas raíces pueden trazarse hasta los años setenta. Ante la predominancia del azar y los temas “roleros” de propuestas norteamericanas como *Hero Quest*, los alemanes y nórdicos apostaron por un nuevo concepto de juego que se denominó *eurogame*. De este modo, el diseño de juegos desde la perspectiva del *eurogame* focalizó su interés en potenciar el diseño de juego por encima del contenido ficcional (fuertemente mermado por la profusión industrial de productos prácticamente iguales en el fondo pero distintos en la forma de la ficción), limitar el azar en favor de la estrategia, restringir la dependencia del idioma para permitir su internacionalización comercial y, finalmente, contener la duración de las partidas evitando, a la vez, la eliminación temprana de los jugadores.

El referente más importante en cuanto al *eurogame* familiar aparece en 1995 con el lanzamiento del juego de Klaus Teuber *Los Colonos de Catán*, un auténtico fenómeno de masas y un éxito tanto económico como social. Junto al juego de Teuber, hoy la industria del juego de mesa ha emergido con fuerza en un contexto de profunda crisis económica que ha propiciado, entre otras cosas, el retorno a la reunión social alrededor de estos antes denostados objetos culturales y lúdicos. Así lo demuestra, por ejemplo, el enorme incremento en ventas de juegos de mesa modernos y relativamente nuevos como *Carcassonne*, *Bang!* o *Dixit*, entre otros.

Actualmente, el tiempo de ocio de la juventud se ha convertido en un proceso selectivo ante tantísima oferta que abarca desde el cine y la televisión hasta Internet, los videojuegos y los juegos de mesa. Las potencialidades (y debilidades) de los llamados nativos digitales (Prensky, 2001; Skiba y Barton, 2006; Cabra-Torres y Marcial-Viva, 2009: 325-326) marcan no solo la legitimidad de lo digital en relación a lo analógico en contextos tan relevantes como la educación o el ocio, sino que además inciden en el aprovechamiento de las nuevas tecnologías y su relación con la formas culturales y lúdicas más tradicionales.



En el marco del tiempo de ocio limitado y selectivo de una generación de nativos digitales se plantea, además, el auge del videojuego y las nuevas formas lúdicas (principalmente, *serious games* y la gamificación) como vehículos potencialmente apropiados para la función educativa. Ahora bien, ¿qué rol puede jugar el nuevo y redefinido juego de mesa en un contexto educativo que está dedicando gran parte de sus esfuerzos a la inclusión de lo lúdico-digital en sus agendas escolares? ¿Es posible complementar juego de mesa y videojuego con fines pedagógicos? ¿Hasta qué punto se asemejan y se diferencian ambos productos culturales?

La presente investigación plantea estas cuestiones clave en bajo una hipótesis clara:

H1: los juegos de mesa contemporáneos no solo configuran mundos posibles distintos de los de los videojuegos, sino que además pueden realizar una aportación clave en la conformación de una alfabetización digital orientada al género y una concepción de la *ludoliteracy* mucho más rica que la que se obtiene únicamente mediante la enseñanza con videojuegos.

En primer lugar, el texto aborda las principales iniciativas educativas vinculadas al videojuego y su potencialidad como motor de expresión de mundos posibles lúdicos o mundos ludoficcionales. En segundo lugar, se utiliza el denominando modelo MDA para analizar un conjunto de juegos de mesa desde la óptica de las mecánicas de juego, dinámicas evocadas y estéticas más habituales. Finalmente se trazan los principales resultados y conclusiones.

## 1. Los mundos posibles en juegos y videojuegos y su función educativa

Desde los años ochenta del siglo pasado el estudio de los mundos de ficción en el campo literario ha ido cogiendo fuerza al plantear una lectura mucho más rica y compleja que la propuesta por el formalismo del relato y la narratología tradicional. Así, autores como Walter Mignolo (1981), Benjamin Harshaw (1984), Thomas Pavel (1989), Marie-Laure Ryan (1991), Umberto Eco (1993), Tomás Albadalejo (1998) o Lubomir Dolezel (1999) han propuesto distintos acercamientos y metodologías definidas por el concepto de mundo posible. Para Umberto Eco un mundo posible puede definirse como “un estado de cosas expresado por un conjunto de proposiciones (...) Como tal, un mundo consiste en un conjunto de individuos dotados de propiedades. Como algunas de esas propiedades o predicados son acciones, un mundo posible también puede interpretarse como un desarrollo de acontecimientos. Como ese desarrollo de acontecimientos no es efectivo, sino precisamente posible, el mismo debe depender de las actitudes proposicionales de alguien que lo afirma, lo cree, lo sueña, lo desea, lo prevé, etc. (...)” (1999, p. 181).

Esta percepción del mundo posible como estado de cosas e individuos en conjunción con potenciales acciones o acontecimientos prefigura el concepto como un elemento central muy relevante a la hora de entender qué es el juego.

Así, no es de extrañar que la experiencia lúdica se haya vinculado pronto con un espacio maleable, un “círculo mágico” que delimita un campo de acción en el que se producen, además, distintas acciones repetitivas como ritual de juego (Huizinga, 2000, p.23). En este sentido, los mundos de ficción de corte literario se ven explícitamente modificados, en el caso de los juegos y los

videojuegos, por un actor externo con capacidades interactivas: el jugador. Esta especificidad desplaza la noción clásica del mundo posible como un espacio estable y cerrado hacia una nueva concepción de mundo ficcional determinado, en mayor o menor medida, por uno o más jugadores con una vocación marcadamente lúdica (sin perjuicio de que existan otras motivaciones accesorias como la ideológica, política o formativa). La particularidad del juego (y, aún más, en el videojuego) es su progresión ficcional a lo largo del mismo (ya sea mediante distintos niveles de juego, mediante la modificación del tablero o sus valores) que abre nuevas posibilidades lúdicas y, con ellas, nuevos mundos posibles. Así, denominamos este tipo de mundo posible mundo ludoficcional y lo definimos como “un sistema de mundos posibles concatenados que genera un espacio de juego determinado por un contenido ficcional y unas reglas estrechamente relacionados” (Planells, 2013, p.178).

La capacidad de control de lo posible y lo necesario en un mundo ludoficcional ha encontrado, en el marco educativo, un espacio de desarrollo muy amplio. Así, desde la obra fundacional de James Paul Gee (2003, 2008) han sido muchas las investigaciones que han utilizado, de una manera u otra, el videojuego en la educación (Bakar, Inal & Cagiltay, 2006; Panoutsopoulos & Sampson, 2012). Por lo general, la capacidad del videojuego como espacio o simulación de eventos orientado a la formación se ha canalizado o bien en software específico destinado a este uso (Alhabash & Wise, 2012; Barthel, 2013) o bien mediante el análisis y uso de juegos comerciales de especial éxito entre los alumnos (Sedeño, 2010).

En este último caso destaca el trabajo de Pilar Lacasa en el seno del Grupo de Investigación “Imágenes, Palabras e Ideas” de la Universidad de Alcalá (2011) y su uso de juegos en el aula. Mediante videojuegos tan populares como *Los Sims*, *Portal*, *Spore*, *Harry Potter* o *SimCity* Lacasa ha demostrado cómo los alumnos tienen una enorme capacidad para conectar, mediante sus juegos favoritos, con pedagogías que fomentan tareas mucho más arduas e ingratas como la resolución de problemas, el establecimiento de una sólida alfabetización digital o la mejora de las capacidades creativas (2011).

Ahora bien ¿qué sucede con los mundos ludoficcionales de tipo analógico? Si realmente asistimos a una redefinición del juego de mesa tradicional y a la emergencia de una nueva concepción de este tipo de productos culturales ¿qué rol han jugado en el seno de la comunidad educativa?

Existe aún poca investigación científica vinculada al juego de mesa como principal vehículo educativo y, por norma general, aún se encuentra muy vinculada a ciertos ámbitos de la formación y el conocimiento. En este sentido, destacan los artículos que han utilizado los juegos de mesa en procesos de aprendizaje de lógica en guarderías (Kamii, 2003), como metodología para enseñar matemáticas en los colegios (Ramani, Siegler & Hitti, 2012), como marco para el desarrollo de aptitudes de investigación (Warburton & Madge, 1994) o como modelo de enseñanza de las mecánicas de cooperación entre los alumnos (Zagal, Rick & Hsi, 2006).

No obstante, Hawkinson ha destacado recientemente la potencialidad del juego de mesa en comparación con el videojuego. En este sentido, el autor considera que:

“The most important thing to note when talking about the design of board games in contrast to video games is the physical and mental positioning of

players and the experience that comes out of those positions. (...)In the most effective board games, players physically surround a space and interact with board elements and each other. In the most popular video games, the player assumes an avatar or character to use to interact with a virtual environment and other avatars in that space. So the video game experience as a human experience is adding one or more levels of separation between players both physically and mentally. When players assume a character in a board game, they must become that character as an actor does on stage in many ways. From this, a whole different dynamic of informal learning occurs. This is why I contend that board games have a distinct advantage for learning goals that revolve around language, communication and team building.” (2013: 319)

A partir de las consideraciones de Hawkinson vamos a analizar diez juegos de mesa de distintos estilos mediante una herramienta denominada modelo MDA que nos va a permitir, por un lado, vislumbrar las mecánicas, dinámicas y estéticas que conforman sus mundos ludoficcionales y, por otro, el impacto que se produce en relación a la alfabetización lúdica y su aporte en el campo de la educación.

## 2. El modelo MDA como marco de análisis de los juegos de mesa

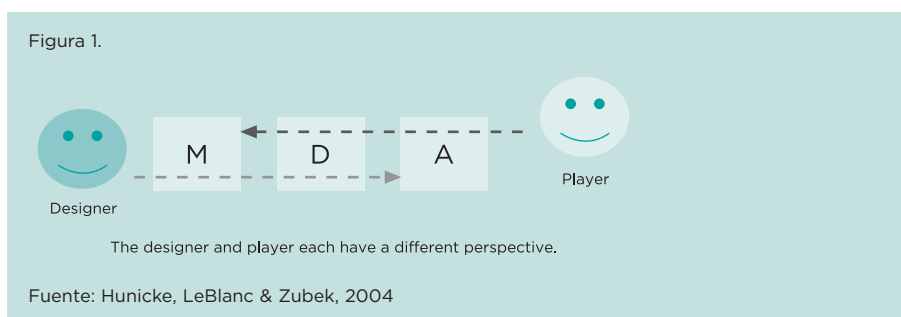
El Modelo MDA fue ideado y sistematizado por Robin Hunicke, Marc LeBlanc y Robert Zubek en 2004 como un acercamiento formal al diseño de juegos y videojuegos. El objetivo de esta metodología es la integración en un único sistema de los procesos iterativos, cuantitativos y cualitativos que permiten analizar y diseñar productos lúdicos desde distintas perspectivas. En este sentido, el modelo parte de una situación de interacción entre diseñador y jugador que bebe necesariamente del marco de *encoding/decoding* que ya esbozó Stuart Hall (1973) en relación al medio televisivo. En ese sentido, el modelo MDA también se inserta en una lógica de producción y consumo masivo del juego como artefacto lúdico pero, a diferencia de la propuesta de Hall, no centra su foco de análisis ni en las teorías de la recepción ni en el marco ideológico que prefigura tanto la relación productor-consumidor como el propio constructo cultural del usuario y su posición dominada, negociada o en oposición. En tanto que modelo formal, el MDA solo se interesa por los componentes que configuran los juegos y, en particular, por cómo se asumen de manera distinta en función de si la perspectiva proviene del diseñador o del jugador.

El MDA es el acrónimo de los componentes que pretende analizar: mecánicas (*mechanics*), dinámicas (*dynamics*) y estética (*aesthetics*). Cada uno de estos componentes es autónomo en relación a los demás pero, a la vez, todos ellos están profundamente interrelacionados.

Las mecánicas se definen como el sistema de reglas que rigen y condicionan el juego, desde la planificación y descripción de las mismas hasta su plasmación digital en datos y algoritmos. Como tales, las mecánicas delimitan lo posible en el mundo ludoficcional, y restringen las acciones a un sistema cerrado. Las dinámicas parten de las mecánicas y representan las “actitudes” que adoptan las reglas en relación al jugador y, a su vez, las estrategias y acciones que adoptará el usuario. Por ello, mientras que las mecánicas constituyen el sistema ludoficcional, las dinámicas representan las actitudes previstas o presumibles en el jugador en su relación con el sistema. Finalmente, la estética, derivada esencialmente de la experiencia con las

dinámicas, busca una respuesta emocional concreta en el jugador a lo largo de la interacción con el juego o videojuego.

Como se muestra en la siguiente figura, no todos los componentes se perciben a la vez, sino que en función de nuestra perspectiva iremos descubriendo y acumulando las distintas capas que configuran el juego como un artefacto. Así, desde el punto de vista del diseñador de juegos, el primer componente o dimensión que debe considerarse es la mecánica, seguida de la dinámica y la estética, mientras que en el caso del jugador es justo al revés: primero se asume el sistema estético y, posteriormente, el dinámico y el mecánico.



El marco de trabajo del MDA se ha convertido, como modelo metodológico, en una referencia importante tanto para el sector profesional de desarrollo de juegos como para el entorno académico. En el primer caso, se ha utilizado para organizar y planificar el trabajo de prototipado de videojuegos sociales (Carroll, 2013) mientras que en el segundo su uso se ha focalizado en apoyar los procesos de gamificación (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011) y el diseño de *serious games* (Westera, Nadolski, Hummel & Wopereis, 2008).

No obstante, una de las aplicaciones del modelo MDA, que más nos puede interesar, es aquella que triangula su potencial como marco formal de análisis de desarrollo de juegos, el contexto educativo y los juegos de mesa. En este sentido, la investigación de Hullett, Kurniawan y Wardrip-Fruin (2009) intentó analizar el impacto de los juegos de estilo alemán en un grupo de alumnos de un grado en diseño de videojuegos. La hipótesis de partida fue que los alumnos, al asumir el juego de mesa como un objeto cultural más, tenían dificultades a la hora de superar el nivel estético y alcanzar, por consiguiente el engranaje lúdico de las mecánicas. El uso de juegos de estilo alemán pretendía, precisamente, validar dicha hipótesis y comprobar la utilidad de este diseño de juegos de mesa a la hora de mejorar la comprensión de las mecánicas. Si bien el estudio se mostró inconcluyente por ciertas cuestiones metodológicas, sí pudo mostrar algunos cambios de percepción en los alumnos en relación al diseño de videojuegos tras haber probado distintos juegos de mesa. En concreto, uno de ellos comentó que:

“I definitely feel I have a better grasp on how to design games. When you play video games it’s easy to get so immersed in the experience you don’t quite catch all the reasons that make the game so entertaining.(...) When I played the board games, I got the chance to actually think of how each game worked.” (2009, p.6)

A partir de este trabajo vamos a realizar el análisis de cinco juegos tipo alemán o *eurogame* y cinco temáticos desde el prisma del modelo MDA con

el objetivo de mostrar sus potenciales en cada una de las dimensiones del diseño cara al contexto educativo. Los juegos elegidos de estilo alemán son *Los Colonos de Catán*, *Carcassonne*, *Aventureros al Tren: Europa*, *Ciudadelas* y *Agrícola*. Los juegos temáticos seleccionados son *El Desierto Prohibido*, *Munchkin*, *La Fuga de Colditz*, *El Señor de los Anillos* y *Battlestar Galactica*. La selección se ha realizado siguiendo distintos factores como el reconocimiento de público y crítica a la calidad del producto, su aparición en la base de datos *Board Game Geek* (todo un referente digital en cuanto a la relevancia y difusión de los juegos de mesa), su disponibilidad en lengua castellana, su curva de aprendizaje creciente y la posibilidad de contar con múltiples jugadores.

### 3. Principales resultados

#### 3.1. Análisis de los juegos eurogame

Cada uno de los juegos se analizó siguiendo la interrelación de niveles desde la perspectiva del diseñador de juegos (es decir, mecánicas, dinámicas y estética) y, posteriormente, se realizó el proceso contrario para obtener la visión del jugador final (en este caso, estética, dinámicas y mecánicas). La siguiente tabla resume los resultados finales de los juegos de estilo alemán.

Tabla 1. Resultados de los juegos eurogame

Juego	Tipo	Mecánicas	Dinámicas	Estética
Catán	Competitivo	Dados Cartas Gestión de recursos Modularidad Negociación	Azar como equilibrio Múltiples estrategias	Cálculo Tensión por el azar
Carcassonne	Competitivo	Colocación de <i>tiles</i> Modularidad Azar en la obtención de fichas	Estrategia cambiante Conflictividad territorial	Proyección espacial Tensión por conflictividad
Aventureros al tren	Competitivo	Cartas Cumplimiento de rutas Penalización por fallo	Estrategia de cautela vs. temeridad	Tensión por las rutas ajenas
Ciudadelas	Competitivo	Cartas Obtención de edificios Roles Cambiantes Fases cambiantes	Adaptación a las cartas y al rol Compensación con otros jugadores	Tensión por roles ocultos Faroleo
Agrícola	Competitivo	Colocación de trabajadores Gestión de recursos Expansión de territorio	Múltiples estrategias y complejidad Reacción ante el oponente	Cálculo Tensión por su complejidad

Desde el punto de vista de las mecánicas los juegos analizados comparten gran parte de los principios inspiradores y fundacionales del diseño eurogame. Así, por ejemplo, en ninguno de ellos cabe ni la eliminación temprana de un jugador ni la hegemonía del azar, mientras que las mecánicas se orientan, por lo general, a ensalzar la habilidad estratégica y la no dependencia del idioma.

A nivel de organización del juego, tanto *Los Colonos de Catán* como *Carcassonne* despliegan un tablero modular, mientras que los otros juegos (a excepción del *Ciudadelas* por tratarse de un juego de cartas) lo hacen con

unos tableros más o menos definidos. En el caso de *Agrícola* la granja crece por adición de habitaciones y terrenos en un tablero ya establecido.

Desde la perspectiva del desarrollo, casi todos los juegos utilizan el sistema de cartas, mientras que otros o bien se combinan con el azar (*Los Colonos de Catán*) o bien utilizan *tiles* (*Carcassonne*). Finalmente, resulta importante destacar la hegemonía de la gestión de recursos y/o trabajadores en el conjunto de las mecánicas de juego, siendo su exponente más complejo de ello el *Agrícola*.

Desde el punto de vista de las dinámicas, los *eurogame* analizados enfatizan el uso y adaptación a múltiples estrategias en función de las acciones de los otros jugadores. *Los Colonos de Catán* utiliza, de modo peculiar, el azar como correctivo o elemento de equilibrio del juego y, por ello, no constituye, como tal, un fenómeno arbitrario. La aparición del ladrón en el juego (al obtener un 7 en los dados) no solo aporta una acción interesante contra la mano de cartas de otro jugador, sino que también permite el bloqueo de recursos en el tablero. En este sentido, *Los Colonos de Catán* maximiza la elaboración de estrategias tomando en consideración este factor.

Las dinámicas vinculadas a las acciones de otros jugadores tienen un impacto directo en la colocación de *tiles* y la permanente mutación del tablero en *Carcassonne*, la planificación de rutas y cortes ferroviarios en *Aventureros al Tren: Europa*, la elección presente y futura de roles en *Ciudadelas* y la escasez de recursos y restricción en el número de trabajadores en *Agrícola*.

En cuanto a la estética de estos juegos, cabe destacar su verdadero potencial educativo tanto como espacio de aprendizaje de gestión de recursos como por su proyección espacial. Los jugadores (en este caso, los alumnos) se ven inmersos en un sistema generativo de materiales que deben ser gestionados de manera óptima para ganar. La introducción de la negociación en *Los Colonos de Catán* y las potenciales estrategias semicooperativas en juegos como *Ciudadelas* añaden una capa social potencialmente muy útil para entender y mejorar las dinámicas de grupo. Además, la modularidad de *Carcassonne* permite enfatizar la proyección espacial y la lógica de los recursos en un entorno profundamente cambiante. Finalmente, todos los juegos requieren ejercitar la capacidad del alumno para planificar, elaborar y mantener (o cambiar radicalmente) estrategias a medio y corto plazo mediante la tensión por las múltiples estrategias y la incidencia del azar (*Los Colonos de Catán*), la constante mutabilidad de las posibilidades (*Carcassonne*), la dificultad de los objetivos y la penalización por no cumplimiento de los mismos (*Aventureros al Tren: Europa*), la variabilidad en los roles y el engaño mediante el "faroleo" (*Ciudadelas*) o la extrema complejidad en la toma de decisiones y en la reacción de los oponentes (*Agrícola*).

### 3.2. Análisis de los juegos temáticos

Desde el punto de vista de las mecánicas, los juegos temáticos analizados hacen un uso generalizado del azar como motor del juego, junto con unas habilidades estratégicas esenciales determinadas, en parte, por las cartas. El azar mediante el dado es muy relevante en *Munchkin*, *La Fuga de Colditz* y *El Señor de los Anillos*, mientras que tiene menos incidencia en *Battlestar Galáctica*. En este último caso las cartas, junto con una brillante mecánica de roles ocultos, son determinantes, del mismo modo que lo

Tabla 2. **Resultados de los juegos temáticos**

Juego	Tipo	Mecánicas	Dinámicas	Estética
Desierto Prohibido	Cooperativo	Cartas Modularidad Movimiento limitado Reparto de poderes Arenas y Sol de Justicia	<i>Time Pressure</i> Cooperación según poderes Planificación conjunta	<i>Time Pressure</i> Recreación espacial
Munchkin	Competitivo	Dados Cartas Negociación Sistema de reglas laxo Poderes cambiantes	Dificultad en la planificación Traición y alianzas efímeras	Humor referencial Arbitrariedad Capacidad de negociación
La Fuga de Colditz	Semicooperativo	Dados Cartas Movimiento limitado Asimetría entre jugadores	“Gato y Ratón” Cooperación Dispersión en el movimiento	Simulación histórica Tensión en las huidas por el azar
El Señor de los Anillos	Cooperativo	Dados Cartas Gestión de recursos El Ojo de Sauron	<i>Time Pressure</i> Cooperación según poderes Planificación conjunta	<i>Time Pressure</i> Narrativa referencial
Battlestar Galactica	Semicooperativo	Dados Cartas Movimiento limitado Gestión de recursos Roles ocultos Asimetría entre jugadores	<i>Time Pressure</i> Cooperación según poderes Planificación conjunta Desconfianza sistémica	<i>Time Pressure</i> Paranoia Gestión de crisis y liderazgo

son en el Desierto Prohibido a la hora de afrontar las amenazas. Por otro lado, y exceptuando el carácter netamente competitivo del *Munchkin*, el resto de juegos incluyen mecánicas orientadas a la negociación y planificación en el plano de la cooperación (o semicooperación) entre los jugadores, junto con la asimetría de poderes o roles (los tipos de exploradores en el *Desierto Prohibido*, la diferencia entre el Guardia y los Prisioneros en *La Fuga de Colditz* que provoca una persecución del tipo “gato y ratón”, las habilidades de cada *hóbbit* en *El Señor de los Anillos* o los roles ocultos y las acciones especiales de los protagonistas de *Battlestar Galactica*).

Una de las mecánicas más interesantes que está presente en muchos de estos juegos es la introducción de un elemento de cuenta atrás que acelera la toma de decisiones y aumenta la relevancia de los resultados. Se trata, por ejemplo, de las tormentas de arena en el *Desierto Prohibido* que hunden literalmente el tablero modular, del Ojo de Sauron que pretende alcanzar y destruir a los jugadores en *El Señor de los Anillos* o de la escasez y pérdida constante de recursos, naves y abordajes que sufren los héroes en *Battlestar Galactica*.

Este conjunto de mecánicas obtiene el nombre, en el apartado de dinámicas, de *time pressure*. La lucha contra el tiempo es, precisamente, el hito narrativo (o temático) clave para provocar, a nivel de dinámicas, una excelente combinación entre planificación, ejecución de planes según los roles y/o poderes y la tensión en el resultado final. Por ello, este tipo de juegos son particularmente útiles a nivel docente para fomentar, precisamente, el trabajo en equipo ante una amenaza externa y, además, para comprender cómo la aportación de cada uno de los jugadores a nivel individual resulta clave para solventar un conflicto más global y complejo.

Finalmente, es en el apartado estético donde la potencialidad pedagógica de los juegos temáticos analizados consigue vincular el trabajo en cooperación

con otros valores muy relevantes como la implicación histórico-narrativa o la capacidad de negociación.

En el primer caso, *La Fuga de Colditz* no solo sistematiza el huir de un territorio concreto controlado por un jugador, sino que además su cuidada edición y capacidad inmersiva lo colocan como un excelente ejemplo a utilizar en el aula para explicar el episodio histórico que tan fielmente retrata. La capacidad de simulación histórica de *La Fuga de Colditz*, como valor educativo, se asemeja a la narrativa referencial que podemos encontrar en *El Señor de los Anillos*. En este caso, el juego basado en la obra de J.R.R. Tolkien no solo posiciona muy bien el eje héroes-antagonista mediante la mecánica del Ojo de Sauron, ya explicada, sino que además permite establecer paralelismos muy interesantes entre la obra literaria, el juego de mesa y la obra fílmica. En este sentido, los principales eventos del juego de mesa pueden asociarse fácilmente con los sucesos narrativamente más relevantes de la obra original, generando así una concepción clara y directa de qué son los actos narrativos, los puntos de giro o el clímax.

En el segundo caso, la capacidad de negociación y arbitrariedad de un juego competitivo como *Munchkin* permite agilizar la toma de decisiones en un contexto paródico y rápido que busca, antes que nada, la relectura posmoderna de los juegos de rol tradicionales. En cambio, la misma capacidad de negociación puede asumirse desde lo dramático gracias a la magnífica implementación que hace de esta estética el juego *Battlestar Galáctica*. En este caso, la existencia de un traidor en el grupo (un *Cylon* que pretende acabar con la Humanidad, siguiendo así el marco ficcional de la serie de televisión) pone en valor la gestión de las crisis y los valores de liderazgo de los alumnos participantes, todo ello en un clima de profunda desconfianza y paranoia.

### 3.3. Principales conclusiones

Como se ha podido comprobar, la naturaleza y potencialidad de los juegos de mesa como elementos integrantes y complementarios a la educación tradicional y/o mediante videojuegos es un valor pedagógico clave a explotar. La distinción entre *eurogame* o juego alemán y temático no es solo una etiqueta meramente comercial, sino también una característica que puede determinar, hasta cierto grado, todo el aparato lúdico de un juego de mesa, sin perjuicio de que las líneas diferenciales entre ambos modelos no siempre están claramente diferenciadas.

En cuanto a los juegos *eurogame* analizados podemos comprobar cómo ciertas mecánicas, dinámicas y estéticas descritas gracias al modelo MDA pueden realizar aportaciones muy relevantes al desarrollo de ciertas aptitudes, tanto de los alumnos individualmente como en sus relaciones en el plano social. En este sentido, el énfasis que realiza este modelo de diseño de juegos en la estrategia, la gestión de recursos y la planificación a medio y largo plazo debe permitir a los docentes la inclusión de propuestas vinculadas al desarrollo de contenidos de matemáticas, lógica, teoría de juegos, dirección de empresas y gestión de proyectos. Por ello, los juegos *eurogame* pueden incorporarse en el currículum educativo de prácticamente cualquier nivel educativo, siendo especialmente útiles en la secundaria y en la educación superior universitaria en grados como Administración y Dirección de Empresas, Economía, Derecho y áreas afines.



En cuanto a los juegos de tipo temático su perspectiva de diseño viene a potenciar otras áreas distintas del juego *eurogame* pero igualmente útiles cara a su incorporación en el aula. Esta filosofía de diseño introduce el azar como un motor relevante en la experiencia lúdica junto con un grupo de habilidades estratégicas relevantes, todo ello en un marco narrativo de interés. Además, los juegos que se han analizado en la presente investigación han sido, en su mayoría, claros ejemplos de propuestas cooperativas ante una amenaza común. Evidentemente, valores como la solidaridad, el trabajo en equipo en contraposición a la exaltación de individuo, el sacrificio y coordinación de acciones son centrales en estas propuestas por lo que pueden encauzarse fácilmente en el marco de asignaturas con este tipo de contenidos. Además, los juegos temáticos analizados también han mostrado dos áreas de interés para la educación: la gestión de la negociación y la evocación ficcional.

La gestión de la negociación en contextos cooperativos puede (y debe) presidir gran parte de los contenidos curriculares académicos al tratarse, en realidad, de un elemento central en la vida personal y profesional de nuestros alumnos. Junto a los estudios citados previamente, este tipo de uso de los juegos de mesa también puede ser muy interesante para titulaciones y estudios vinculados a la cooperación al desarrollo, el trabajo social, las políticas públicas, el arbitraje y la mediación y, por lo general, a todas aquellas parcelas de conocimiento interesadas en la negociación desde y hacia lo común.

Por otro lado, la evocación ficcional de los juegos de mesa temáticos no se limita a un mero adorno narrativo ante un sistema de reglas hegemónico, sino que tiene su propia entidad y valor. Los juegos de simulación histórica permiten explicar de una manera más interactiva y lúdica no solo eventos como la fuga de presos en el marco de la Segunda Guerra Mundial sino también cómo se realizaba, qué riesgos se corrían y qué sensaciones estaban en juego. La potencialidad de estas experiencias de juego en contraposición a la educación pasiva y lineal de ciertas metodologías en la asignatura de Historia parece evidente. Y, del mismo modo que lo histórico cobra valor en el juego, también lo hace lo meramente ficcional. Así, jugar a propuestas lúdicas que describen una obra literaria, fílmica o televisiva, no solo habilita al jugador a realizar un estudio comparativo y transmediático entre todos estos mundos posibles, sino que además le puede ser muy útil para entender cómo funciona la ficción como objeto autónomo y autosuficiente. Así, los actos narrativos, los puntos de giro, el clímax, los personajes, las relaciones entre actantes o los marcos ideológicos y de poder pueden extraerse muy fácilmente de la experiencia de juego. Por ello, esta perspectiva de análisis de lo histórico y lo ficcional desde (o con) los juegos de mesa deviene particularmente útil para áreas docentes vinculadas a la Historia, la Literatura, la Comunicación Audiovisual y los Estudios Fílmicos.

Finalmente, resulta importante destacar la necesaria legitimación social y cultural que merece, a día de hoy, un sector tan pujante y emergente como es el juego de mesa. Del mismo modo que el videojuego ha gozado y sigue gozando de una amplia consideración en el seno de la comunidad educativa como potencial medio docente también es importante que no perdamos de vista la experiencia lúdica analógica. En ocasiones, no solo resulta mucho más fácil de implementar en un aula por la ausencia de medios tecnológicos complejos, sino que además se trata de un producto cultural poliédrico que permite anuar la transmisión de conocimientos curriculares con una

experiencia lúdica única y una sociabilidad física entre el alumnado que hoy parece más mediatizada por las redes sociales que por las relaciones personales.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alhabash, S. & Wise, K.** (2012). "PeaceMaker: Changing Students' Attitudes Toward Palestinians and Israelis Through Video Game Play". *International Journal of Communication*, 6, 356-380.
- Albadalejo, T.** (1998). *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa. Análisis de las novelas cortas de Clarín*. Publicaciones de la Universidad de Alicante, Alicante.
- Bakar, A.; Inal, Y. & Cagiltay, K.** (2006). "Use of Commercial Games for Educational Purposes: Will Today's Teacher Candidates Use them in the Future?" En E. Pearson & P. Bohman (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2006*, AACE, Chesapeake, 1757-1762.
- Barthel, M. L.** (2013). "President for a day" Information, *Communication & Society*, 16 (1), 28-42.
- Björk, S. & Holopainen, J.** (2005). *Patterns in game design*. Charles River Media, Massachusetts.
- Cabra-Torres, F. & Marciales-Vivas, G. P.** (2009). "Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión". *Universitas Psychologica*, 8 (2), 323-338.
- Carroll, J.** (2013). "Using the MDA Framework as an Approach to Game Design". Disponible en <http://spin.atomicobject.com/2013/09/03/mda-game-design-framework/>, (consultado el 12 de Marzo de 2014).
- Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R. & Nacke, L.** (2011). "From game design elements to gamefulness: defining "gamification"". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek '11)*. ACM, New York, 9-15.
- Dolezel, L.** (1999). *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles*. Arco libros, Madrid.
- Eco, U.** (1993). *Lector in Fábula*. Lumen, Barcelona.
- Edo, M. & Deulofeu, J.** (2006). "Investigación sobre juegos, interacción y construcción de conocimientos matemáticos" *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 24(2), 257-268.
- Gee, J. P.** (2008). "Video games and embodiment". *Games and Culture*, 3(3-4), 253-263.
- Gee, J. P.** (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan, New York.
- Hall, S.** (1973). *Encoding and Decoding in the Television Discourse*. University of Birmingham, Birmingham.
- Harsaw, B.** (1984). "Fictionality and fields of reference. Remarks on a theoretical framework". *Poetics Today*, 5 (2), 227-251.
- Hawkinson, E. C.** (2013). "Board Game Design and Implementation for Specific Language Learning Goals". *The Asian Conference on Language Learning 2013 Official Conference Proceedings 2013*, 317-326. Disponible en: [http://www.iafor.org/offprints/acll2013-offprints/ACLL2013\\_Offprint\\_0169.pdf](http://www.iafor.org/offprints/acll2013-offprints/ACLL2013_Offprint_0169.pdf), (consultado el 2 de Junio de 2014).
- Huizinga, J.** (2000). *Homo ludens*. Alianza Editorial, Madrid.
- Hullet, K., Kurniawan, S. & Wardrip-Fruin, N.** (2012). Better Game Studies Education the Carcassonne Way. *Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory*.
- Hunicke R., LeBlanc, M. & Zubek, R.** (2004). "MDA: A formal approach to game design and game research". *Proceedings of the AAAI-04 Workshop on Challenges in Game AI*.
- Kamii, C.** (2003). "Modifying a board game to foster kindergartners' lógico-mathematical thinking". *Young Children*, 58(5), 20-26.
- Lacasa, P.** (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Editorial Morata, Madrid.
- Mignolo, W.** (1981). "Semantización de la ficción narrativa". *Dispositio*, 5, 85-127.

- Morales, E.** (2012). "El reconocimiento institucional español de los videojuegos como industria cultural: propuestas para crear industria" *Derecom*, 11, 17-33.
- Panoutsopoulos, H., & Sampson, D. G.** (2012). "A Study on Exploiting Commercial Digital Games into School Context". *Educational Technology & Society*, 15 (1), 15-27.
- Pavel, T.** (1986). *Fictional Worlds*. Harvard University Press, Cambridge.
- Planells de la Maza, Antonio José** (2013). *Los videojuegos como mundos ludoficcionales. Una aproximación semántico-pragmática a su estructura y significación*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid.
- Premsky, M.** (2001). "Digital natives, digital immigrants". *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Ramani, G.B.; Siegler, R.S. & Hitti, A.** (2012). "Taking It to the Classroom: Number Board Games as a Small Group Learning Activity". *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 661-672.
- Rodríguez Breijo, V. & Pestano Rodríguez, J. M.** (2012). "Los videojuegos en España: una industria cultural incipiente". *Ámbitos*, 21, 361-379.
- Ryan, M. L.** (1991). *Possible worlds, artificial intelligence and narrative theory*. Indiana University Press, Bloomington.
- Sedeño, A.M.** (2010). "Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación". *Comunicar*, 34, 183-189.
- Skiba, D. & Barton, A.** (2006). "Adapting your teaching to accommodate the Net Generation of learners". *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*, 1(2), 1-11.
- Warburton, J. & Madge, C.** (1994). "The snakes and ladders of research - using a board game to teach the pitfalls of undergraduate research design". *Journal of Geography in Higher Education*, 18 (2), 237-244.
- Westera, W.; Nadolski, R.J.; Hummel, H.G.K. & Wopereis, I.G.J.H.** (2008). "Serious games for higher education: a framework for reducing design complexity". *Journal of Computer Assisted Learning*, 24 (5), 420-432.
- Zagal, J. P.; Rick, J. & Hsi, I.** (2006). "Collaborative games: Lessons learned from board games". *Simulation and Gaming*, 37(1), 24-40.





## Cambiar jugando. La apuesta de los serious games en la educación por la igualdad entre los y las jóvenes(1).

La especial relevancia de los *serious games*, un tipo de videojuegos cuyo propósito no es exclusivamente el entretenimiento, ha adquirido una creciente popularidad en un amplio grupo de sectores profesionales (educación, sanidad, defensa, información, etc.) y ha recibido, en los últimos años, una significativa atención académica. A partir de ese contexto, en esta investigación se analizan iniciativas sobre el papel de este tipo de juegos para la educación en temas de igualdad de género entre los jóvenes. Para ello, se plantea un estado de la cuestión sobre las características de este discurso y su evolución en este ámbito. Un marco que permitirá el análisis de contenido de dos de las aportaciones más recientes en este sector: *Wonder City* (NBC, 2013) y *Half the Sky Movement: The Game* (Frima Studio, 2013). Las conclusiones señalan cómo, frente a una continuidad de discursos estereotipados por parte de los videojuegos comerciales, estos “juegos serios” desarrollan nuevas oportunidades para la educación sobre la igualdad de género entre los jóvenes a partir de una popular fórmula de discurso basada en la inmersión, la interactividad y la experiencia directa del usuario.

**Palabras clave:** *serious game*, ocio digital, empoderamiento, género.

### 1. Introducción

La industria de los videojuegos tiene sus orígenes a finales de la década de los cuarenta del siglo XX. Desde esas primitivas curiosidades tecnológicas, la evolución del status adquirido por los videojuegos implica hablar, hoy en día, de una industria consolidada en múltiples aspectos como, por citar algunos de las cuestiones más significativas, su dimensión económica, con 762 millones de euros de ingresos en España en 2012 (AEVI, 2013: 18) y más de 70.000 millones de dólares en el mundo ese mismo año (AEVI, 2013: 31). Sin embargo, la popularidad de esta industria del entretenimiento no responde sólo a criterios económicos sino también a su aceptación por parte de grupos heterogéneos tradicionalmente no asociados con esta actividad (Juul, 2009), su profesionalización dentro del ámbito de los e-sports (Adamus, 2012), su consolidación narrativa como lenguaje audiovisual e interactivo (Cuadrado & Planells, 2013) o su configuración como industria cultural en la creación de iconos y tendencias sociales (Rodríguez-Ferrándiz, 2011). Se trata, en cualquier caso, de un conjunto de indicadores que ubican al videojuego dentro de la familia de los medios de comunicación de masas, lo que, en otras palabras, indica su potencial para influir en colectivos a través del “mero” entretenimiento.

Dentro del amplio mercado de la industria del videojuego de entretenimiento ha cristalizado una tendencia que acentúa la capacidad educativa, formativa y persuasiva que tendrían los videojuegos como medios. El concepto de *serious games* o “juegos serios” responde a esa

(1) El presente trabajo se inserta en los siguientes proyectos de investigación:

- “Cultura audiovisual y representaciones de género en España: mensajes, consumo y apropiación juvenil de la ficción televisiva y los videojuegos”, ref., Ministerio de Economía y Competitividad, España, FEM 2011-27381
- “Grupo de investigación com-plutense Historia y Estructura de la Comunicación y el Entretenimiento”, ref. 940439, Gr 58/08, España.

posibilidad de encuadrarlos en estas nuevas parcelas y hace referencia a un tipo de juego cuyo objetivo principal no es el entrenamiento. Esta conceptualización no implica, como se matizará más adelante, que dichos juegos no puedan ser entendidos también como ocio.

Se han citado estas cuestiones para contextualizar el objetivo de este artículo: analizar las iniciativas que, dentro del marco de los *serious games* (o juegos serios), se han desarrollado por parte de las instituciones para promover la concienciación en materia de igualdad de género entre la juventud. Para ello, esta investigación describirá el marco teórico que sitúa a los videojuegos como medios de comunicación en su faceta informativa, persuasiva y lúdica. A partir de ese escenario se analizarán las dos referencias principales (y casi aisladas) que se han localizado en el ámbito de los *serious games* para la concienciación en empoderamiento e igualdad de género: *Wonder City* (G4C, 2013) y *Half the Sky Movement. The Game* (Frima Studio, 2013).

Esta investigación se sitúa dentro de la producción académica sobre las relaciones entre género y videojuegos, un ámbito que no ha sido excesivamente prolífico aunque ha generado aportaciones significativas. Se parte del clásico estudio *From Barbie to Mortal Kombat. Gender and Computer Games* (Cassell & Jenkins, 2000) que abordaba, entre otros aspectos, las relaciones entre el diseño de videojuegos y su consumo en clave de género. Esta obra combinaba la reflexión teórica con un nutrido conjunto de entrevistas a mujeres vinculadas con la industria de los videojuegos. A partir de este trabajo, los estudios sobre videojuegos y género se han ramificado en diferentes líneas de actuación. La primera de ellas revisa el rol de construcción de estereotipos por parte de la industria de los videojuegos desde la crítica a la excesiva sexualización en la representación de la mujer a través de metodologías de análisis de contenido (Leonard, 2013: 84). También se ha abordado el rol profesional de las mujeres como creadoras y consumidoras dentro de la industria (Heeter, Egidio, Mishra, Winn & Winn, 2009). Por último, se ha abordado la construcción de la identidad femenina por parte de las jugadoras en los juegos comerciales desde la lógica de la representación (Walkerdine, 2006; Hayes, 2007) o la entrevista de corte etnográfico (Thornham, 2011). Gran parte de estos estudios coinciden en señalar a los videojuegos como espacios de producción y gestión de la identidad de género en los que se señalan diferencias en el consumo realizado por hombres y mujeres.

Enlazando con este marco de reflexión, el presente trabajo se articula como un intento por realizar una aproximación a una carencia significativa dentro de este grupo de estudios: el rol de los *serious games* en la construcción de una reflexión teórica sobre el papel desempeñado por estos juegos en la educación en la igualdad de oportunidades y trato entre los jóvenes, mujeres y hombres.

## 2. De los videojuegos como medios a los *serious games*

Las primeras reflexiones sobre la relevancia de los videojuegos como medios de comunicación se han situado en Marshall MacLuhan que -en 1964- definía a los juegos como “extensiones de nuestro ser, no individual sino social [...] que son medios de comunicación” (MacLuhan, 1996: 253). Actualmente no es una idea novedosa, aunque la popularización de los videojuegos la dotó de un renovado interés porque “los juegos son situaciones inventadas que

permiten la participación de mucha gente en algún patrón significativo de su propia vida corporativa” (MacLuhan, 1996: 253). Una percepción que resalta el aspecto cognitivo del juego y que, como tal, se define como herramienta fundamental del ser humano “para entender el mundo” (Frasca, 2009: 37).

La creciente popularidad de la industria de los videojuegos a lo largo de la década de los noventa estimuló las primeras aproximaciones académicas a este incipiente fenómeno. Narratología y ludología fueron las primeras propuestas teóricas que, de forma enfrentada, percibían el videojuego como objeto autónomo de estudio y dan idea de los primeros esfuerzos de una disciplina joven (los *game studies*) por definir las particularidades de su campo de actuación (Williams, 2005). De estas primeras disputas teóricas se pasó a reconocer los límites difusos de la disciplina y las aproximaciones a un objeto de estudio que ha ido adquiriendo una naturaleza multidisciplinar (Mäyrä, 2009).

Dos de los avances más significativos de esta producción teórica fueron, por un lado, el análisis de las fórmulas narrativas que empleaban los videojuegos y que acuñó conceptos como el de “retórica de procesos” (*procedural rhetoric*) y, por otro lado, la reflexión en torno a las posibilidades informativas y persuasivas de este medio que se hizo tangible en el ámbito de estudio definido por los *serious games*.

## 2.1. El lenguaje de un nuevo medio: la retórica de procesos

Una de las propuestas para precisar la retórica inherente a los videojuegos como medios que combinan elementos narrativos y lúdicos ha sido la “retórica de procesos”. Término acuñado por Ian Bogost, profesor del Georgia Tech, que parte del concepto transversal y clásico de retórica para definir “una práctica interpretativa de argumentaciones a través de procesos” (Bogost, 2007: 28). Dentro de esa lógica, la “retórica de procesos” implica “el arte de la persuasión a través de representaciones basadas en reglas e interacciones en lugar de la palabra hablada, la escritura, imágenes fijas o en movimiento. Este modelo de persuasión está vinculado a los procesos centrales de un dispositivo informativo: se ejecutan procesos, se realizan cálculos y manipulaciones simbólicas basadas en reglas” (Bogost, 2007: ix). En fin, la construcción de mensajes a partir de los procesos vinculados a la tecnología inherente a los programas de computación entre los que se sitúan, como elemento más representativo, los videojuegos.

Un ejemplo de este nuevo modelo narrativo es *Mac Donald’s Video Game* (Molleindustria, 2006). Una propuesta dentro del ámbito de los *serious games* que sitúa al jugador o jugadora como responsable de una multinacional dedicada a la “comida rápida”. Para ello debemos gestionar -a través de la interfaz del juego- cuatro entornos diferentes vinculados al proceso de elaboración de hamburguesas. El primer escenario se localiza en la selva amazónica. Ahí decidimos sobre la deforestación de la zona para la producción de materiales primarios: soja y ganado vacuno. En el segundo gestionamos la alimentación del ganado (gracias a la soja) de cara a su posterior conversión en materia prima de las hamburguesas. El tercero nos sitúa como directores del local de venta al público y, por último, en la cuarta pantalla coordinamos las actividades del equipo publicitario, de relaciones públicas y a los altos directivos de la empresa.

El objetivo que mide el éxito de nuestro desempeño es la capacidad de generar el mayor número de beneficios de la forma más rápida posible a

través de la venta de hamburguesas. La forma de hacerlo se plantea en torno a dos grandes grupos de elecciones: el más amplio recoge las decisiones de carácter deshonesto para mejorar la producción o las ventas de forma poco ética. No tomar ninguna de estas decisiones conformaría una segunda opción, la honesta, pero que requiere una (casi) absoluta inactividad puesto que no podemos tomar ninguna decisión de carácter positivo por vía de la acción dentro del juego. La propia interpretación, a nivel narrativo, y las condiciones creadas por las propias reglas del juego, supone aceptar una afirmación realmente simple: es difícil –según el juego imposible– obtener beneficios sin tomar decisiones como añadir hormonas en el pienso del ganado, deforestar la selva amazónica en busca de más espacio, sobornar a diferentes tipos de autoridades o recurrir a campañas publicitarias como “todos los niños quieren a McDonald’s” donde se nos insta a recurrir a la infancia que “influye(n) en las decisiones de consumo de los padres a través de hábiles chantajes efectivos que la campaña deberá sugerir de forma implícita” (Molleindustria, 2006). Este discurso amparado en la estética, la historia y las mecánicas del juego incide en cómo las propias empresas solo toman decisiones que se traduzcan en el incremento del margen de beneficios.

Se puede concluir que este videojuego no plantea ninguna crítica novedosa a las grandes multinacionales de “comida rápida” con respecto a la que ya han realizado, por ejemplo, documentales como *Super Size Me* (Spurlock, 2004) o *Fast Food Nation* (Linklater, 2006), o las efectuadas desde asociaciones de consumidores, grupos ecologistas y organismos de salud. Sin embargo, el aspecto más relevante es la forma de plantear el mensaje. El hecho de que sea un videojuego –con una implicación personal del jugador o jugadora, que es el encargado de tomar las decisiones– y la existencia de cuatro unidades de gestión diferentes –que funcionan de forma coordinada y complementaria– permiten al usuario, a través de un sistema de ensayo y error en torno a sus propias decisiones, percibir un punto de vista más amplio (y orientado por el propio diseñador del juego) sobre el funcionamiento de las grandes corporaciones de alimentación.

## **2.2. Los *serious games* en el horizonte académico**

El concepto de juegos serios o *serious games* responde a la categoría más amplia y popular en la que se encuadran los juegos no orientados, exclusivamente, con el entretenimiento. Este término se emplea actualmente para los videojuegos pero fue acuñado –a finales de los sesenta– por Clark Abt (1968). Este terapeuta británico proponía emplear los juegos tradicionales (de cartas y tablero) para mejorar el aprendizaje en las instituciones educativas tradicionales de sociedades complejas. En ese sentido, Abt proponía la posibilidad de introducir los juegos en los itinerarios educativos para combatir el fracaso escolar. Sus principales argumentos resaltaban las posibilidades que los juegos ofrecen para mejorar la motivación y vincular, a través de las simulaciones lúdicas, los contenidos docentes con el mundo real (Abt, 1987: 119-120). El pensamiento de Clark Abt incidía en cómo el hombre se entrega “alegremente” al juego y sugería aprovechar ese potencial para emplearlo en una serie de usos de carácter positivo para el ser humano. Esta aproximación inicial ha servido de punto de partida para algunas de las primeras propuestas sobre los usos serios de los videojuegos, especialmente en el ámbito educativo (Gee, 2004: 17-62; Gros, 2008; Martínez Borda & Lacasa, 2008; Lacasa, 2011: 19-54).



El principal inconveniente del estudio académico de este tipo de juegos es que, en sus inicios, responden más a una cuestión práctica que a un concepto teórico claramente definido. Abt definió los “juegos serios” como “juegos con un propósito educativo explícito y cuidadosamente planeado, y no concebidos para ser jugados solo como distracción o mero entretenimiento” (Abt, 1987: 9). Por tanto, la principal línea de diferenciación de estos juegos proviene –según Abt– de sus objetivos, esto es, aquellos que se vinculan exclusivamente al entretenimiento frente a aquellos que no lo tienen como prioridad aunque, como también señalaba Abt, “no significa que los juegos serios no sean, o no puedan ser, entretenidos” (Abt, 1970: 9). Una idea que alberga cierta polémica en la comprensión actual de los *serious games* puesto que señala un claro oxímoron en la idea de “seriedad” asociada a la frivolidad del ocio juvenil (Bergeron, 2006: xvii) y que, además, implica hablar de la doble naturaleza de los *serious games*, por un lado, su dimensión “videolúdica” (orientada al entretenimiento) y, por otro, su dimensión seria entendida como un propósito formativo, didáctico o comunicativo (Álvarez & Djaouti, 2010: 17). Conviene aclarar que ambas son irrenunciables puesto que la naturaleza espontánea, voluntaria y libre del ser humano hacia una actividad lúdica es ineludible para plantear que algo es un juego y, por otro lado, su objetivo no puede ser únicamente el entretenimiento pues requiere de un planteamiento planificado que aporte algún tipo de habilidad o conocimiento al jugador o jugadora. Por supuesto, el producto resultante sería especialmente amplio ya que podemos encontrar ambas características en videojuegos comerciales. Ante esta observación conviene resaltar la “planificación” como clave dentro del diseño. En otras palabras, un *serious game* suele ser el resultado de la elaboración de un diseño como tal que busque los dos objetivos (entretener e instruir), no alcanzarlos por una mera casualidad accidental.

Esta lógica híbrida de los *serious games* marca su naturaleza como medio de comunicación (Dovey & Kennedy, 2006). Por un lado, la estrategia de entretenimiento vinculada a los videojuegos como forma de ocio y, por otro, el sentido de utilidad que se les confiere a los programas digitales de formación orientados al uso profesional. En conclusión, un producto que se sitúa a medio camino entre la naturaleza lúdica de los videojuegos comerciales y los objetivos utilitarios de los programas formativos.

### **3. La apuesta de los serious games por la educación en igualdad: *Wonder City* (G4C, 2013) y *Half the Sky Movement. The Game* (Frima Studio, 2013)**

La selección de *Wonder City* y *Half the Sky Movement. The Game* obedece a su relativa excepcionalidad (apenas se han desarrollado juegos dirigidos a la concienciación en empoderamiento e igualdad de género) y en que ambos son relativamente recientes en el momento de escribir este artículo (apenas hace un año desde el lanzamiento de ambos productos). En cualquier caso, pertenecen a iniciativas de corte diferente pero que, en definitiva, comparten un objetivo similar: la concienciación en materia de igualdad de género.

#### **3.1. Tú eres el héroe o heroína: *Wonder City* (G4C, 2013)**

*Wonder City* (G4C, 2013) es un videojuego desarrollado por la cineasta Kristy Guevara-Flanagan como continuación de su documental *Wonder Women! The untold story of America's superheroines* (Guevara-Flanagan,

2012). Aunque la temática de ambos es similar (la visualización de las relaciones entre poder y género a través de la cultura popular), cada uno de estos productos introduce matices diferentes. La propia creadora ha señalado que “el documental alentaba a las audiencias juveniles a explorar la historia de la cultura pop como un medio de pensamiento crítico sobre la visualización de las relaciones entre poder y género, el videojuego estimula un componente interactivo para esta misma audiencia que les ayuda a identificar su propia naturaleza heroica y fortalece sus decisiones” (Worley, 2013).

*Wonder City* se presenta como un producto audiovisual (disponible online) y fragmentado en episodios que recogen elementos muy similares a los empleados por videojuegos comerciales como la novela gráfica interactiva *Surviving High School* (Electronic Arts, 2005) o el simulador social *Cute Knight* (Hanako Games, 2013). La principal diferencia entre estos productos y *Wonder City* es la temática y el rango de elecciones que se le ofrecen al jugador o jugadora. La protagonista del videojuego es una adolescente que descubre su capacidad para manipular el “quanta” (sustancia ficticia que otorga superpoderes) y serán sus decisiones las que permitan descubrir diferentes formas de heroísmo a los jugadores y jugadoras.

La primera elección que plantea *Wonder City* es la selección y configuración del avatar que representará al jugador o jugadora a lo largo del juego: una heroína de la que se tendrá que elegir su constitución (delgada, estándar y gruesa) y el color de su piel (pálida, morena y oscura). Tras la configuración de la protagonista comienza el primer episodio: “Orígenes”. Dicho episodio sirve de tutorial de las mecánicas del juego y, desde un punto de vista narrativo, presenta la trama principal y a los personajes. En ese sentido, la apuesta narrativa de este juego no destaca por su originalidad sino por el hecho antes apuntado: el componente interactivo o de participación. En *Wonder City*, el jugador o la jugadora se enfrentan a un amplio conjunto de decisiones. Mientras que algunas de ellas pueden ser percibidas como cruciales (cómo enfrentarnos a los enemigos del juego), otras tienen un alcance menor (cuándo y cómo decirle a nuestra mejor amiga que hemos adquirido superpoderes). En cualquier caso, el juego nunca plantea que exista una elección “correcta”, los jugadores deben valorar qué es importante para ellos y actuar de forma acorde. Estas decisiones –y las consecuencias que generan– pretenden desarrollar una forma propia de comportamiento y de la existencia de diferentes formas de ser un héroe.

Cada uno de los diferentes episodios de *Wonder City* explora diferentes aspectos de interés de la vida de la gente joven (especialmente de las mujeres) tales como la construcción de estereotipos, el concepto de belleza física, el acoso y la intimidación o la relación entre iguales. Los diferentes contextos ofrecidos y las posibilidades de interacción reflejan situaciones de fomento de la autoestima y de la comunicación que pueden ser trasladadas a la vida real. La forma de medir estos objetivos se traduce en 18 logros o metas diferentes (traducidos en una suerte de medallas virtuales) que se pueden alcanzar dentro del juego. Por ejemplo, el galardón de “desinteresado” cuando el jugador o la jugadora escogen entre las elecciones que el juego les ofrece para anteponer el bien colectivo al propio. Esta obtención de medallas o “logros” dentro del juego es un recurso muy habitual que responde a una doble finalidad. En primer lugar, cierra la posible interpretación de las acciones del jugador o jugadora, puesto que el juego define qué significan las acciones realizadas y, en segundo lugar, ofrece un

espacio inconcluso de acciones por realizar que interpelan al jugador o jugadora a “completar” el juego reuniendo todas las medallas o logros.

La propia apuesta de las creadoras incluía una guía de estudio para facilitar el uso de ambos materiales (la película y el videojuego) de forma complementaria en la enseñanza reglada de jóvenes entre 8 y 12 años (Worley, 2013). En dicha guía se incluye la planificación de actividades de ambos productos dentro y fuera de las aulas, elementos de debate, tareas e información complementaria.

### **3.2. La unión hace la fuerza: *Half the Sky Movement. The Game* (Frima Studio, 2013)**

*Half the Sky Movement. The Game* (Frima Studio, 2013) es un videojuego que forma parte de una campaña de comunicación global organizada por el movimiento *Half the Sky*. Este movimiento fue inspirado por el bestseller internacional *Half the Sky: Turning Oppression into Opportunity for Women Worldwide* (Kirstof & WuDunn, 2009) que denunciaba las diferentes formas de opresión a la mujer en gran parte del mundo. El aspecto más destacable de este movimiento es su configuración como un proyecto transmedia que ha producido series de televisión, páginas web, videojuegos, blogs y cualquier tipo de herramienta que se haya percibido como eficaz para la difusión de su mensaje entre diferentes tipos de públicos.

El caso que nos ocupa -*Half the Sky Movement. The Game*- empleó como canal de distribución la red social Facebook y su lanzamiento se produjo el 4 de marzo de 2013 tras un desarrollo de más de 3 años. El objetivo de los productores era llegar a nuevas audiencias e involucrarlas en una forma más activa y directa de la que el libro o la serie de televisión podían lograrlo (Jensen, 2013).

La protagonista de *Half the Sky Movement. The Game* es Radhika, una mujer india que a lo largo del juego deberá enfrentarse a diferentes desafíos con la ayuda de los jugadores y las jugadoras. El primero de ellos implica conseguir el dinero necesario para llevar a nuestra hija (Aditi) al médico. La primera disyuntiva que se presenta es solicitar ayuda al marido de Radhika para conseguir dicho dinero o ponernos a trabajar (sin decirle nada) recogiendo fruta y vendiéndola en el mercado. En ningún caso se establecen opciones correctas o incorrectas a la hora de acometer los diferentes retos, sino rutas alternativas. Una vez logrado este objetivo (que sirve de tutorial para comprender las mecánicas del juego), podemos ir acometiendo diferentes tipo de misiones en forma de sencillos minijuegos (conseguir más dinero para nuestra familia, iniciar una campaña de obtención de libros para la escuela, ayudar como voluntaria en el hospital local, etc.). A medida que el juego avanza se nos permite viajar a nuevos escenarios como Kenia, Afganistan, Vietnam o los Estados Unidos en aras de propugnar la igualdad y la liberación femenina aunque, de forma paralela, el propio discurso del juego se recrudece al abordar la mortalidad infantil, la violencia de género o el tráfico sexual. Uno de los aspectos más significativos de este recorrido de la protagonista del *Half the Sky* es, como insiste el propio juego, en que “cada una de las acciones que tomas en el mundo virtual, puedes tomarla en el mundo real”. Una idea que se traduce en micropagos (o microdonaciones) para hacer llegar vacunas, libros o cualquier otro servicio que hayamos descubierto dentro del juego al mundo real. De esta manera, el juego configura una especie de voluntariado virtual con reflejos en el mundo real.

Esta relación entre virtualidad y realidad es confrontada por el propio juego en su pantalla de inicio cuando se advierte de que “la historia de Radhika es pura ficción. La realidad es mucho más severa y sus problemas no son tan fáciles de solucionar. Imagina la complejidad de vivir con menos de dos dólares al día cuando ni siquiera puedes abandonar tu hogar sin el permiso masculino. Esperamos que jugar a este juego te permita entrever de los desafíos reales a los que se enfrentan las mujeres en todo el mundo”.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los *serious games* son una de las apuestas más decididas de la incipiente industria digital para institucionalizar nuevas lógicas educativas en el ámbito de la revolución digital. La actual popularidad del sector y su bonanza económica han facilitado su adopción por un número cada vez mayor de instituciones. En ese sentido, los programas de concienciación en igualdad de género también han comenzado a recurrir a esta nueva fórmula de difusión de contenidos.

El primer elemento que comparten los dos productos analizados es su concepción en el seno de proyectos transmedia. En otras palabras, no se plantea el desarrollo exclusivo de un videojuego de estas características sino que se apuesta por las posibilidades que el medio ofrece como un elemento adicional dentro de un proyecto más amplio. En ambos casos, se atiende a sus particularidades interactivas o de “retórica de procesos”. El hecho de que los jugadores y jugadoras participen en una toma de decisiones se percibe como un elemento superador y complementario de medios tradicionales (como los soportes escritos o audiovisuales) que facilitan el propósito de concienciación.

La adopción de este tipo de discursos bajo la estética del videojuego en forma, fondo y canal de distribución (online o a través de redes sociales) reforzaba una intención de difusión viral. En parte, por la novedad de la propuesta pero también gracias a la difusión que provenía de su inserción dentro de una red social específica como es el caso de *Half the Sky Movement*. Un caso que, como ya se ha señalado, se concibe como un juego de Facebook y que accede a los contactos del jugador o jugadora para promocionarse.

La configuración de la representación del jugador o jugadora se realiza de forma diferente en ambas propuestas. Mientras que *Wonder City* apuesta por una personalización del avatar a través de la modificación de una serie de características (nombre, fisionomía y raza), *Half the Sky* opta por una representación cerrada en torno a la figura de Radhika, su familia y su comunidad. Esta circunstancia establece, por tanto, dos lógicas de discurso: una vinculada con el empoderamiento y la interiorización del discurso a través de la toma de decisiones y la autoconstrucción, frente a otra más relacionada con su aspecto documental en la que el jugador o jugadora es, a la vez, actor y testigo de los acontecimientos que suceden. Esta doble dinámica narrativa también se establece en la estética que ambos productos presentan puesto que comparten una estética similar a la de la animación y el cómic. Sin embargo, *Half the Sky* incluye elementos disruptivos sobre esta abstracción de “realidad dibujada” a través de fotografías que representan a los colectivos sobre los que se quiere concienciar, y que aparecen siempre que se le pide al jugador o jugadora una aportación económica porque, se recuerda, “cada una de las acciones que tomes en el mundo virtual, puedes tomarla en el mundo real”.

No se han localizado datos concretos sobre la popularidad y recepción de ambos videojuegos. Sin embargo, el desarrollo y planificación de ambos productos señalan la importancia de los canales de distribución y de la estrategia de comunicación a la hora de hablar de su posible impacto social. Mientras que *Wonder City* ha tenido una exposición mediática limitada, *Half the Sky* se ha beneficiado de pertenecer a un movimiento con una fuerte adhesión popular, de la relevancia de las empresas y las instituciones que han participado en su desarrollo (Naciones Unidas, Fundación Ford o Zynga entre otras) y, por supuesto, de su estrategia de distribución a través de la red social Facebook.

Por último, cabe señalar que las dos propuestas analizadas representan sólo dos propuestas concretas en torno a la construcción de la concienciación sobre género y empoderamiento femenino a través de los videojuegos. Su interés ha residido en su novedad y excepcionalidad pero resta por ver si este tipo de productos continúan algunas de las señas aquí analizadas o comienzan a derivar hacia nuevas fórmulas de exploración de otros espacios culturales, sociales o geográficos en materia de género.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abt, C.** (1968). "Games for Learning". En E.O. Schild (ed.), *Simulation Games in Learning*. Sage publications, London.
- Abt, C.** (1987). *Serious Games*. University Press of America, New York.
- Adamus, T.** (2012). "Playing computer games as electronic sport: In search of a theoretical framing for a new research field" en Fromme, J. & Unger, A. (2012). *Computer Games and New Media Cultures: A Handbook of Digital Game Studies*. Berlin: Springer.
- AEVI** (2013). Anuario de la Industria del Videojuego 13. Disponible en <http://www.aevi.org.es/docs/documentacion/el-anuario-del-videojuego>, (consultado el 1 de junio de 2013).
- Álvarez, J. & Djaouti, D.** (2010). *Introduction au serious games*. L>P Questions théoriques, Paris.
- Bogost, I.** (2007). *Persuasive games. The expressive power of videogames*. MIT Press, Cambridge.
- Cuadrado, A. & Planells, A.J.** (2013). "Jugar el film: cutscenes y la génesis del modelo filmico interactivo". *Archivos de la Filmoteca*, 72; 91-103.
- Dovey, J. & Kennedy, H.W.** (2006). *Games Cultures: Computer Games as New Media*. Open University Press, London.
- Frasca, G.** (2009). "Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción". *Comunicación*, 7; 37-44.
- Gee, J. P.** (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- Gros, B.** (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Grao, Barcelona.
- Hayes, E.** (2007). "Gendered identities at play: case studies of two women playing Morrowind". *Games and Culture*, 2, 1; 23-48.
- Heeter, C.** (2009). "Alien games: Do girls prefer games designed by girls". *Games and Culture*, 4, 1; 74-100.
- Jensen, E.** (2013). "A game aims to draw attention to Women´s Issues". *New York Times*. Disponible en [http://www.nytimes.com/2013/02/18/business/a-game-aims-to-draw-attention-to-womens-issues.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2013/02/18/business/a-game-aims-to-draw-attention-to-womens-issues.html?_r=0), (consultado el 21 de abril de 2014).
- Juul, J.** (2009). *A casual revolution: reinventing video games and their players*. Mit Press, Cambridge.
- Kristof, N.D. & WuDunn, S.** (2010). *Half the Sky: Turning Oppression into Opportunity for Women Worldwide*. Vintage Books, New York.

**Lacasa, P.** (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Morata, Madrid.

**Leonard, D.** (2006). "Not a hater. Just keeping it real. The importance of race and gender based game studies". *Games and Culture*, 1, 1; 83-88.

**MacLuhan, M.** (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Paidós, Madrid.

**Martínez Borda, R. & Lacasa Díaz, P.** (2008). "Narrativas de los videojuegos: un recorrido por la cultura popular infantil y la educación formal". *REDIE: Revista Electrónica de la Investigación Educativa*, 10. Disponible en <http://148.231.200.34/vol10no1/contenido-lacasa.html> (consultado el 4 de junio de 2014).

**Rodríguez-Ferrándiz, R.** (2011). "De industrias culturales a industrias del ocio y creativas: los límites del «campo» cultural". *Comunicar*, 36; 149-156.

**Thornham, H.** *Ethnographies of the Videogame. Gender, narratives and praxis*. Ashgate, London.

**Walkerdine, V.** (2006). "Playing the game: Young girls performing femininity in video games play". *Feminist Media Studies*, 6, 4; 519-537.

**Williams, D.** (2005). "Bridging the methodological divide in game research". *Simulation & Gaming*, 36 (4); 1-17.

**Worley, T.** (2013). Wonder City. Study Guide. Community Classroom. Disponible en <http://www.pbs.org/independentlens/wonder-women/classroom.html>, (consultado el 13 de junio de 2014).

### **Ludografía**

*Half the Sky Movement. The Game* (Frima Studio, 2013). Disponible en <https://www.facebook.com/HalftheGame>, (consultado el 21 de abril de 2014).

*Mac Donald's Video Game* (Molleindustria, 2006). Disponible en <http://www.mcvideogame.com/>, (consultado el 21 de abril de 2014).

*Wonder City* (G4C, 2013). Disponible en <http://www.gamesforchange.org/play/wonder-city/>, (consultado el 21 de abril de 2014).

**Dra. María Ruth García Pernía.** Universidad de Alcalá.

**Dra. Sara Cortés.** Universidad de Alcalá.

**Dra. Pilar Lacasa.** Universidad de Alcalá.

## Audiencias creativas y diseño de videojuegos

Este trabajo analiza un proceso de creación de videojuegos cuando los adolescentes se convierten en sus diseñadores. El marco teórico se sustenta en tres conceptos: “cultura participativa”, “alfabetización” y “colaboración creativa”. Adoptamos una perspectiva etnográfica apoyada en la investigación-acción y complementada con el análisis del discurso. Los datos proceden de un taller interdisciplinar llevado a cabo durante el curso 2012-2013 con estudiantes de secundaria. Los resultados muestran como las representaciones del juego que se construyen durante el proceso de diseño están asociadas a los papeles que, en un contexto de trabajo, en pequeño grupo, desempeñan sus miembros.

**Palabras clave:** videojuegos, diseño, creatividad, adolescencia, etnografía.

### 1. Introducción

Los videojuegos, como otros medios digitales de comunicación, han transformado las relaciones sociales, la construcción del conocimiento y la educación. En este trabajo analizamos cómo pueden favorecer la creatividad cuando se introducen en las aulas. Exploraremos cómo un grupo de jóvenes adolescentes crean videojuegos. Asumimos que los jóvenes, son creadores y receptores de mensajes cuando interactúan entre sí y con los objetos en mundos reales y virtuales (Lacasa, 2011). La tecnología abre espacios de creación como Youtube, los blogs, las redes sociales, etc. Son espacios donde compartir imágenes, música, noticias, etc. a través de Internet. Analizaremos el uso de estos soportes, tomando como punto de partida las posibilidades de creación que actualmente ofrecen a las personas. Tomamos los videojuegos como punto de partida y analizaremos cómo, cuando son diseñados por los jóvenes, implican estrategias y procesos de resolución de problemas que permiten comprender las gramáticas internas del juego y sus dimensiones narrativas (Juul, 2005).

La meta de este trabajo es analizar los procesos creativos presentes en las experiencias de los y las adolescentes durante el diseño de videojuegos en un entorno de aprendizaje. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Examinar los procesos de creación que tienen lugar en un taller interdisciplinar orientado a la promoción de la alfabetización entre los jugadores, como audiencias activas.
2. Explorar el proceso de diseño de juegos en busca de estrategias de apoyo a las prácticas de alfabetización, teniendo en cuenta la toma de conciencia de las reglas del juego y su contenido narrativo.
3. Analizar las situaciones de interacción social entre los creadores, considerando los distintos papeles que asumen en el proceso de diseño de juegos.

## 2. Aprender a crear en entornos digitales

Partimos del concepto de “cultura participativa” al que Henry Jenkins y colaboradores (Jenkins et al. 2009; Jenkins, Ford, & Green, 2013) definen en relación con entornos organizados alrededor de la tecnología digital, que permiten a personas convertirse en creadoras y emisoras de contenidos, dirigidos a múltiples audiencias. Los nuevos medios aportan a sus usuarios instrumentos que amplían la capacidad de expresión y creación. ¿Cómo participar de esta forma de cultura?, ¿qué roles adoptar?, ¿cómo aprender en este nuevo contexto? Estas cuestiones descubren la necesidad de dominar nuevas formas alfabetización que se convierten en retos educativos en una sociedad global.

Al igual que el manejo de libros no significa saber interpretar su contenido, la inmersión en el universo digital y multimedia no es suficiente para utilizar de forma reflexiva sus lenguajes, predominantemente audiovisuales. Tampoco participar en entornos digitales supone conocer el medio y ser capaz de utilizarlo en contextos educativos de forma crítica y responsable. Se necesita adquirir nuevos recursos y habilidades relacionados con el uso de múltiples discursos, en el contexto de lo que consideramos alfabetización digital.

En los últimos 20 años, varios autores han tratado de extender el concepto de alfabetización más allá de las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura. James Gee y sus colaboradores (J. Gee & Hayes, 2011; J. P. Gee, 2013) entienden la alfabetización como la habilidad de conocer y controlar conscientemente las reglas y elementos de un determinado lenguaje. El proceso de alfabetización se entiende como la capacidad que tienen las personas de controlar los discursos que utilizan (Barton & Lee, 2013). Si nos fijamos en los videojuegos el discurso se relaciona con dos dimensiones: las reglas del juego y el drama que se muestra desde sus contenidos (Fullerton, Swain, & Hoffman, 2008). Desde esta perspectiva, entendemos el diseño del juego como un proceso de construcción de significado, inmerso en un contexto cultural específico. El juego es un sistema formal, ya que permite actuar de acuerdo con un conjunto de reglas y requiere que los jugadores pongan en práctica ciertas estrategias. También es un sistema cultural, ya que cada juego ofrece diferentes modelos del mundo, aglutinando las dimensiones específicas del entorno, ya sea físico o social, ético o estético.

El diseño de videojuegos, entendido como un contexto educativo que favorece la alfabetización es además un proceso creativo. La creación se entiende como un fenómeno cultural, colectivo e históricamente situado, en el cual se establecen relaciones entre diferentes elementos conceptuales que son significativos en las prácticas sociales de la comunidad (Connery, John-Steiner, & Marjanovic-Shane, 2010; John-Steiner, 2000). La Psicología Sociocultural, clásica y contemporánea, nos sirve como punto de partida para interpretar la creación de videojuegos que está presente en un proceso de diseño.

## 3. Metodología

La investigación se llevó a cabo adoptando una perspectiva etnográfica, entendida como una actividad situada que coloca al investigador en comunidades concretas que serán entendidas por los procesos específicos de construcción de significado (Hamera, 2011; Pink, 2013) y de investigación



acción (Brennen, 2013), complementada con la perspectiva de análisis del discurso (Gee, 2014).

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio que se llevó a cabo en un colegio privado de la Comunidad de Madrid, durante tres años, con el objetivo de introducir los videojuegos como herramientas educativas dentro del aula. La colaboración entre el equipo investigador y el docente fue constante. Nos centraremos en los datos recogidos en un taller interdisciplinar realizado durante el curso académico 2012-2013.

Analizaremos, por una parte, el diseño de un videojuego, con el fin de llegar a dominar el discurso de este medio, desde una perspectiva crítica y, por otra parte, el proceso creativo entendido como fenómeno social y cultural.

### 3.1. Los participantes

En el taller participaron 20 estudiantes, 14 chicas y 6 chicos de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, a lo largo de 14 sesiones (de una hora y media de duración cada una). El alumnado trabajó en gran grupo y en cinco pequeños grupos. Cada estudiante tuvo un papel diferente dentro de su propio grupo: dirección, diseño y guión, programación, arte y sonido. Para definir estos roles, se consideró la propuesta de Mitchell (2012) que describe las diferentes funciones asociadas a las situaciones de trabajo, en relación con la creación de un videojuego. Nos centraremos en uno de los grupos, formado por 3 chicas y 2 varones. Cada persona desempeñó un papel diferente en el proceso creativo. Además, también formaron parte de la experiencia, un profesor y el equipo investigador interdisciplinar (comunicación, psicología, informática).

### 3.2. Aproximación a los datos

Analizamos el proceso seguido en el taller y no sólo el producto final de la actividad. Es decir, nos interesa el proceso de diseño del juego. El *corpus* de datos se compone de todas las sesiones grabadas en vídeo, las fotografías realizadas en cada sesión y los videojuegos creados por el alumnado; además, los investigadores elaboraron un sumario interpretativo de cada sesión. Una vez terminado el taller, llevamos a cabo entrevistas a los cuatro grupos. Paralelamente al desarrollo de la experiencia, los chicos y chicas introducían sus comentarios en un blog (CISTAUAH-Videogames<sup>(1)</sup>) cuyo objetivo era y reflexionar sobre el taller. Todo el cuerpo de datos permitió diferentes interpretaciones de las mismas actividades. Además, los estudiantes del grupo que analizamos fueron entrevistados en una radio local (Cadena Ser Henares) durante aproximadamente 45 minutos, junto a su profesor y una investigadora. Esta conversación es la principal fuente de datos en este trabajo, y muestra con claridad la representación que cada uno de los miembros del grupo construye tanto del juego como de su proceso de creación.

La tabla 1 nos permite ver los datos recogidos a lo largo del taller y, más concretamente, las correspondientes al grupo objeto de análisis. Una aproximación interpretativa a los datos ha permitido examinar tanto las prácticas como representaciones mentales de los creadores, tal como son expresadas en sus conversaciones.

Las grabaciones de cada sesión fueron segmentadas y transcritas. Analizamos el flujo conversacional y delimitamos unidades temáticas de

(1)  
Blog: <http://cistauah-videogames.blogspot.com.es>

Tabla 1. Los datos recogidos a lo largo de las sesiones del taller

Instrumentos para la recogida de datos	Total	Grupo 2
Grabaciones de vídeo (14 sesiones)	39:39:52	08:39:25
Grabaciones de audio	33:17:45	09:03:27
Entrevistas a los grupos	05:26:33	01:25:44
Fotografías	1290	268
Entrevista en la radio(2)		00:32:14
Sumarios de los investigadores	11	1
Material de los estudiantes:		
Material escrito (textos)	10	22
Blog	54	12
Power Point	3	1
Dibujos	125	31
Carpetas de sonido	50	8
Videojuegos (3 trailers)	00:03:35	00:01:26
Material de los investigadores:		
Videos	01:13:53	
Power Point	7	
Textos	25	6

longitud variable, que permiten generar mapas estructurales e identificar las perspectivas presentes en las explicaciones de los diseñadores. Nos apoyamos en el software Transana (2.53) para llevar a cabo los análisis mencionados.

### 3.3. Una primera aproximación al taller

Una primera aproximación a los datos, nos permitió describir el contexto del taller, las actividades de los participantes y el proceso de diseño del videojuego. Las fotografías, los vídeos, las grabaciones de audio y los sumarios de los investigadores se combinaron para el análisis.

La tabla 2 muestra que el taller generó una actividad educativa multimodal con 5 fases. Las sesiones de presentación de la primera fase incluyen discusiones en grupo grande y pequeños. Las sesiones de 5 y 14 representan los logros conseguidos y son el núcleo de fases específicas (segunda y quinta), ya que en ellas, cada grupo presentó formalmente los resultados del proceso de diseño ante un grupo de expertos. Estas sesiones incluyen una intensa preparación previa. Las fases tercera y cuarta se dedican a trabajar en los procesos específicos de diseño en grupos pequeños.

(2)  
Radio  
[http://www.ivoox.com/jess-we-play-n-54-videojuegos-desde-las-aulas-audios-mp3\\_rf\\_2067436\\_1.html](http://www.ivoox.com/jess-we-play-n-54-videojuegos-desde-las-aulas-audios-mp3_rf_2067436_1.html)

Tabla 2. Las fases y sesiones del taller

Fases		Sesiones		
Fase 1. Creatividad como proceso cultural	Sesión 1. Presentación del taller y tormenta de ideas sobre los juegos que el alumnado conoce	Sesión 2. Análisis de los juegos seleccionados	Sesión 3. Qué es un juego, qué es un videojuego, qué juegos te gustan, qué tipos de juegos conoces. Introducción al <i>Game Maker</i> . Organización de grupos	
Fase 2. Reflexión colectiva: planificando el pitch	Sesión 4. Qué es un pitch: planificación de los videojuegos (conversaciones y textos escritos sobre el juego)	Sesión 5: Presentación y discusión sobre los pitch ante los investigadores.		
Fase 3. Definiendo las tareas específicas	Sesión 6. Definiendo las tareas de cada rol: director del equipo, diseñador, director artístico, director de sonido, programador	Sesión 7. Realización del prototipo del juego. Aproximación al <i>Game Maker</i> Dimensiones artísticas	Sesión 8. Avanzando en el proceso de creación del juego. Trabajo en pequeños grupos	
Fase 4. Colaboración creativa.	Sesión 9. Programando el juego. Integrando el sonido y el arte	Sesión 10. Colaboración con el equipo investigador: resolviendo problemas específicos	Sesión 11. Colaboración entre pequeños grupos. Avanzando en el resultado final	Sesión 12. Repasando los niveles del juego, los personajes y su presencia en el juego
Fase 5. Presentación final de la creación	Sesión 13. Planificación de la sesión final	Sesión 14. Presentación final y discusión sobre el juego		

La figura 1 permite comprender cómo se organiza la clase en las tres situaciones de trabajo relevantes: el trabajo en gran grupo y pequeños grupos. Se observa además la interacción de los estudiantes con el equipo investigador en las sesiones 5 y 14, en las que los estudiantes presentaron y discutieron los resultados de su trabajo.

Figura 1. Situaciones de trabajo en el aula



## 4. Resultados

Tal como se ha señalado anteriormente, asumimos que el proceso de diseño y creación de un videojuego facilita la toma de conciencia de las diferentes dimensiones que supone este trabajo, de esta manera se contribuye a la adquisición de una alfabetización digital específica (Gee, 2010b). Los principales resultados se exponen como ejemplos estudiados de acuerdo con el enfoque de análisis del discurso, para ello nos basaremos en las conversaciones en gran grupo y en pequeños grupos, además de las reflexiones generadas a partir de la entrevista realizada en la radio local que indicábamos anteriormente.

Examinaremos, por una parte, cómo las representaciones del juego que se construyen durante el proceso de creación permiten profundizar en la comprensión de un juego y, por otra parte, cuáles son los papeles que desempeñaron los alumnos y cómo ello condicionó y orientó su interpretación del juego.

### 4.1. Aproximación al videojuego

Para entender cómo el alumnado se aproximó al proceso de diseño, fue relevante conocer la manera en que entendían los videojuegos y cómo, progresivamente y según se iba avanzando en el taller, descubrieron nuevas maneras de comprenderlos, una vez que ellos mismos los habían creado. Además, para crear el videojuego, los elementos materiales apoyaron la actividad creadora. En este momento, se tuvo en cuenta el programa *Game Maker*, el software encargado para el desarrollo del juego.

Analizaremos los datos considerando las tres fases que se sucedieron en el proceso creativo. Para llevar a cabo su interpretación nos fijaremos en cada uno de los conceptos teóricos que nos han servido de punto de partida. Una síntesis del marco que orienta el análisis y la discusión de los datos aparece en la figura 2.



Tal como observamos en la figura 2, durante la primera fase se llevó a cabo una aproximación al concepto de videojuego, considerando y analizando los juegos favoritos de los estudiantes: *Guitar Hero*, *Space Invaders*, *Portal*, *SimCity*, *Pokemon*, *God of War*, *Final Fantasy VII*, *Prince of Persia*, *Dead Space* and *Angry Birds* fueron los juegos mencionados. Siguiendo a (Russ & Fiorelli, 2010) se podría decir que el proceso creativo, contextualizado en

este escenario, implica que la improvisación se complementa con una inspiración colectiva, apoyada en determinados productos culturales. Este es el marco teórico para interpretar las conversaciones de los adolescentes con el investigador.

Fragmento 1. Sesión 2 (13/12/2012). Analizando videojuegos comerciales.

Investigadora: ¿Habéis entendido bien por qué realizamos este ejercicio?

Alumna: Sí, para tener una idea y luego después poder hacer nuestro videojuego. Para inspirarnos en algo...

Investigadora: Inspirarnos, esa es la idea clave. O sea nosotros hoy vamos a aprender qué tienen los juegos de bueno y malo (...) Y también yo creo aprender a hacer crítica, aprender a mirar los juegos.

La investigadora trató de promover la toma conciencia de que es posible crear a partir de algo pero, sobre todo, que la creación puede exigir un análisis previo de lo que otros han creado previamente. Vera (John-Steiner, 2000) se ha referido a este proceso de inspiración que va más allá de la persona cuando se trata de la creación artística. El diálogo muestra, por otra parte, que los videojuegos pueden ser analizados desde diferentes perspectivas, algo que las opiniones de los estudiantes muestran con claridad. Un ejemplo de ello son los textos del blog, en los que se sintetizaron las reflexiones posteriores a la sesión en el aula.

Fragmento 2, Blog CISTAUAH-Videojuegos (20/12/2012). Introducción al taller.

Mar Piñeiro (19 de diciembre de 2012 01:05): Somos Evany y Mar de 1º de bachillerato. Estamos deseando comenzar a elaborar nuestro propio juego, ya que hemos conocido otros nuevos y hemos aprendido a verlos desde otra perspectiva. Esperamos adquirir conocimientos útiles para el proyecto, en las próximas sesiones. ¡Un saludo!

Después de las discusiones iniciales, los estudiantes reflexionaron y escribieron individualmente un texto sobre las características que definen los videojuegos. Tal como hemos indicado previamente, en este trabajo nos detendremos en el análisis de uno de los cuatro pequeños grupos, en los que colaboraron para diseñar el videojuego. Consideremos, por ejemplo, la definición proporcionada por la directora artística del grupo que está siendo analizado.

Fragmento 3. Sesión 3 (20/12/2012). ¿Qué es un juego y un videojuego?

¿Qué es un juego?

“Un juego es un objeto o un conjunto de condiciones definidas en una situación determinada con el fin de divertirse y algo de tiempo para el entretenimiento.

Los juegos también puede ser educativos, es decir, podemos aprender jugando”.

¿Qué es un videojuego?

“Para mí, un juego es un tipo de juego electrónico. Se proyecta en una pantalla y tienes una serie de controles que se pueden utilizar para modificar lo que aparece en la pantalla. Los videojuegos, en mi opinión, son un tipo de juegos para que los adolescentes dediquen la mayor parte del tiempo”.

Centrándonos en la representación que la alumna tiene sobre el juego, éste se relaciona con la diversión que proporciona; es decir, se asocia con contextos de ocio. El texto muestra que se refiere al juego como un conjunto de condiciones, relacionadas con las reglas o la mecánica, y que implica la consecución de un reto. Está claro que, en su opinión, los videojuegos no están presentes en los entornos de aprendizaje formales, que con frecuencia están ausentes en las escuelas. El hecho de que el mundo del ocio esté presente en el aula podría considerarse como un factor motivador del aprendizaje en un contexto educativo formal.

#### **4.2. Herramientas y procesos creativos: software específico para el diseño de juegos**

El uso de instrumentos específicos para crear es relevante en el contexto de la psicología socio-cultural. En este caso, uno de ellos era el software *Game Maker*. Desde esta perspectiva, por ejemplo, (Connelly et al., 2010) afirma que el conocimiento y la creación no son procesos que se llevan a cabo a través de la utilización de instrumentos, no sólo del discurso que se convierte en mediador entre los participantes, sino también de las herramientas físicas y materiales.

La gestión de los instrumentos requiere un trabajo interdisciplinar entre los distintos miembros de cada grupo; por ejemplo, el diseño del juego exigirá la creación de un escenario digital, la integración de los personajes, la definición de un patrón de sonidos, el desarrollo de opciones de juego y, junto a todo ello la creación de un guión que puede ir variando y transformándose a través de las distintas fases del proceso creativo. En el caso del grupo que analizamos, el profesor y el estudiante encargado de la programación eran conscientes de ello y así es el alumno describió su trabajo y el papel que había desempeñado en el grupo cuando fueron entrevistados en una emisora de radio local (Cadena Ser Henares), realizada una vez finalizado el taller.

Fragmento 4. Entrevista en la radio (25/05/2013). El significado del software.

Programador: Creo que, en general, ninguno de los programadores de los cuatro grupos tenía ni idea de programar.

Presentador radio: ¿Ni idea? ¿Comenzasteis de cero?

Programador: Bueno, por mi parte no sabía que existía ese programa.

Locutor de radio: ¿Qué programa usasteis?

Programador: *Game Maker*

Locutor de radio: Entonces, ¿es un programa diseñado (preguntando al profesor) para hacer videojuegos?

Profesor: Sí, es un programa que ya lo que es la base ya te la da porque es que si no eh... claro, ponerte a establecer fuerzas, vectores, y demás pues es bastante complicado. Se lo dan ya hecho per ellos pueden ver a través del programa pues como se aplica una fuerza de física y química, esto que siempre nos han explicado en el colegio de que a Newton se le cae una manzana y tal. Lo ven en su lenguaje, que es el de los videojuegos, o un vector matemático, cosas así más abstractas.

Haremos hincapié en la importancia que los estudiantes dan al software, como instrumento que les permitió diseñar el juego. Manejar el software

exige dominar un lenguaje formal, que los estudiantes deben aprender para llegar a comprender procesos de innovación en la sociedad digital. El profesor es consciente de ello, pero sin duda le preocupa más que se apliquen los conocimientos curriculares, en este caso relacionados con la física o las matemáticas.

### 4.3. División del trabajo y distribución de papeles

Una de las claves de esta experiencia fue la organización del trabajo y la distribución de los papeles que cada uno de los miembros del grupo realizarían en la creación del juego. Entre ellos hubo procesos de colaboración. En estas actividades, el alumnado fue guiado por el equipo de investigación. Se ofrecieron dos estrategias claras: la primera, en relación a la distribución de roles, y la segunda, en relación con la organización del trabajo.

La figura 3 muestra las tareas que realizaron cada uno de los miembros del grupo, de acuerdo con el papel que debía desempeñar. Considerando las aportaciones de Vera John-Steiner (2000) podemos hablar de una “colaboración complementaria”. En este caso, las tareas pueden ser segmentadas y cada sub-tarea se debe hacer en el momento adecuado. No es necesario que todas las personas se involucren en el proceso creativo de forma continua, pero sí de forma sincronizada; los retrasos en las actividades de uno de los miembros pueden causar problemas al resto del grupo. De acuerdo con esta autora, hay otra forma de trabajo, donde cada miembro del grupo está presente en todas las tareas, se trata de una “colaboración integradora”. Esta forma de actuar lleva a una transformación de la visión global de los participantes sobre el proceso creativo. No son mutuamente excluyentes, sino complementarios; ambas estuvieron presentes en el proceso creativo de este grupo.

Figura 3. La división del trabajo. Las tareas de cada uno de los miembros del equipo

#### Dirección

- Controlar y guiar el proceso.
- Identificar las necesidades de los miembros del equipo y comunicarlas.
- Aprobar diseños: mecánicas, arte, sonido, etc.
- Control de calidad: *testing* en *Game Maker*.

#### Diseño

- Diseñar la historia: definir la narrativa, pensar en *cut-scenes* y escribir los diálogos/guion.
- Diseñar las mecánicas: formalizar las mecánicas concretas de cada entidad y las acciones de todos los personajes.
- Diseñar los niveles: definir los distintos elementos, construir en *Game Maker* los niveles/puzzles y el mundo general.

#### Programación

- Crear las distintas entidades: los *sprites* y programar acciones y eventos.
- Programar la lógica general de la partida.
- Iniciación y transiciones entre niveles.

#### Arte

- Definir el estilo visual del juego.
- Para cada elemento: realizar los dibujos y los gráficos, digitalizar los dibujos en papel.

#### Sonido

- Para cada nivel: pensar en la ambientación sonora, buscar música y componer.
- Para cada acción del juego: pensar en el sonido que se requiere, buscar y grabar efectos de sonido y editar audio.

Una vez formados los grupos y repartidos los papeles que habían de desempeñar cada uno de los estudiantes, fue necesario gestionar la puesta en marcha de las tareas. El alumnado no había sugerido ningún proceso de planificación en el tiempo. Los investigadores propusieron una estrategia dinámica basada en la división de tareas, con el apoyo de la generación de los diferentes elementos del juego. La estrategia permitió avanzar juntos y organizar visualmente varias tareas, apoyados en el uso de recursos materiales, utilizando señaladores y cartulinas. La figura 4 muestra cómo el alumnado aplicó dicha estrategia en una de las sesiones durante el taller.

Figura 4. **Planificando herramientas**



#### 4.3.1. *El papel de la directora del grupo*

En este contexto, el papel de directora del equipo es especialmente relevante. En el caso del grupo que comentamos, la directora del grupo era consciente de la relevancia de su papel y así lo expresó al finalizar el taller en la entrevista realizada en la radio local.

Fragmento 6, entrevista en la radio (25/05/2013). Tareas de coordinación.

Locutor de radio: Tú eres la que manda, ¿no?

Directora: Sí, bueno porque vamos a ver, somos un grupo bueno, pero siempre cuando somos muchas personas pues para no dispersarnos y todo eso, pues hacía falta un poco de mano dura.

Locutor de radio: Pero, básicamente, funcionasteis bien como grupo ¿no?

Directora: Sí, más o menos. Al principio para organizarnos utilizamos un sistema que nos enseñaron que consiste en una cartulina grande, si vamos poniendo los nombres con todas las tareas de cada uno y entonces yo iba colocando como el diseño del personaje principal, por una parte, y entonces lo colocaba en una de las columnas y tenía que pasar por las tres para luego organizarse todo, ponerlo todo en conjunto y...

Los estudiantes necesitaban coordinar su trabajo. El fragmento anterior muestra las explicaciones de la directora del equipo sobre su propio papel. Sus principales ideas, cuando ella respondió a las preguntas del locutor de radio eran las siguientes, si bien sólo hemos mostrado un pequeño fragmento: 1) Su papel como coordinadora de grupo; 2) Cómo se distribuyen las tareas para crear el producto final; 3) Se adoptaron las prácticas de las



marcas y de las empresas cuando crean y presentan sus productos. Recordaremos que cada equipo presentó su proyecto en las sesiones 5 y 14, si bien con diferente nivel en el grado de elaboración. Ello permitió discutir cada una de las propuestas

Sus ideas se cruzaban, el proceso de decisión era colectivo, aunque cada uno de ellos realizaba su propio trabajo. De acuerdo con John-Steiner (2000), la colaboración implica un proceso de apropiación, en el sentido de tomar algo que pertenece a otros para reconstruirlo juntos.

Las diferencias en el modo de trabajo no impidieron la creatividad compartida. Varios autores informan de la distribución del trabajo colaborativo en la creación de videojuegos, cuando exploran los contextos específicos en las empresas, en los equipos semi-profesionales o de aficionados (Mitchell, 2012; Pulsipher, 2012a; 2012b). Durante la cuarta fase del taller, los miembros del equipo realizaron su tarea con relativa independencia, pero integrando sus aportaciones en el juego en el programado con *Game Maker*. El alumnado lo explicó más adelante, durante la entrevista en la radio, y esto nos ha permitido entender cómo cada uno de ellos interpreta su trabajo.

Vamos a aproximarnos ahora a cómo interpretaba el trabajo el resto del equipo. Para entender sus roles, en los párrafos siguientes se incluyen tanto los elementos del videojuego, como la propuesta de cada uno de los miembros del equipo, y la explicación de los y las estudiantes cuando responden al locutor de radio en la entrevista final.

#### 4.3.2. El papel del diseñador del juego

La diseñadora tenía dos tareas: escribir el guión para el juego e integrar sus reglas en la historia para poder orientar las actividades de los jugadores. La Figura 5 es un resumen del documento preparado para entregar al programador como ejemplo de la mecánica del juego. Su lectura permite entender el contenido del juego: personajes de una familia se pasean por una casa, pero existe un personaje que pretende infectarlos: la malvada suegra. Será necesario evitar las infecciones y derrotarla. Éste es, en último extremo, el argumento que orienta el diseño y que, poco a poco se va ampliando y modificando. Para evitar las infecciones será preciso diseñar e introducir en las mecánicas del juego instrumentos específicos, en este caso los estudiantes las llaman “cajas de bonificación”, en cada una pueden encontrarse distintos antídotos para evitar las infecciones.

Figura 5. **Creando la mecánica del juego**

##### MODO DE JUEGO (MECÁNICAS 1)

En cada habitación hay dos enemigos custodiando el antídoto. Si le roza al protagonista alguna bala o algo que el enemigo esté lanzando, éste se comenzará a infectar poco a poco, por lo que tendrá que darse más prisa en conseguir el antídoto, que se encontrará en una caja de bonificación. Una vez tenga el antídoto se curará.

DETALLES SOBRE CAJAS DE BONIFICACIÓN Se encuentran custodiadas por el correspondiente enemigo.

¡IMPORTANTE! Si en la sala hay más de una caja (lo que sería lo más normal) SÓLO HABRÁ ANTÍDOTO EN UNA DE ELLAS. En la otra puede haber:

- Nada.
- Petición de ayuda a los abuelos buenos.
- Una vida.
- Muerte y Game Over.
- Enemigo extra.

Según va andando el protagonista habrá monedas que podrá ir recogiendo. (Tipo Mario Bros).



La importancia de la mecánica del juego estaba clara para esta estudiante. Se centró en el enfrentamiento entre los enemigos. Sus personajes héroe deben encontrar el antídoto en las cajas de bonificaciones. El siguiente fragmento muestra cómo la alumna interpretó su trabajo como la diseñadora y el contexto en que se realizó, considerando la existencia de juegos similares en el mercado.

Fragmento 7, entrevista en la radio (25/05/2013). El papel del diseñador.

Locutor de radio: Tú eres la diseñadora ¿no? ¿Por qué has elegido este argumento?

Diseñadora: A ver, primero queríamos algo que fuese diferente, porque o creo que hay muchos vídeos, digo videojuegos, sobre familias infectadas por zombis y que haya una suegra asesina que vaya infectando a toda la familia.

Locutor de radio: ¿Hay algo parecido en el mercado?

Diseñadora: Sí, también estuvimos viendo diferentes videojuegos y los que más nos gustaban así, eran los de más acción y de zombis y tal. Entonces, ya queríamos ambientarlos un poco pues en la vida cotidiana y, bueno, la idea de la suegra que iba infectando a la familia, pues era un poco la idea pues de darle un poco de atractivo.

Locutor de radio: Eso está muy bien, está bien, y además la diferencia de este videojuego vuestro (...) Pero vosotros hacéis algo más constructivo que es curar a los zombis, creo que es el objetivo, ¿no?

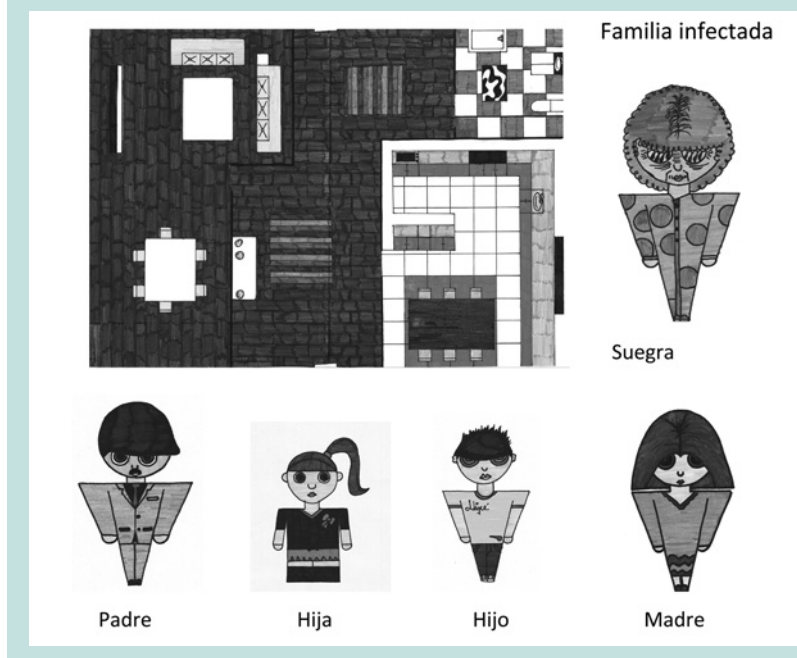
Diseñadora: Claro, porque ya matar a toda la familia iba a ser un poco (...), entonces (...) cada miembro de la familia tiene que ir encontrando el antídoto por toda la casa y evitar que los ya infectados que le afecten a él

Podemos ver que la diseñadora del juego tenía dos mensajes. En primer lugar, el equipo quiso estar presente en el mercado de juego, por lo que buscó algo nuevo que no existiera y consideró a la gente común como posible audiencia del mismo. La anticipación del producto final juega un papel importante desde el principio (Sawyer, 2003). En segundo lugar, la estudiante se centró en la mecánica del juego teniendo en cuenta los antídotos que salvarán a aquellos que han sido infectados. Así lo escribió en su propuesta para el programador, quién se inspiró en otros juegos para materializar el diseño, concretamente en los juegos de Mario Bros. Una vez más, la presencia de la cultura es innegable.

La diseñadora no sólo integra el trabajo de sus compañeros para que sea compatible con el suyo, sino también un producto cultural en el mercado (Connery et al., 2010).

Las imágenes que incluimos en la figura 5 ayudarán a entender el proceso del juego y los elementos que en él incluyó la diseñadora, concretados además por la directora artística, en cuya perspectiva nos fijaremos a continuación.

Figura 6. Representación gráfica y entorno de juego



#### 4.3.2. La directora artística

Consideraremos las contribuciones de la directora artística, tal y como ella misma nos explica en la entrevista radiofónica.

Fragmento 8. Entrevista en la radio (25/05/2013). Arte sin inspiración y a mano alzada.

Locutor de radio: (...) ¿Qué hay del director artístico? Porque yo creo que eres tú la que se ha encargado, un poco, del aspecto que tiene el videojuego.

Directora de arte: Sí, más o menos. Bueno, entre todos un poco.

Locutor de radio: ¿Por qué has elegido ese aspecto que tiene el videojuego? A mí me ha recordado un poco a algún dibujo japonés (...).

Directora de arte: No, la verdad es que yo empecé en mi casa cogiendo una hoja de papel y empezando a dibujar con escuadra, compás, entonces no miré ningún otro dibujo para inspirarme, sino así como...

Esta alumna nos trae dos mensajes que muestran la importancia que puede tener en el proceso de producción del juego, tanto en la creación individual como en la colectiva (John-Steiner, 1985/1997). Por un lado, reconocía que hay trabajo colectivo, tal vez ella se refería a las ideas que le ayudaron a generar sus dibujos a partir de los diálogos en grupo con sus compañeros, o tal vez a través de temas que habían construido juntos anteriormente. Por otro lado, aludía al resultado de su propia creación, al producto que fue integrado en el conjunto del juego. Curiosamente, de acuerdo con sus palabras, no estaba inspirado en otras obras de arte. Ella sólo mencionaba las herramientas que estaba utilizando.

#### 4.3.3. El director de sonido

Veamos ahora la interpretación del director de sonido. Él también hizo referencia a la actividad de creación en un contexto individual y colectivo (Sawyer, 2010).

Fragmento 9, entrevista en la radio (25/05/2013). Descargar y edición de sonido.

Encargado de sonido: A ver, yo tenía la tarea de poner la música de fondo...

Locutor de radio: Sí ¿y que música has puesto?

Director de sonido: Pues tuve que meterme en una página Web, obviamente, a descargarme sonidos sin copyright.

Locutor de radio: Muy bien.

Director de sonido: Para poder luego editarlos, sí, que eso fue la tarea más difícil, y luego ya meterlos en el videojuego.

(...)

Locutor de radio: ¿Qué estilo? ¿Qué estilo escogiste al final? ¿De tensión o terror? o ¿Le metiste algo para romper más diferente?

Director de sonido: Pues mira se basa en dos sonidos, puse uno de tensión, y lo que hice es coger pues una especie de... no sé cómo explicártelo... es un sonido que va subiendo para crear como ambiente

Su tarea consistió en acompañar al jugador con un fondo de música mientras éste jugaba. Se sentía limitado por los derechos de autor, ya que no compuso la música sino que la descargó y la editó. Además, eligió el tipo de sonido de acuerdo con el juego, lo que él creía que sería lo más apropiado. Luego combinó sonidos y controló su intensidad.

#### 4.3.4. El programador

Finalmente, el papel del programador estaba relacionado con la integración de las creaciones anteriores en el sistema de juego. Aunque estuvo apoyado por el software *Game Maker*, él comentó que su trabajo a veces no fue fácil. El programa imponía sus límites, pero fue consciente de las dificultades del resto de los miembros del grupo.

Fragmento 10. Entrevista en la radio (25/05/2013). La perspectiva del programador.

Programador: Es un programa que da la opción de meter los códigos, como decías tú. Si no sabes de ese tipo de programación, te da las bases ya dadas; o sea, tú puedes por ejemplo introducir una imagen y él sólo te la convierte como tú has dicho antes a gráfico y puedes crear un objeto con esa foto.

(...)

Crítico de videojuegos: O sea, que digamos que tu vas teniendo reuniones, ¿no? Una reunión con el de sonido, otra reunión con el de arte...

Programador: Efectivamente, porque por ejemplo me venía Verónica (Game designer) siempre me decía "¡ah! Pues mira toma, pon esto" y que "haga esto y lo otro". Fue difícil.

Locutor de radio: ¡Guionistas! (...) ¡No dan más que problemas! ¿Verdad?

Programador: Tu al juego no le dices, oye que el personaje se mueve así o así... Tienes que escribir varias variables ¡No es tan fácil como parece!

Para este programador, el software específico fue útil, no fue necesario programar el código, pero surgieron ciertas dificultades porque sus compañeros no son conscientes de sus límites.

En resumen, la creación de un juego resulta ser una experiencia única para sus diseñadores, que surge del trabajo colectivo, apoyados en la organización de una empresa de diseño de videojuegos, en sus procedimientos y en los papeles que desempeñan los miembros de los distintos equipos.

## 5. Conclusiones

Hace tiempo que los videojuegos han entrado en las aulas. Habitualmente se han convertido en un soporte para facilitar la adquisición de conocimientos curriculares, en este caso se trata de los llamados serious games. Los videojuegos comerciales se utilizan quizás con otros objetivos, por ejemplo, para facilitar la reflexión ante determinadas situaciones y contextos o para aprender y enseñar a resolver problemas. En todos estos casos se aprovecha la situación de juego, que suele aumentar la motivación, además de permitir determinados procesos de pensamiento, y los videojuegos se convierten en una puerta hacia el aprendizaje. Son pocos los estudios que se han centrado en el diseño de videojuegos por parte de los estudiantes. Este trabajo es un ejemplo de este tipo de investigaciones. Ahora el punto de partida no es tanto el hecho de jugar, como el de convertir en diseñadores de estos instrumentos culturales a quienes habitualmente juegan con ellos.

La idea de convertir a los jugadores de videojuego en sus diseñadores tiene sus raíces en las propuestas de Henry Jenkins et al., (2009) o James Gee, (2013) cuando hablan de aprendices activos en universos digitales, personas que han de adquirir determinadas habilidades relacionadas con nuevas formas de alfabetización. Por otra parte, es difícil no acercarse al pensamiento creativo cuando alguien se enfrenta a la tarea de analizar procesos de colaboración cuando se diseñan videojuegos. Para comprender esos procesos hemos tomado como punto de partida los modelos de la psicología sociocultural (Connery et al., 2010; Sawyer, 2010).

Los resultados del trabajo, realizados desde un enfoque etnográfico, han mostrado que la adquisición de alfabetizaciones digitales y el proceso creativo están estrechamente relacionados con el contexto en que se llevan a cabo esos procesos, sus instrumentos y las situaciones de interacción con otras personas. Pero hay algo más: aprender a crear parece también dependiente de los papeles sociales, y las tareas que a ellos se asignan, cuando las creaciones son el resultado de tareas colectivas. En estos entornos no sólo se producen productos materiales y culturales, objetos físicos o virtuales, sino que también se transforman las representaciones de las personas que crean, en función de una conciencia progresiva de la actividad individual o colectiva.

Con este trabajo hemos querido, entre otras cosas, contribuir al desarrollo de escuelas y entornos de aprendizaje alejados de lo que suele ser habitual en las aulas. No podemos renunciar a lo que hay fuera de ellas, porque ese es el mundo en que, queramos o no, hemos de vivir. Queremos abrir las puertas de lo que se ha de aprender y enseñar. Creemos que sí algo ha de

caracterizar a las escuelas del siglo XXI es su apertura, el uso de discursos multimedia, la innovación constante, y, sobre todo, la capacidad de crear, dialogar y reflexionar.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, D., & Lee, C.** (2013). *Language Online Investigating Digital Texts and Practices*. Routledge, Milton Park, Abingdon, Oxon.
- Brennen, B.** (2013). *Qualitative research methods for media studies*. Routledge, New York London.
- Connery, M. C., John-Steiner, V., & Marjanovic-Shane, A.** (2010). *Vygotsky and creativity : a cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts*. Peter Lang, New York.
- Fullerton, T., Swain, C., & Hoffman, S.** (2008). *Game design workshop: a playcentric approach to creating innovative games* (2nd ed.). Elsevier Morgan Kaufmann ,Boston, Amsterdam.
- Gee, J., & Hayes, E. R.** (2011). *Learning and language in the digital age*. Routledge, New York.
- Gee, J. P.** (2013). *The anti-education era: creating smarter students through digital learning*. The Palgrave McMillan, New York, NY.
- Gee, J. P.** (2014). *An introduction to discourse analysis: theory and method* (Fourth edition. ed.). Routledge, New York.
- Hamera, J.** (2011). Performance ethnography. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research Thousand Oaks, Sage Publications, California, London, 4th ed.*, 317-330.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M.** (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century*. MacArthur Foundation. The MIT Press, Cambridge, MA.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J.** (2013). *Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture*. New York University Press, New York.
- John-Steiner, V.** (1985/1997). *Notebooks of the mind. Explorations of thinking. Revised*. Oxford University Press, New York - Oxford.
- John-Steiner, V.** (2000). *Creative Collaboration*. Oxford University Press, Oxford, New York.
- Juul, J.** (2005). *Half-real. Videogames between real rules and fictional worlds*. The MIT Press, Cambridge, MASS.
- Lacasa, P.** (2011). *Los videojuegos: Aprender en mundos reales y virtuales*. Morata, Madrid: (English Nee Edition 2013, Video games. Learning in real virtual and worls. Palgrave, New York).
- Mitchell, B. L.** (2012). *Game design essentials*. Indianapolis, Ind.: John Wiley & Sons, Indianapolis.
- Pink, S.** (2013). *Doing visual ethnography Sage Publications, Thousand Oaks, CA, (3rd ed.)*.
- Pulsipher, L.** (2012a). *Game design: how to create video and tabletop games, start to finish*. McFarland & Company, Inc., Publishers, Jefferson, NC.
- Pulsipher, L.** (2012b). "Opinion: Don't train students on game design - educate them". *Gamasutra*. July 13, 2012. Disponible en [http://www.gamasutra.com/view/news/174068/Opinion\\_Dont\\_train\\_students\\_on\\_game\\_design\\_\\_educate\\_them.php](http://www.gamasutra.com/view/news/174068/Opinion_Dont_train_students_on_game_design__educate_them.php), (consultado el 18 de julio de 2014).
- Russ, S. W., & Fiorelli, J. A.** (2010). Developmental approaches to creativity. En J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* Cambridge University Press, New York, 233-249.
- Sawyer, R. K.** (2003). "Collective ideation: creativity, teamwork, and collaboration". En R. K. Sawyer (Ed.), *Group creativity: music, theater, collaboration*. L. Erlbaum Associates, Mahwah, N.J, 162-189.
- Sawyer, R. K.** (2010). "Individual and group creativity". En J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press, New York, 366-380.

## Aprendiendo a través de los videojuegos. La opinión de los y las jóvenes educadores y educadoras.

Utilizar hoy los videojuegos en las aulas está comenzando a ser una realidad. Entendidos como una forma de acercarnos a las tecnologías desde la más tierna infancia, se dibujan como un complemento al desarrollo curricular de los más jóvenes. No obstante, para algunos siguen siendo elementos distorsionadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje así como de la socialización que los estudiantes desarrollan a lo largo de su paso por el sistema educativo. Sin embargo, un nuevo aire se va haciendo un pequeño hueco en el sentir de los profesores, quienes poco a poco los van incorporando al aula como un instrumento más. En este artículo presentamos los resultados de una experiencia llevada a cabo con estudiantes de Grado de Educación Primaria. El objetivo de partida fue determinar de un lado si los videojuegos podrían ser un instrumento más en el desarrollo curricular de los niños y niñas de esta etapa educativa, desde la perspectiva de los maestros en formación inicial, y de otro si el empleo de los mismos determinaba patrones de conducta que marquen el desarrollo del proceso de socialización. Para ello se construyó un cuestionario conformado por una escala tipo Likert respondiendo a un modelo de investigación *ex post facto*. Los resultados iniciales alcanzados demuestran la predisposición de los maestros en formación para el empleo en sus aulas de los videojuegos, previa una iniciación didáctica en el uso de los mismos, además de confirmar la hipótesis de partida en lo que se refiere a la socialización, señalando que son moduladores de conductas, estereotipos y visiones de los miembros del grupo de iguales, entre otros aspectos. En definitiva, se considera que deben ser entendidos como recursos para la docencia y para la modulación de las conductas.

**Palabras clave:** videojuegos, estudiantes, educación primaria, currículo, innovación docente

### 1. Introducción

En torno a los años 80 podemos situar el primer gran auge de los videojuegos. Esta se ha caracterizado por ser una montaña rusa en lo que a éxito-fracaso se refiere, dado que a principios de los 80 la compañía *Atari* entra en crisis dada la saturación que el mercado de videoconsolas. El primer resurgimiento de este medio viene de la mano de la empresa *Nintendo Entertainment System*, quienes lanzan al mercado una consola de 8 bits lo que suponía ser una revolución para el momento. Otro hecho que acontece en ésta década y que podría ser considerado el empujón definitivo para un nuevo despegue es la aparición en el mercado del videojuego *Tetris*, junto con el inicio de la saga *Mario* (1985) (*Nintendo*) o la *Leyenda de Zelda*, también de la empresa *Nintendo*.

Figura 1. Tetris



Fuente: <http://www.consumer.es/web/es/tecnologia/software/2008/02/21/174286.php>

En ese momento, concretamente en 1985 nace la empresa de videojuegos SEGA y lanza el primer videojuego de la colección *Sonic*, el cual aún hoy continúa desarrollándose. En los años 90 podemos ubicar el inicio del nuevo esplendor de este mercado. Destaca entre otros aspectos la gran competición que se marcan las cuatro empresas dedicadas a este tipo de ocio -Nintendo, Sony, Sega y Microsoft-. Una década después este ascenso vertiginoso sigue produciéndose, debido a factores de diversa índole, como puede ser la proliferación de videojuegos creados al amparo de la red Internet.

Este desarrollo a lo largo de la historia ha ido poniendo de relieve aspectos vinculados al tiempo libre y de ocio de los sujetos que hasta ese momento no se habían cuestionado. Como por ejemplo la asunción de tradiciones que aún hoy perviven y que van afectando a la realidad del devenir de la sociedad del siglo XXI, caracterizada por el gran desarrollo tecnológico. Otro claro ejemplo de ello lo encontramos en la caída de la televisión digital frente al videojuego, tanto soportado en una videoconsola, como en un ordenador, jugado en red y en grupo, como de forma individual.

Todo esto ha ido generando que diferentes voces se hayan ido levantando en pro de un elemento que bien puede ser entendido como un distorsionador de conductas bien visto como un generador de nuevos modelos o sistemas de aprendizaje. Y es ahí donde ubicamos este artículo, en hacer ver al lector si los videojuegos en general, independientemente del sistema que los soporte, pueden tener una vertiente educativa o bien deben quedar relegados al espectro del tiempo de juego.

Hablamos del llamado "Aprendizaje basado en juegos" (*Game Based Learning*, GBL). Este tipo de aprendizaje, como bien señala el equipo de *EdTechReview* ([www.edtechreview.in](http://www.edtechreview.in)) (2013) es un tipo de enseñanza en la cual los alumnos y las alumnas exploran los aspectos más relevantes del juego dentro de un contexto concreto de aprendizaje. Ejemplos de este tipo de perspectiva lo encontramos en propuestas como la de Marín, Ramírez y Cabero (2010) o de Marín, Muñoz y Sampedro (2013), donde se hace el dibujo de una formación basada en el empleo del videojuego como recurso educativo, dado que se trabaja en pro de la consecución de una meta, a través de la experimentación, potenciando la motivación por el propio proceso de aprendizaje (Barendiegt & Bekker, 2011).



No olvidemos que las dimensiones en torno a las que se han estructurado el aprendizaje, -conocimiento, aplicación, identificación del deporte, fantasía, competición, entretenimiento, interacción social y diversión- se ven involucradas durante el tiempo de juego con los videojuegos (Kim y Ross, 2006; Hamlen, 2011). Es por ello que consideremos que son un adecuado recurso para la realidad de las aulas de hoy.

## 2. ¿Tienen una perspectiva educativa de los videojuegos?

Desde que se comenzará a hablar de competencias básicas en los sistemas educativos (LOGSE, 1990; LOE, 2006; LOMCE, 2013), y se contemplara como una de ellas, la competencia digital e informacional, cobra mayor fuerza la vinculación del aprendizaje tradicional con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), llegando en algunos casos a centrar su objetivo en determinados recursos que hasta ese momento no eran contemplados dentro del ámbito educativo, como es el caso de los videojuegos.

La nueva concepción del aprendizaje no sólo basado en competencias, sino en lo que ello conlleva con respecto a la mencionada anteriormente, y que no es otra que el sujeto aprenda a recuperar, redefinir y reutilizar la información que obtiene a través o con las TIC (“Aprendizaje a tres R o A3R”), conlleva que los estudiantes de hoy aprendan, además, cinco aspectos básicos: sepan acceder, analizar, evaluar, crear y reflexionar para llevar a la acción (Hobbs, 2010) la práctica curricular.

En este caso, hasta su aparición en los años 50 en la esfera lúdica de los jóvenes y adolescentes, supuso una revolución dado que la única herramienta tecnológica que había en ese momento en los hogares y centros escolares socialmente aceptada era la televisión (Marín, 2006; 2012a), teniendo en cuenta que comparten un aspecto, ambos nos introducen en un mundo irreal, de ficción que nos ayuda a evadirnos de la realidad, llegando a desatar nuestras emociones. En este sentido, las familias no se cuestionaban que a partir de ella o desde los juegos, llamemos tradicionales, pudiera haber elementos que logran distorsionar las conductas de la población, tanto de forma positiva como negativa. Pero sí se hacía y se continúa haciendo, en estos días, de los videojuegos, sin detenernos en valorar que estos, en muchos casos, magnifican valores y contravalores que se encuentran muy presentes en nuestra vida diaria, como pueden ser el machismo, el erotismo, la violencia, la competitividad, el consumismo, la empatía, el compañerismo, la responsabilidad, la participación en la toma de decisiones, etc.

Compartimos con Gros (2004) y Raña (2003) que los videojuegos en general, y los de corte educativo en particular, pueden ser entendidos como un elemento que va introduciendo a los niños y a las niñas, así como a los y las adolescentes, en la cultura tecnológica, más allá de la simple perspectiva lúdica que por su diseño y naturaleza presentan. Por otra parte, no olvidemos que debemos contemplarlos como “algo que puede incidir directamente en sus actitudes, comportamientos y estructuras cognitivas, -con las que construyen el conocimiento-, en mayor medida que lo pueden hacer los programas televisivos, al implicar procedimentalmente a los sujetos” (Del Moral & Villalustre, 2014: 92). Por tanto, abogamos por potenciar y llamar la atención sobre sus ventajas o beneficios más que por sus desventajas o hándicaps. Es bien cierto, que a lo largo de toda su historia han tenido seguidores y detractores, los cuales han potenciado estos aspectos -violencia gratuita, excesivas escenas eróticas, incitación al

consumo de sustancias, imagen distorsionada de la mujer, conductas sedentarias, obesidad, mal nutrición, aislamiento social... (Marín y Maldonado, 2014). Sin embargo, nosotros respaldamos una visión constructivista del uso de los mismos, y consideramos que aspectos tales como permitir ejercitar la fantasía y, en consecuencia, la imaginación de poder viajar y/o pertenecer o formar parte de otros mundos, la repetición de conductas hasta el perfeccionamiento, la consecución de un dominio tanto de las habilidades sociales como emocionales, físicas y psicológicas, favorecer el aumento de la atención, la motivación por el aprendizaje, la modificación de conductas, el aprender haciendo o el aprendizaje activo (GBL), apreciar valores culturales diferentes, el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción y reconstrucción del conocimiento, la colaboración, la capacidad de reacción ante situaciones adversas, la capacidad de resolver problemas, el desarrollo de las habilidades espaciales, el uso efectivo de la información, etc. son elementos cardinales para potenciar un aprendizaje efectivo a través de los videojuegos (Killiemuir & McFarlane, 2003; Marín y García, 2005; Barendiegt & Bekker, 2011; Watson, Christopher & Harris, 2011; Contreras, 2013; Garrido, 2013, Alamri, Hassan, Hassain, Al-Qurishi, Aldukhayit & Hossain, 2014; Mortaraa, Catalanao, Bellottib, Fiuccic, Houry-Panchettid & Petridise, 2014). Es más, el informe realizado en 2012 por la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (aDeSe), sobre la utilización de los videojuegos en el ámbito educativo, señalaba un aumento considerable de éstos por parte de los docentes en las aulas, incremento que alcanzaba el 30% de profesoras y profesores consultados. En dicho trabajo, los docentes participantes indican que su utilización como elemento o recurso curricular ha permitido que los y las estudiantes se motiven ante los conocimientos que les eran más difíciles de asimilar y/o comprender. Así mismo reflejaban también que al atraer su atención sobre un objeto concreto, -en este caso un contenido curricular-, su retentiva aumentaba considerablemente así como su capacidad mental. El aula se convertía en un espacio más dinámico, activo y atractivo, así como participativo. En esta línea encontramos los resultados de la investigación llevada a cabo por Williamson en 2009, en la que los y las docentes británicos consultados en un 55% los había incluido en su dinámica de aula y el 60% se encontraba en una posición positiva para introducirlos. Como vemos tanto estudiantes como profesorado son proclives a su uso educativo.

“La utilización de los videojuegos y juegos digitales a nivel educativo debe partir de la relación entre el mensaje que estos emiten y el universo que recrean y que el jugador, además, debe saber interpretar, pero he ahí un hándicap, a veces dicho universo no es bien interpretado, bien por no conocer el código icónico bien por no conocer el sentido del mensaje en sí mismo” (Marín, 2012b: 194).

Debemos ser conscientes que a través de cualquier actividad lúdica aprendemos, pero para que ese aprendizaje sea de carácter educativo hay que darle un sentido, una estructura didáctica, vinculada a una serie de objetivos y metas a lograr, competencias a desarrollar a través de una batería de actividades vinculadas a contenidos específicos de los currículos escolares. Y es ahí donde la figura del docente juega un papel sí no cardinal, sí prioritario, dado que en la medida en que éste contemple los recursos desde una perspectiva abierta, éstos podrán ser empleados como elemento más del aula, haciendo que no sean un distorsionador de la dinámica metodológica empleada a diario. Así cuando los y las estudiantes los tienen

interiorizados, no piensan que ese día es un día en el que no se van a impartir contenidos, sino que es otra forma más amena de aprenderlos. Un ejemplo de ello lo encontramos en la apuesta hecha por la Universidad de Berkeley en California, donde se oferta a los y las estudiantes un curso en el que la herramienta de trabajo es el juego *Starcraft*. Para ingresar en él se exigen conocimientos de ecuaciones diferenciales básicas y de cálculo. Dado que es un juego de estrategia en tiempo real, lo permite. El objetivo a lograr con los estudiantes es la aplicación de situaciones de simulación a la vida real a través del desarrollo del pensamiento crítico, la toma de decisiones en situaciones extremas.

Los beneficios de la aplicación didáctica o educativa de los videojuegos a las aulas son ya cada día más latentes. En la investigación llevada a cabo por Quintanal con estudiantes de Bachillerato dentro de las materias de Física y Química, propone el desarrollo del currículo de la mencionada asignatura a través de minijuegos. Señala que el empleo de estos permitió “el aumento de la motivación de los estudiantes, así como el afianzamiento de su autonomía, autoconfianza y autoestima, [...], contribuye a cumplir con los objetivos educativos en términos de contenidos, competencias (sobre todo sociales) y valores, favorece la consideración de los ritmos de aprendizaje, del trabajo en equipo y del progreso de las competencias intelectuales, desarrolla y potencia las destrezas TIC del alumno y la consideración de éstos como creadores de contenido científico que pueden compartir con sus compañeros” (Quintanal, 2013: 419).

### 3. Método

El interrogante de partida de esta investigación han sido ¿pueden los videojuegos modular las conductas de los y las jóvenes de hoy?, ¿es necesario un acercamiento desde la educación a ellos? Y ¿pueden ser empleados como recursos en las aulas para el desarrollo y comprensión de los contenidos del currículo?

A partir de éstos hemos planteado los siguientes objetivos de trabajo:

1. Determinar que los videojuegos son elementos que pueden modular las conductas, afectando a los sistemas de creencias, valores, actitudes, aptitudes de los estudiantes.
2. Esclarecer si los videojuegos son un recurso tecnológico que puede ayudar en la comprensión de los contenidos curriculares.
3. Determinar si los sistemas metodológicos deben emplearlos en las aulas para mejorar el clima de la misma.
4. Determinar si la educación debe contemplarlos desde una perspectiva didáctica y pedagógica.

#### 3.1. El instrumento de recogida de datos

Para la recogida de los datos se empleó el método de la encuesta, y dentro de ésta la técnica del cuestionario. En este caso se tomó para su construcción el creado por García (2012), y a partir de éste se reformuló no sólo atendiendo a los intereses de la investigación, dado que la población objeto de estudio era diametralmente diferente (estudiantes de Secundaria vs. estudiantes Universitarios). Para ello se tomó dicho instrumento y se

redimensionó, además de eliminar los *ítems* correspondientes a la etapa educativa para la que inicialmente se había diseñado el cuestionario.

Para comprobar que el cuestionario medía aquello que pretendíamos conseguir y que respondía a los interrogantes de partida se sometió a pruebas de validez y fiabilidad.

Finalmente el instrumento estuvo compuesto por 23 *ítems*, con diferentes escalas de respuesta, agrupados en dos dimensiones. Así los *ítems* 1 al 14 forman parte de la dimensión 1 denominada “Actitud hacia los videojuegos”. Estos tenían una opción de respuesta de tipo nominal: sí, no, no sabe o contesta. En cuanto a la segunda, la cual se ha llamado “Videojuegos y aula de primaria” se ha conformado por 9 *ítems*, con respuesta de escala tipo Likert, donde 1 corresponde con “totalmente en desacuerdo” y 5 con “totalmente de acuerdo”.

En lo que respecta a la validez del mismo, este fue sometido a la prueba de juicio de expertos. Para ello se seleccionó a un grupo de profesores que reunían los siguientes criterios: experiencia docente universitaria de más de 5 años, usuarios de videojuegos, uso de las tecnologías en su actividad diaria de aula, docencia en grado de Educación Primaria. Finalmente participaron 8 docentes que cumplían estos requisitos, siendo 5 hombres y 3 mujeres, de los que todos y todas desempeñaban su labor profesional en la Facultad de Ciencias de la Educación de diferentes universidades, a saber: 4 de ellos pertenecían a la Universidad de Córdoba, 2 a la Universidad de Granada y 2 a la de la Universidad de Málaga (ver tabla 1).

Tabla 1. **Distribución de los jueces**

	Universidad		
	Córdoba	Granada	Málaga
Mujer	2	1	1
Hombre	2	1	1

Fuente: Elaboración Propia.

La valoración de los jueces fue positiva, estando orientada a la agrupación de los *ítems* en las dos dimensiones en que quedaron finalmente distribuidos, dado que inicialmente no lo estaban.

Para determinar la fiabilidad del instrumento se ha procedido a realizar la prueba alfa de Cronbach. Realizada la prueba a todo el cuestionario se obtuvo una fiabilidad de 0,864, la cual según Mateo (2012) puede ser considerada de alta.

Tabla 2.

Ítem	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Coefficiente de homogeneidad corregido	Coefficiente Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
Aprender a trabajar de forma cooperativa y colaborativa a través del trabajo en equipo.	30,05	21,188	,545	,859
Distinguir las partes del cuerpo.	29,94	21,866	,615	,848
Aprender la sincronía entre los miembros superiores e inferiores del cuerpo.	29,88	23,057	,573	,852
Reconocer los colores primarios y secundarios.	29,76	22,325	,593	,850
Desarrollo del pensamiento "heurístico" (ensayo-error).	29,58	23,128	,580	,851
Autorregulación propio aprendizaje (evaluación continua).	29,92	21,624	,733	,836
Desarrollo del pensamiento inductivo.	29,86	22,646	,623	,847
Desarrollo de la memoria visual y retentiva.	29,49	23,682	,516	,856
Conocer el concepto de éxito y fracaso, arriba-abajo, dentro-fuera, antes-después, delante-detrás.	29,56	22,225	,617	,847

Fuente: Elaboración Propia

Seguidamente se ha considerado realizar un análisis exploratorio entre las variables de escala propuestas en el instrumento, para dotarlo de validez y para averiguar los factores latentes que existe en el mismo; para este fin, y tal como indica Marín García (2011), hemos efectuado los siguientes análisis: estadísticos descriptivos de las variables, correlaciones bivariadas de las mismas y, un análisis factorial exploratorio con máxima verosimilitud, siendo los resultados los siguientes.

En lo que se refiere a los estadísticos descriptivos, como podemos observar en la tabla 2, las variables de escala estudiadas oscilan entre los 88 y 87 casos; el mínimo de la mayoría de ellas es 1 y el máximo 5, siendo los mismos los valores extremos de los propuestos y disponibles. Respecto a la media, se muestra que la mayoría de los valores oscilan entre 3,44 y 3,95; asimismo uno de ellos alcanza el valor de 4. En conclusión, existe bastante variabilidad (valores de mínimo y máximo) y un moderado grado de uso en las variables por los usuarios encuestados (medias).

Tabla 3. Estadísticos Descriptivos de la dimensión 2

	N	Mín.	Máx.	M.	D.T
Aprender a trabajar de forma cooperativa y colaborativa a través del trabajo en equipo.	88	1	5	3,44	1,113
Distinguir las partes del cuerpo.	87	1	5	3,55	,899
Aprender la sincronía entre los miembros superiores e inferiores del cuerpo.	87	1	5	3,60	,784
Reconocer los colores primarios y secundarios.	88	1	5	3,70	,886
Desarrollo del pensamiento "heurístico" (ensayo-error).	87	2	5	3,93	,759
Autorregulación propio aprendizaje (evaluación continua).	88	1	5	3,58	,840
Desarrollo del pensamiento inductivo.	87	1	5	3,64	,807
Desarrollo de la memoria visual y retentiva.	88	2	5	4,00	,758
Conocer el concepto de éxito y fracaso, arriba-abajo, dentro-fuera, antes-después, delante-detrás.	88	1	5	3,95	,843

Fuente: Elaboración Propia

Con respecto a la prueba *r* de Pearson para determinar la existencia de correlación entre los *ítems* de la dimensión segunda, en la tabla 4 podemos consultar los resultados.

Tabla 4. **Correlaciones**

DIMENSIÓN VIDEOJUEGOS Y AULA DE PRIMARIA										
		Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23
DIMENSIÓN VIDEOJUEGOS Y AULA DE PRIMARIA	Ítem 15 R	1	,498**	,414**	,554**	,259*	,509**	,381**	,313**	,328**
	P		,000	,000	,000	,015	,000	,000	,003	,002
	Ítem 16 R	,498**	1	,566**	,673**	,292**	,435**	,374**	,249*	,335**
	P	,000		,000	,000	,006	,000	,000	,020	,002
	Ítem 17 R	,414**	,566**	1	,442**	,381**	,476**	,455**	,189	,370**
	P	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,080	,000
	Ítem 18 R	,554**	,673**	,442**	1	,375**	,480**	,338**	,308**	,243*
	P	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,004	,022
	Ítem 19 R	,259*	,292**	,381**	,375**	1	,566**	,458**	,548**	,591**
	P	,015	,006	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	Ítem 20 R	,509**	,435**	,476**	,480**	,566**	1	,619**	,505**	,622**
	P	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	Ítem 21 R	,381**	,374**	,455**	,338**	,458**	,619**	1	,567**	,520**
	P	,000	,000	,000	,001	,000	,000		,000	,000
	Ítem 22 R	,313**	,249*	,189	,308**	,548**	,505**	,567**	1	,486**
	P	,003	,020	,080	,004	,000	,000	,000		,000
	Ítem 23 R	,328**	,335**	,370**	,243*	,591**	,622**	,520**	,486**	1
	P	,002	,002	,000	,022	,000	,000	,000	,000	

Fuente: Elaboración Propia

A la vista de los datos podemos afirmar que existe relación entre todos los *ítems* que componen esta dimensión, dado que existe nivel de significatividad bilateral, tanto al  $n.s=0,01$  y al  $n.s.= 0,05$ ; aunque la relación entre los mismos fluctúa, atendiendo a cada *ítem*, entre baja (*ítem 22 x ítem 16*,  $r=0,292$ ), media, marcada o notable (*ítem 16 x ítem 18*,  $r=0,673$ ) y, muy alta o elevada (*ítem 1 x ítem 1*,  $r=1$ ), tal y como categorizan Pérez Juste, García Llamas, Gil Pascual y Galán González (2009:134). En conclusión, a la vista de los resultados podemos observar que existirán entre uno y dos factores latentes dentro de la escala del instrumento.

Finalmente, el análisis factorial exploratorio, con máxima verosimilitud con vistas a la validación de las escalas, refleja los siguientes resultados:

Como se observa la medida de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin nos da un valor de 0,837, cercano a 1, lo cual indica que es factible realizar el análisis factorial exploratorio, asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett arroja significatividad ( $p<0,001$ ).

Tabla 5. **Varianza Total Explicada**

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
Me gusta jugar a videojuegos	4,514	50,156	50,156	4,075	45,283	45,283	2,673	29,703	29,703
Leo revistas especializadas sobre videojuegos	1,337	14,857	65,013	,914	10,159	55,443	2,317	25,739	55,443
Leo por internet todo lo que sale nuevo de videojuegos	,708	7,869	72,882						
Leo en la carátula la clasificación del videojuego antes de usarlo	,602	6,687	79,569						
Me gusta comentar los videojuegos con amigos o conocidos	,537	5,963	85,532						
Participo en foros o chats sobre videojuegos	,421	4,682	90,213						
He participado en "partys" online	,371	4,122	94,335						
Imito a los personajes de los videojuegos a los que juego	,279	3,100	97,435						
Me gusta jugar a videojuegos para adultos	,231	2,565	100,000						

Fuente: Elaboración Propia

Seguidamente, analizamos la varianza extraída por los factores retenidos. Como podemos observar existen dos factores o escalas en las que cargan todos los resultados. El primero de ellos explica el 45,28% y el segundo el 55,44% de la varianza, lo cual implica que estos nueve *ítems* o preguntas del cuestionario se dividen en dos escalas o factores; como previamente se desprendía del análisis correlacional anterior.

A continuación, analizamos la matriz factorial y la matriz de factores rotados de los *ítems* estudiados:

Tabla 6. **Matriz factorial**

	Factor	
	1	2
Aprender a trabajar de forma cooperativa y colaborativa a través del trabajo en equipo.	,801	
Distinguir las partes del cuerpo.	,694	-,459
Aprender la sincronía entre los miembros superiores e inferiores del cuerpo.	,691	
Reconocer los colores primarios y secundarios.	,686	-,413
Desarrollo del pensamiento "heurístico" (ensayo-error).	,666	,371
Autorregulación propio aprendizaje (evaluación continua).	,651	,316
Desarrollo del pensamiento inductivo.	,630	
Desarrollo de la memoria visual y retentiva.	,625	
Conocer el concepto de éxito y fracaso, arriba-abajo, dentro-fuera, antes-después, delante-detrás.	,592	,347

Método de extracción: Máxima verosimilitud. a. 2 factores extraídos. Requeridas 4 iteraciones

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 7. **Matriz de factores rotados**

	Factor	
	1	2
Aprender a trabajar de forma cooperativa y colaborativa a través del trabajo en equipo.	,736	
Distinguir las partes del cuerpo.	,711	,418
Aprender la sincronía entre los miembros superiores e inferiores del cuerpo.	,687	
Reconocer los colores primarios y secundarios.	,666	
Desarrollo del pensamiento "heurístico" (ensayo-error).	,665	,307
Autorregulación propio aprendizaje (evaluación continua).		,813
Desarrollo del pensamiento inductivo.		,774
Desarrollo de la memoria visual y retentiva.		,590
Conocer el concepto de éxito y fracaso, arriba-abajo, dentro-fuera, antes-después, delante-detrás.	,328	,567

\*Método de extracción: Máxima verosimilitud. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.  
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones

Fuente: Elaboración Propia

Como podemos observar en la tabla de la matriz factorial, existen dos factores o escalas sobre los que predominantemente cargan los *ítems* propuestos en el instrumento, como avanzaban las pruebas o análisis anteriores. La tabla correspondiente a la matriz de factores rotados, expone qué *ítem* o pregunta del cuestionario se clasificaría en cada factor. En otros términos, una escala estaría compuesta por los *ítems* 23, 20, 19, 22, 21 y 17, y otra, por 20, 21, 16, 18, 15 y el 17; los *ítems* 20, 21 y 17 podrían incluirse en cualquiera de los dos factores, aunque por su valor el 20 y 21 estarían en la escala 1 y el 17 en la escala 2.

### 3.2. Población y muestra

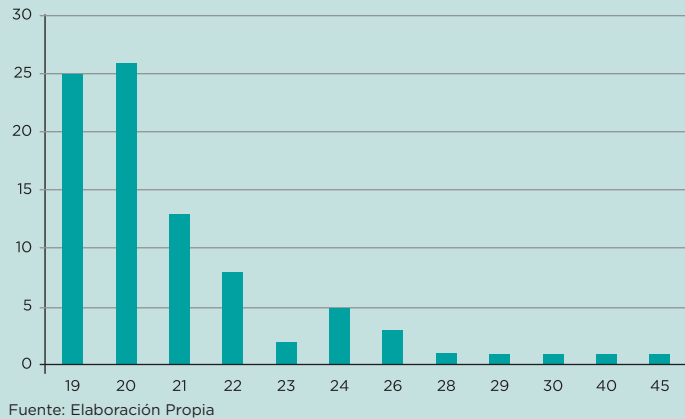
La población participante en este estudio estaba conformada por todos los alumnos y alumnas de Grado de Educación Primaria que se encontraban matriculados en la asignatura de formación básica denominada "Convivencia escolar y cultura de Paz", de segundo año de titulación. La muestra finalmente estuvo constituida por los y las estudiantes que el día que se



administró el instrumento asistieron al aula. La razón de tomar solo esta muestra, obedece a la disposición favorable del profesorado de esta materia a participar en el estudio, así como de los alumnos y las alumnas.

Atendiendo al género la muestra estaba conformada por 63,6% de hombres y 36,4% de mujeres. Si nos detenemos en la variable edad la muestra queda distribuida como puede consultarse en la gráfica 1.

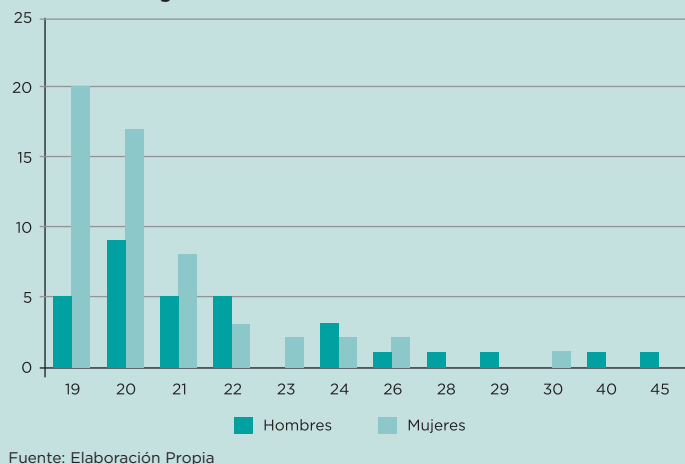
Gráfica 1. **Distribución de la muestra en función de la edad**



Como podemos observar la muestra se encuentra ubicada en torno a los 20 (29,9%) y los 19 años (28,7), habiendo pocos estudiantes con edades superiores a 28 años, encontrándonos en todos los casos con una presencia de 1,1%.

En lo que se refiere a la distribución de los participantes en función del sexo y la edad (gráfica 2), como se puede consultar en la gráfica de contingencia resultante, la presencia de la mujer es superior en la edad de 19, 20, 21, 23, 26 y 30 años, mientras que es nula en 28,29,40 y 45 años.

Gráfica 2. **Contingencia sexo-edad.**



Con respecto a los resultados obtenidos del estudio de las frecuencias y porcentajes (tabla 8), podemos señalar que, en la dimensión 1, a la muestra participante le gusta jugar a videojuegos pero no suele leer revistas especializadas sobre este tema, ni en soporte papel ni en formato digital. Tampoco lee la caratula de información que tienen las cajas de embalaje de los videojuegos. No obstante, es llamativo que si bien le gusta jugar, no le interesa ni participar en chat o reuniones online sobre este tema ni suele comentar los temas de los juegos con sus colegas o imitar a los personajes en la vida real. Es significativo que se considere que este recurso puede ser educativo sin que los hayan empleado con ellos y ellas en el aula y su experimentación solo se reduzca a lo que ellos y ellas han empleado de forma autodidacta, por lo que señala que debería haber más de éstos de corte educativo. Por último, señalar que es significativo que la mayoría indique que dedicar horas a jugar no resta horas de su tiempo de estudio.

Tabla 8. **Frecuencias y porcentajes**

Dimensión 1: Actitud hacia los videojuegos		f. /%	f. /%	f. /%
		SI	NO	NS/NC
1.	Me gusta jugar a videojuegos	54 61.4%	33 37.5%	1 1.1%
2.	Leo revistas especializadas sobre videojuegos	4 4.5%	84 95.5%	
3.	Leo por internet todo lo que sale nuevo de videojuegos	3 3.4%	85 96.6%	
4.	Leo en la carátula la clasificación del videojuego antes de usarlo	20 22.7%	65 75%	1 1.1%
5.	Me gusta comentar los videojuegos con amigos o conocidos	33 37.5%	55 62.5%	
6.	Participo en foros o chats sobre videojuegos	2 2.3%	84 95.5%	2 2.3%
7.	He participado en "partys" online	15 17%	71 80,7%	2 2.3%
8.	Imito a los personajes de los videojuegos a los que juego	2 2,3%	85 96,6%	1 1,1%
9.	Me gusta jugar a videojuegos para adultos	30 2,3%	47 96,6%	11 1,1%
10.	Los videojuegos pueden ser educativos	69 78,4%	10 11,4%	9 10,4%
11.	El profesor/a utiliza los videojuegos en clase	8 9,1%	72 81,8%	8 9,1%
12.	Me gustaría que hubiese más videojuegos educativos	76 86,4%	7 8%	5 5,7%
13.	He jugado alguna vez a videojuegos educativos	59 67%	24 27,3%	4 4,5%
14.	Jugar a los videojuegos afecta negativamente a mis estudios	11 12,5%	53 60,2%	23 26,1%

Fuente: Elaboración Propia

## 4. Resultados

### 4.1. Estudio descriptivo.

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes

2. Dimensión: Videojuegos y aula de primaria		f. /%	f. /%	f. /%	f. /%	f. /%
		1	2	3	4	5
15.	Aprender a trabajar de forma cooperativa y colaborativa a través del trabajo en equipo.	5 5.7%	16 18.2%	14 15.9%	41 46.6%	12 13.6%
16.	Distinguir las partes del cuerpo.	2 2.3%	8 9.1%	27 30.7%	40 45.5%	10 11.4%
17.	Aprender la sincronía entre los miembros superiores e inferiores del cuerpo.	1 1.1%	6 6.8%	27 30.7%	46 52%	7 8%
18.	Reconocer los colores primarios y secundarios.	2 2.3%	5 5.7%	24 27.3%	43 48.9%	14 15.9%
19.	Desarrollo del pensamiento "heurístico" (ensayo-error).		4 4.5%	16 18.2%	49 55.7%	18 20.5%
20.	Autorregulación propio aprendizaje (evaluación continua).	1 1.1%	6 6.8%	33 37.5%	37 42%	11 12.5%
21.	Desarrollo del pensamiento inductivo.	1 1.1%	5 5.7%	28 31.8%	43 48.9%	10 11.4%
22.	Desarrollo de la memoria visual y retentiva.		4 4.5%	13 14.8%	50 56.8%	21 23.9%
23.	Conocer el concepto de éxito y fracaso, arriba-abajo, dentro-fuera, antes-después, delante-detrás.	1 1.1%	4 4.5%	15 17%	46 52.3%	22 25%

Fuente: Elaboración Propia

Como podemos observar en la tabla 9, los y las estudiantes participantes en este estudio señalan que están de acuerdo en que los videojuegos pueden ser contemplados como una herramienta para trabajar de forma colaborativa y para ayudar a desarrollar contenidos curriculares relacionados con las ciencias naturales, en concreto con el cuerpo humano en general. Igualmente se posicionan para los contenidos relacionados con las artes visuales y el desarrollo del pensamiento heurístico e inductivo, así como de la memoria visual y retentiva. De la misma manera consideran estar de acuerdo con que los videojuegos educativos ayudan en el aprendizaje inductivo y con los conceptos básicos de éxito y fracaso, arriba y abajo, dentro-fuera, antes-después y delante-detrás.

### 4.2. Anova de un factor

Al efectuar diversos análisis de varianzas ( $n.s.=0,05$ ) entre las diferentes variables que describen la actitud hacia los videojuegos y las variables que se engloban en los videojuegos de primaria, obtenemos los siguientes resultados:

Los estudiantes que les gusta jugar a los videojuegos sí desarrollan el pensamiento heurístico a través del ensayo-error ( $F=4,052$  y  $p=0,021$ ,  $\bar{x}=4,02$ ).

De igual manera, aquellos que leen en la carátula la clasificación del videojuego antes de usarlo desarrollan este tipo de pensamiento ( $F=4,769$  y  $p=0,011$ ,  $\bar{x}=4,35$ ).

La muestra que le gusta comentar los videojuegos con amigos y conocidos desarrollan el pensamiento heurístico a través del ensayo-error ( $F=9,851$  y  $p=0,002$ ,  $\bar{x}=4,25$ ), maduran la memoria visual y retentiva ( $F=4,290$  y  $p=0,041$ ,  $\bar{x}=4,21$ ) y, conocen mejor los conceptos de éxito-fracaso, arriba-abajo, dentro-fuera, antes-después, y delante-detrás ( $F=9,953$  y  $p=0,002$ ,  $\bar{x}=4,30$ ), al contrario de los que no lo comentan o no saben o no contestan.

El alumnado que sí participa en foros o chats sobre videojuegos reconoce mejor los colores primarios y secundarios ( $F=4,152$  y  $p=0,019$ ,  $\bar{x}=4,00$ ), desarrolla el pensamiento inductivo ( $F=5,908$  y  $p=0,004$ ,  $\bar{x}=4,50$ ) y, la memoria visual y retentiva ( $F=8,326$  y  $p<0,001$ ,  $\bar{x}=4,00$ ) frente aquellos que no participan o no saben o no contestan a esta cuestión.

Las personas que participan en partys online desarrollan más la memoria visual y retentiva ( $F=3,489$  y  $p=0,035$ ,  $\bar{x}=4,33$ ) en relación a los que no participan o no saben o contestan a este asunto.

Los y las estudiantes que expresan que no imitan a los personajes de los videojuegos a los que juegan desarrollan el pensamiento inductivo ( $F=4,580$  y  $p=0,013$ ,  $\bar{x}=3,69$ ), y la memoria visual y retentiva ( $F=6,003$  y  $p=0,004$ ,  $\bar{x}=4,05$ ) frente a los que exponen que si lo hacen o que no saben o no contestan.

El alumnado que comenta que si le gusta jugar a videojuegos para adultos desarrollan más el pensamiento heurístico a través del ensayo-error ( $F=3,183$  y  $p=0,047$ ,  $\bar{x}=4,21$ ) y la memoria visual y retentiva ( $F=3,803$  y  $p=0,026$ ,  $\bar{x}=4,30$ ) frente a los que expresan que no les gusta jugar a estos videojuegos, o los que no saben o no contestan.

La muestra que opina que los videojuegos pueden ser educativos aprenden mejor a trabajar de forma cooperativa y colaborativa a través del trabajo en equipo ( $F=3,145$  y  $p=0,045$ ,  $\bar{x}=3,58$ ) y desarrollan el pensamiento heurístico a través del ensayo-error ( $F=5,156$  y  $p=0,008$ ,  $\bar{x}=4,06$ ) respecto a los que consideran que los videojuegos no pueden ser educativos o no saben o no contestan.

Las personas que opinan que les gustaría que hubiese más videojuegos educativos desarrollan mayormente el pensamiento heurístico a través del ensayo-error ( $F=4,650$  y  $p=0,012$ ,  $\bar{x}=4,01$ ).

Por el contrario, leer revistas especializadas sobre videojuegos, leer por internet todo lo que sale nuevo de videojuegos, la utilización por parte del profesorado de los videojuegos en clase, el jugar alguna vez a videojuegos educativos o la opinión de que jugar a los videojuegos afecta negativamente a los estudios, no revelan diferencias significativas en la macro dimensión "los videojuegos en primaria". En otros términos, el análisis de varianza o Anova no refleja resultados relevantes.

## 5. Conclusiones

La incorporación de las TICs a las aulas de cualquier nivel educativo es hoy una realidad, sin embargo algunas de ellas son contempladas desde una perspectiva bien de incredulidad bien de negatividad que hacen que herramientas como los videojuegos sean desechadas de la esfera formativa sin brindarles una oportunidad. Como hemos podido contemplar en este estudio, la realidad de los maestros y maestras en formación indica que son un elemento a introducir en sus metodologías de aula.

Atendiendo a los objetivos planteados en esta investigación, podemos comprobar que en relación al objetivo 1 (Determinar que los videojuegos son elementos que pueden modular las conductas, afectando a los sistemas de creencias, valores, actitudes, aptitudes de los estudiantes), los videojuegos son considerados por los maestros y las maestras en formación como un mecanismo que modula las conductas y personalidades de los y las que los emplean sin una supervisión educativa. Están determinados por las temáticas y las lecturas que se hacen en torno al tema en revistas y medios digitales.

En lo que se refiere al objetivo 2 (Esclarecer si los videojuegos son un recurso tecnológico que puede ayudar en la comprensión de los contenidos curriculares), los y las estudiantes de este estudio así como los del realizado por Quintanal (2013) y la de Herrero, del Castillo, Monjalet, García-Varela, Checa y Gómez (2014) reflejan los mismos resultados: los videojuegos hacen más amenos el desarrollo curricular de la formación.

Con respecto al objetivo 3 (Determinar si los sistemas metodológicos deben emplearlos en las aulas para mejorar el clima de la misma) al igual que los resultados de Annetta, Minogue, Holmes. & Cheng (2009) los alumnos y las alumnas disfrutaban más de sus clases y sienten un mayor nivel de compromiso y motivación e intensidad intelectual durante el proceso de aprendizaje apoyado en este tipo de recursos.

Por último el objetivo 4 (Determinar si la educación debe contemplarlos desde una perspectiva didáctica y pedagógica) confirma los datos aportados por el Proyecto Tomorrow (2008). En este un 65% de las profesoras y profesores consultados está interesado en incluir los videojuegos en el aula, y al 50% le interesaría aprender sobre ellos para poder incorporarlos como estrategia de enseñanza. Como vemos tanto profesores y profesoras, con diversos grados de experiencia docente, coinciden con los y las docentes en formación inicial que han participado en este trabajo. Igualmente el trabajo desarrollado por Kenritchi, Hurumi y Bai (2010) confirma esta afirmación.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**aDeSe** (2012). A'12. *Anuario de la industria del videojuego*. Disponible en [http://www.adese.es/anuario2012/ANUARIO\\_ADESE\\_2012.pdf](http://www.adese.es/anuario2012/ANUARIO_ADESE_2012.pdf), (consultado el 18 de junio de 2013).

**Alamri, A., Hassan, M. M., Hossain, M. A., Al-Qurishi, M., Aldukhayil, Y., & Hossain, M. S.** (2014). "Evaluating the impact of a cloud-based serious game on obese people". *Computer in Human Behaviour*, 30, 468-475.

**Annetta, L. A., Minogue, J., Holmes, Shawn Y. & Cheng, M-T.** (2009). *Investigating the impact of video-games on high schools student's engagement and learning about generics*. *Computer & Education*, 53, 74-85.

**Barendiegt, W. & Bekker, T. M.** (2011). "The influence of the level of free-choice learning activities on the use of an educational computer game". *Computer & Education*, 56, 80-90.

**Contreras, R. S.** (2013). Acercamiento a las características de los videojuegos y sus beneficios en el aprendizaje. II Congreso Internacional de videojuegos y educación. Cáceres, Octubre de 2013. Disponible en [http://repositori.uvic.cat/xmlui/bitstream/handle/10854/2753/artconlll\\_a2013\\_contreras\\_ruth\\_acercamiento\\_caracteristicas\\_videojuegos.pdf?sequence=1](http://repositori.uvic.cat/xmlui/bitstream/handle/10854/2753/artconlll_a2013_contreras_ruth_acercamiento_caracteristicas_videojuegos.pdf?sequence=1), (consultado el 21 de mayo de 2014).

**Del Moral, E. & Villalustre, L.** (2014). Instrumentos para la evaluación y análisis de videojuegos desde una perspectiva educativa. En F.I. Revuelta, M. R. Fernández, M. I. Pedrera & J. Valverde (Coords.). *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. Cáceres: Bubllokpublishing, 92-104.

**EdTechReview** (2013). What is GBL-Game Based Learning? Disponible en: <http://edtechreview.in/dictionary/298-what-is-game-based-learning>, (consultado el 2 de junio de 2014).

- Gros, B.** (2002). "Nuevos medios para nuevas formas de aprendizaje: el uso de los videojuegos en la enseñanza". *Revista Red Digital*. 3. Recuperado de [http://reddigital.cnice.mec.es/3/firmas/firmas\\_gros\\_ind.html](http://reddigital.cnice.mec.es/3/firmas/firmas_gros_ind.html), (consultado el 24 de noviembre de 2007).
- Hamlen, K. R.** (2011). "Children's choices and strategies in videogames". *Computer in Human Behaviour*. 27, 532-539. Doi: 101016/j.chb.2010.10.001.
- Hobbs, R.** (2010) *Digital and media literacy: a plan of action*. USA: The Aspen Institute. Disponible en <http://www.knightcomm.org/digital-and-media-literacy/from-report-to-action/>, (consultado el 20 de noviembre de 2010).
- Kim, Y. & Ross, S. D.** (2006). "An exploration of motives in sport videogames". *International Journal of Sports Marketing Sporrship*. 8(1), 34-46.
- Kirriemuir, J. & McFarlane, A.E.** (2003). *Literature review in games report*. Bristol, Nesta Futurelab.
- Marín García, J.A.** (2011). *Pasos previos en SPSS para la validación de escalas*. Universitat Politècnica de Valencia (UPV). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=28iGvEpmfXw>, (consultado el 5 de mayo de 2014).
- Marín, V. & Maldonado, G. A.** (2014). "Propuesta de desarrollo curricular en la etapa de primaria a través de los videojuegos". *Actas II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Práxis Educativa*. Sevilla, marzo de 2014. En prensa.
- Marín, V. & Martín, J.** (2014). "¿Podemos utilizar los videojuegos para el desarrollo del currículo de la etapa de infantil?" *NAER*. 3(1), 20-25. Disponible en <http://naerjournal.ua.es/article/download/v3n1-3/91>, (consultado el 25 de mayo de 2014).
- Marín, V.** (2006). "Los videojuegos en el ámbito de la familia. Propuesta de trabajo colaborativo". *Aula Abierta*. 87, 71-84.
- Marín, V.** (2012a). "El ayer y el hoy de los videojuegos y juegos digitales". En V. Marín (coord.). *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos*. Madrid, Síntesis, 19-33.
- Marín, V.** (2012b). "Investigando sobre el potencial psicossocioeducativo de los videojuegos y juegos digitales". (En V. Marín (coord.). *Los videojuegos y juegos digitales como materiales educativos*. Síntesis, Madrid, 193-218.
- Marín, V. y García, M<sup>a</sup> D.** (2005). "Los videojuegos y su capacidad didáctico formativa". *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*. 26, 113-119.
- Marín, V., Muñoz, J.M. & Sampedro, B.E.** (2013). "Trabajando con videojuegos el currículo de grado de Educación Infantil". En E. Corbi, E. López, F. M. Sirignano, J. L. Sarasola y J. González (coord.). *II Seminario Científico Internacional sobre Formación Didáctica con Tecnologías Web 2.0*. Sevilla: AFOE, 148-156.
- Marín, V., Ramírez, A. & Cabero Almenara, J.** (2010). "Los videojuegos en el aula de primaria. Propuesta de trabajo basado en competencias básicas". *Comunicación y Pedagogía, Primeras Noticias*. 244,13-18.
- Mateo, J.** (2012). "La investigación ex post-facto". En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de investigación educativa*. Madrid, La Muralla., 195-229.
- Mortaraa, M., Catalanoa,Ch. E., Bellottib,F., Fiuccic,G., Houry-Panchettid,M. & Petridise, P.** (2014). "Learning cultural heritage by serious games". *Journal of Cultural Heritage*. 15, 318-325.
- Pérez Juste, R., García Llamas, J.L., Gil Pascual, J. A. & Galán González, A.** (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid, Pearson Educación y UNED.
- Project Tomorrow** (2008). *Speak up 2007 for students, teachers, parents and administrators*. Disponible en <http://www.tomorrow.org/docs/national%20findings%20speak%20up%202007.pdf>, (consultado el 21 de mayo de 2014).
- Raña, J. C:** (2003). "Los microciberjuegos y el aprendizaje de las ciencias sociales: el mundo de JAVA". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 9(2), 236-246.
- Watson, W., Christopher, J.M. & Harris, C.A:** (2011). "A case study of the in-class use of a videogame for teaching high school". *Computers & Education*, 56, 466-476.
- Williamson, B.** (2009). *Computer games, schools and Young people. A report for educators on wing games for learning*. Disponible en [http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/project\\_reports/becta/Games\\_and\\_Learning\\_educators\\_report.pdf](http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/becta/Games_and_Learning_educators_report.pdf), (consultado el 21 de mayo de 2014).

**Legislación consultada.**

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172> (consultado el 2 de junio de 2014).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>, (consultado el 3 de febrero de 2014).

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>, (consultado el 3 de febrero de 2014).





## MATERIALES

La Juventud en la pantalla.

Ficción televisiva, videojuegos y edu-entretenimiento



## Selección de referencias documentales

### La Juventud en la pantalla.

### Ficción televisiva, videojuegos y edu-entretenimiento

Esta relación está formada tanto por libros, como por artículos de revista o documentos de distinta procedencia, ingresados y seleccionados en la base de datos de la Biblioteca del Instituto de la Juventud

Caso de estar interesados en alguna de estas referencias pueden solicitar copia del material susceptible de reproducción, según la legislación vigente, así como la realización de otras búsquedas, dirigiéndose a: BIBLIOTECA DE JUVENTUD. Marqués de Riscal, 16.- 28010 MADRID. Tel.: 917827473 - biblioteca-injuve@injuve.es

Así mismo puede consultar ésta o anteriores Revistas de Estudios de Juventud, así como las Novedades de la Biblioteca en la página web del Instituto: <http://www.injuve.es>, o acceder a la CONSULTA DEL CATÁLOGO

#### **"Shake it baby, shake it": Media preferences, sexual attitudes and gender stereotypes among adolescents / Tom F. M. ter Bogt... [et al.]**

16 p.: Gráf., tabl.

En: Sex Roles. -- Vol. 63, n. 11-12 (2010); p. 844-859

Bibliograf.: p. 14-16

Estudia la exposición y preferencias por tres importantes medios de comunicación juveniles (televisión, estilos y televisión musical e Internet) en relación a las actitudes sexuales permisivas de los adolescentes y los estereotipos de género, a través de una muestra compuesta por 480 adolescentes holandeses de 13 a 16 años.

<http://www.springerlink.com/content/v73845011563140g/fulltext.pdf>

Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (1º. 2012. Alfàs del Pi)

**Actas I Congreso internacional videojuegos y educación: CIVE 2012 /**

Francesc J. Sánchez i Peris [coord.]... [et al.].

-- Alicante: Universidad, 2012

378 p.

El I Congreso Internacional de Videojuegos y Educación se celebra con la idea de avanzar en el conocimiento de experiencias e iniciativas que han ido incrementando las postulaciones teóricas y metodológicas hacia lo que actualmente se denomina Aprendizaje basado en juegos y que está tomando gran fuerza. <http://www.uv.es/ordvived/ACTAS/ACTAS CIVE 2012.pdf>

**Adolescencia entre pantallas: Identidades juveniles en el sistema de comunicación /** Javier Callejo Gallego y Jesús Gutiérrez Brito (Coords.).

-- Barcelona: Gedisa, 2012 144 p.; 23 cm. -- (Comunicación; 40)

Aborda temas como: las paradojas en la investigación social de lo que los adolescentes hacen con los medios de comunicación, la creación de

identidades juveniles por parte de la televisión, la oferta de los medios de comunicación destinados específicamente a los jóvenes y que configuran su gusto, los modelos de la literatura o de las propias pantallas que explican distintas generaciones de adolescentes, la expansión de la telefonía móvil, y la relación que tienen con Internet. ISBN 978-84-9784-699-8  
[http://jovenesymas.fad.es/userfiles/file/numero3/rev3\\_criticapublica.pdf](http://jovenesymas.fad.es/userfiles/file/numero3/rev3_criticapublica.pdf)

Gértrudix Barrio, Manuel

**Aprender jugando: mundos inmersivos abiertos como espacios de aprendizaje de los y las jóvenes** / Manuel Gértrudix Barrio, Felipe Gértrudix Barrio

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 101 (junio 2013); p. 123-137. ISSN 0211-4364

Más allá del debate sobre el papel del juego en la educación formal, es indudable la relevancia que los videojuegos poseen en la actividad cotidiana de la juventud y la oportunidad que supone introducirlos en el proceso de aprendizaje. A partir de esta idea, se focaliza el análisis en los sandbox y los videojuegos de simulación social. Se estudian sus características generales y se evalúan los casos concretos de Minecraft y los Sim Social.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/46/publicaciones/Documentos%209%20Aprender%20jugando.pdf>

González Lorenzo, Jesús M.

**Arriesgar sin riesgos: videojuegos para la creatividad** / Jesús M. González Lorenzo, Mercedes Quero Gervilla

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 103 (diciembre 2013); p. 125-145. ISSN 0211-4364

Los videojuegos actúan como un "ambiente enriquecido" para la actividad cerebral, como un entorno facilitador del aprendizaje a través de estímulos visuales y cognitivos. Este artículo identifica las tendencias de juego conservador y de cómo el videojuego invita a romperlas, a asumir nuevos retos, ampliando así su atención, su interés, su motivación y favoreciendo pues la neuroplasticidad de su cerebro, fomentando así el aprendizaje crítico y la actividad creativa.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2014/18/publicaciones/8%20Arriesgar%20sin%20riesgos%20videojuegos%20para%20la%20creatividad.pdf>

Baladrón Pazos, Antonio J.

**Audiencia juvenil y los líderes de la telerrealidad** / Antonio J. Baladrón Pazos, José Carlos Losada Díaz

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 96 (marzo 2012); p. 51-69. ISSN 0211-4364

La capacidad de influencia de los líderes televisivos sobre los públicos juveniles puede ser relevante, en especial en la reproducción de determinados valores o pautas de comportamiento. Pero la juventud es un grupo heterogéneo, crítico y conocedor de los códigos televisivos. Esto hace que cada vez más los líderes de la telerrealidad provoquen en los jóvenes menos mecanismos de identificación o proyección, cuando no un cuestionamiento de estos fenómenos de masas construidos al servicio de los intereses de las empresas audiovisuales.

[http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/45/publicaciones/Revista96\\_3.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/45/publicaciones/Revista96_3.pdf)

Sedeño Valdellós, Ana María

**Autoría colaborativa, videojuegos y educación de los jóvenes nativos digitales** / Ana María Sedeño Valdellós

En: Jóvenes interactivos: nuevos modos de comunicarse. -- La Coruña: Netbiblo, 2011. -- p. 53-70. ISBN 978-84-9745-465-0.

Existen una serie de ideas compartidas y asimiladas ya, en torno a los beneficios potenciales que reportaría una utilización adecuada del videojuego en entornos educativos. Para lograrlo, quizás sea necesario un replanteamiento del papel del profesor-educador a fin de evitar un choque generacional y de culturas de medios.

**Comunicación, infancia y juventud: situación e investigación en España** /

Antonio García Jiménez, ed.. -- Barcelona: Editorial UOC, 2012

365 p.: gráf.; 24 cm. -- (Media Literacy; 3)

Las conexiones entre comunicación, infancia, adolescencia y juventud son motivo de una amplia preocupación social, científica y académica. Este libro recoge textos de especialistas y grupos de investigación más relevantes sobre internet, en la esfera educativa o en la televisión, describiendo investigaciones, proyectos e iniciativas desde diferentes ópticas, todo ello a partir del proyecto Procotin. ISBN 978-84-9029-024-8

Rodríguez San Julian, Elena

**Consumo televisivo, series e Internet: Un estudio sobre la población**

**adolescente de Madrid** / Elena Rodríguez San Julián, Ignacio Megías Quirós, Tania Menéndez Hevia. -

- Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 2012

277 p.: tabl., gráf.

Presenta una visión completa de los hábitos, gustos e intereses así como de las percepciones y valoraciones alrededor de la televisión, de los adolescentes madrileños (14-18 años), de las familias y de los diferentes agentes del sector. Para ello, se han empleado distintas herramientas apoyadas en metodología cualitativa (grupos de discusión y entrevistas en profundidad) y cuantitativa (encuesta muestral). ISBN 978-84-92454-20-4  
<http://adolescenciayjuventud.org/publicaciones/monografias-y-estudios/item/consumo-televisivo-series-e-internet>

Cabañes Martínez, Eurídice

**Del juego simbólico al videojuego: la evolución de los espacios de producción simbólica** / Eurídice Cabañes

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 98 (septiembre 2012); p. 61-76.

ISSN 0211-4364

En la línea de investigación de los diversos estudios que han demostrado la importancia del juego simbólico en el proceso de aprendizaje del niño/a, se expone que los videojuegos, dado su carácter performativo y unidos a su componente social e interactivo, poseen un gran potencial de generación y transformación de significados culturales, políticos y sociales.  
[http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98\\_5.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98_5.pdf)

Aranda Juárez, Daniel

**Desmontando tópicos: Jóvenes, redes sociales y videojuegos** / Daniel

Aranda Juárez, Jordi Sánchez-Navarro

En: Jóvenes interactivos: nuevos modos de comunicarse. -- La Coruña:

Netbiblo, 2011. -- p. 119-135. ISBN 978-84-9745-465-0

Analiza las diferentes prácticas comunicativas y el consumo cultural que realizan los jóvenes en relación con los recursos digitales, y cómo estas prácticas y este consumo les ofrece oportunidades para crecer social, cognitiva y emocionalmente, por medio de estas herramientas básicas de aprendizaje y socialización.

Breu, Ramón

**Disney Channel: Adolescencia como sueño dulce, plácido y feliz** / Ramón Breu

En: *Padres y Maestros*. -- n. 331 (marzo-abril 2010); p. 31-34. ISSN 0210-4679  
Estudia la influencia de los medios de comunicación en los adolescentes, realizando una propuesta de análisis desde las aulas de las series de televisión de Disney.

Rubio Méndez, María

**El sexo de los píxeles: Del yo-mujer al yo-tecnológico** / María Rubio Méndez y Eurídice Cabañes Martínez

En: *Revista de estudios de juventud*. -- n. 98 (septiembre 2012); p. 150-166. ISSN 0211-4364

Uno de los problemas en las investigaciones en torno a ciencia, tecnología y género es la denominada brecha digital de género que, en el caso de los videojuegos se hace especialmente patente. Los problemas que acarrea no pueden entenderse como un mero alejamiento de las mujeres del ámbito tecnológico sino que tiene serias implicaciones sociopolíticas que denotan el androcentrismo y la discriminación de género que todavía impera en nuestra sociedad.

[http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98\\_11.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98_11.pdf)

**El sustrato cultural de la violencia de género: literatura, arte, cine y videojuegos** / Angeles de la Concha (coord.); [Marta Cerezo Moreno... [et al.]]. -- Madrid: Síntesis, 2010

324 p.: Il.; 23 cm. -- (Perspectiva feminista; 1)

Analiza una amplia gama de manifestaciones culturales, examinando cómo se representa en ellas la violencia en las relaciones personales. Muestra cómo la tradición cultural occidental presenta el amor y el sexo en términos de descubrimiento, apropiación o conquista que un sujeto masculino lleva a cabo sobre un cuerpo femenino tratado como un objeto, así como la representación como algo erótico, placentero o hasta cómico, cuando no como manifestación de amor, de la violación, el rapto y otras formas de violencia contra las mujeres. ISBN 978-84-9756675-9

Satué, Jarea

**El videojuego: una forma de trabajo, una manera de aprendizaje** / Jaréa Saturé. -- [S.l.]: Aprendemas.com, 2013.

-- (Reportajes)

Reconocido como Industria Cultural en 2009, el sector del videojuego y el ocio interactivo ha emergido como uno de las más importantes en producción de contenido digital. Paralelamente al desarrollo de la industria han aparecido propuestas de formación especializada en centros de formación superior y universidades. El sector demanda más profesionales y mejor preparados.

[http://www.aprendemas.com/Reportajes/html/R2227\\_F08062012\\_1.html](http://www.aprendemas.com/Reportajes/html/R2227_F08062012_1.html)

Sánchez, Javi

**El videojuego, la industria de la escala enloquecida** / Javi Sánchez

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 98 (septiembre 2012); p. 51-59.

ISSN 0211-4364

Los videojuegos no son sólo una herramienta fundamental en la alfabetización digital sino que, como primeros representantes culturales en el universo digital, han construido su propio modelo mítico. Una deconstrucción y nueva mezcla de los orígenes del relato en tiempos de indigencia cultural, fácilmente extrapolables a un mundo real necesitado de un discurso acorde a los tiempos.

[http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98\\_4.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98_4.pdf)

Rubio Méndez, María

**Enclaves de resistencia: Jóvenes, subjetividad y tecnologías** / María Rubio Méndez

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 103 (diciembre 2013); p. 21-31. ISSN 0211-4364

Recorrido por uno de los artefactos tecnológicos contemporáneos con mayor presencia en la vida de los jóvenes, los videojuegos, para mostrar cómo éstos pueden entenderse a la vez como resultado de relaciones de poder y como lugares de resistencia a ese mismo poder. Con este caso de estudio concreto, aborda la complejidad del análisis de los procesos de construcción de la subjetividad en entornos digitales.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2014/18/publicaciones/2%20Enclaves%20de%20resistencia%20J%20C3%B3venes%20subjetividad%20y%20tecnologi%C3%ADas.pdf>

Rubio Méndez, María

**Habitando el filo del espejo: tecnología y subjetividad** / María Rubio

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 102 (septiembre 2013); p. 55-67.

ISSN 0211-4364

El presente artículo inicia un viaje a través de cuatro figuras de subjetividad en la sociedad contemporánea; el hacker, el ciborg, el runner y el cuerpo/avatar que están comprometidas con un determinado modelo de cambio social que parte de valores comunitarios, redes de afinidad y conocimiento compartido. Si entendemos que la tecnología desempeña un rol fundamental en el cambio social, los videojuegos, como punto de intersección entre las cuatro figuras, cobran una especial relevancia.

[http://www.injuve.es/sites/default/files/2014/02/publicaciones/Documentos%204%20Habitando%20el%20filo%20del%20espejo\\_0.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2014/02/publicaciones/Documentos%204%20Habitando%20el%20filo%20del%20espejo_0.pdf)

Megías Quirós, Ignacio

**Jóvenes y comunicación: La impronta de lo virtual** / Ignacio Megías Quirós,

Elena Rodríguez San Julián, Introducción: Amparo Lasén Díaz. -- Madrid:

Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud; FAD, 2014

245 p.: gráf.

Analiza la manera en que las nuevas tecnologías, y en especial las redes sociales, influyen en la creación de formas de comunicación diferenciada entre la población joven: cómo se insertan en sus procesos de socialización, cómo afectan a sus estrategias relacionales o pueden redefinir algunos valores (como la intimidad, la confianza, la privacidad), y cómo dan lugar a un nuevo paradigma en la exposición y gestión del yo. ISBN 978-84-92454-24-2 <http://adolescenciayjuventud.org/es/publicaciones/monografias-y-estudios/item/jovenes-y-comunicacion-la-impronta-de-lo-virtual>

**Jóvenes y ficción televisiva: construcción de identidad y transmedialidad /** Charo Lacalle, ed.. -- [Barcelona]: UOC, 2013 277 p.; 23 cm.. -- (Comunicación; 27)

Se estudia la aportación de la ficción televisiva a la construcción social de la identidad juvenil, mediante el análisis de los programas y de la retroalimentación a través de internet. La obra sintetiza los resultados más relevantes de un proyecto sobre la representación de los jóvenes de 15 a 29 años en todos los programas de ficción española de estreno, emitidos a los largo de dos años por las cadenas estatales y autonómicas ISBN 978-84-9029-704-9

López Vidales, Nereida

**Jóvenes y televisión en 2010: Un cambio de hábitos /** Nereida López Vidales, Patricia González Aldea, Elena Medina de la Viña

En: Zer. -- vol. 16, n. 30 (mayo 2011); p. 97-113. ISSN 1137-1102

La actual Sociedad de la Información incrementa notablemente el nivel de necesidad de entretenimiento en contra de lo que hasta ahora ha sido el modelo tradicional de los mass media, más ligados al concepto de información, lo que ello puede significar de cambio de valores y referentes sociales para las generaciones más jóvenes.

<http://www.ocendi.com/descargas/zer30-05.pdf>

Reinares Lara, Pedro

**Jóvenes y televisión generalista en España: ¿Es Internet responsable de una audiencia perdida? /** Pedro Reinares Lara

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 88 (marzo 2010); p. 63-75. ISSN 0211-4364 Gráf., Tabl.

El análisis del consumo de la televisión generalista por parte de los jóvenes debe enmarcarse dentro de la falta de consolidación de los hábitos de audiencia entre medios, existiendo indicios razonables para creer que, al menos en la juventud, Internet y televisión son medios complementarios, tendencia que permanecerá con la televisión digital. <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-06.pdf>

Escribano, Flavio

**Jóvenes y videojuegos: estado del arte /** Flavio Escribano

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 98 (septiembre 2012); p. 10-22. ISSN 0211-4364

Los videojuegos se han convertido en una poderosa industria internacional en muchos sectores: económico, social, tecnológico y cultural. Las relaciones del videojuego con otras disciplinas como el cine, la televisión, el cómic e incluso la literatura lo convierten en el hijo predilecto de una nueva generación, la generación transmedia. Se discute también sobre la polémica de la violencia en los videojuegos, sobre sus aplicaciones en contextos pedagógicos y sobre sus posibilidades laborales.

[http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98\\_1\\_0.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98_1_0.pdf)

Gómez, Leire

**Juventud y cultura digital: en busca de una televisión de calidad /** Leire

Gómez, Nereida López, Julia González. -- Tarragona: OCENDI, 2012 13 p.

Investigación realizada con el objetivo de conocer el lugar que ocupa entre los jóvenes la televisión, su opinión y los géneros y formatos preferidos, mediante 3.500 entrevistas a jóvenes de entre 14 y 25 años, en un contexto



de cambio en la transmisión de valores culturales y en el que viven rodeados de nuevos medios y soportes comunicativos.

[http://www.ocendi.com/descargas/juventud\\_cultura\\_digital.pdf](http://www.ocendi.com/descargas/juventud_cultura_digital.pdf)

Díaz-Aguado Jalón, M<sup>a</sup> José

**La identidad del estudiante adolescente en los relatos audiovisuales de ficción como tarea de alfabetización mediática** / María José Díaz-Aguado, Laia Falcón

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 101 (junio 2013); p. 103-121. ISSN 0211-4364

Para quienes han crecido entre pantallas los relatos audiovisuales son una de las principales fuentes de información para la confección de los relatos que construimos para dar sentido a nuestra vida y al mundo que nos rodea. La evidencia disponible sobre su influencia refleja la necesidad de enseñar a leerlos a través de la alfabetización mediática, objetivo prioritario de la educación actual entorno al cual se dirige la presente propuesta.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/46/publicaciones/Documentos%208%20La%20identidad%20del%20estudiante%20adolescente%20en%20los%20relatos%20audiovisuales.pdf>

Marcos, Mar

**La narración del videojuego como lugar para el aprendizaje inmersivo**/ Mar Marcos, Michael Santorum

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 98 (septiembre 2012); p. 77-89. ISSN 0211-4364

La dinámica propia del videojuego propone la interacción con un universo de carácter simbólico pleno de relaciones con objetos y sujetos útiles para el aprendizaje. Si el desarrollo de actividades cognitivas activa la función simbólica de los sujetos, resulta posible afirmar que si ese desarrollo viene planteado como un juego, resultará más placentero el proceso de aprendizaje.

[http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98\\_6.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98_6.pdf)

Imbert, Gérard

**La tribu informática: Identidades y máscaras en internet** / Gérard Imbert  
En: Revista de estudios de juventud. -- n. 92 (marzo 2011); p. 123-131. ISSN 0211-4364

Tal y como ocurre en la televisión, internet es el lugar de un cierto transformismo identitario, mucho más turbulento aquí. Es el reino de la máscara, la del yo (los blogs como escenificación del yo dentro de un nuevo "contrato autobiográfico"), la de otro (los chats como evasión del yo, nueva versión del juego del ratón y del gato). Carnaval posmoderno, Internet posibilita todos los juegos de rol.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-09.pdf>

Muela Molina, Clara

**Las estrellas juveniles de la música pop descienden a los escenarios** / Clara Muela Molina, Rafael Gómez Alonso

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 96 (marzo 2012); p. 105-119. ISSN 0211-4364

El mercado musical y discográfico supone todo un engranaje de fabricación de estrellas del pop construidas y encumbradas para alimentar los sueños de sus fans. La moda, el estilo en el peinado y vestimenta, la forma de pensar, de hablar o de moverse de estas estrellas, más fugaces que nunca, se

proyecta desde los medios de comunicación masivos, especialmente la radio y la televisión, se refuerza con los vídeos musicales y se encarna con la puesta en escena en los conciertos.

[http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/45/publicaciones/Revista96\\_6.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/45/publicaciones/Revista96_6.pdf)

Chicharro Merayo, María del Mar

**Los jóvenes espectadores y las "stars" del celuloide: Cine contemporáneo y estereotipos juveniles** / Mar Chicharro Merayo

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 96 (marzo 2012); p. 71-85. ISSN 0211-4364

Haciendo especial hincapié en la capacidad socializadora del cine, recorre los géneros cinematográficos más populares así como los films con mayor proyección entre los públicos juveniles en los primeros años del siglo XXI. El análisis más pormenorizado y cualitativo de dos series de textos especialmente emblemáticos (Harry Potter y Crepúsculo) permite examinar algunas de las propuestas axiológicas que estos productos presentan a los jóvenes espectadores.

[http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/45/publicaciones/Revista96\\_4.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/45/publicaciones/Revista96_4.pdf)

Fernández Vara, Clara

**Los juegos de aventuras gráficas y conversacionales como base para el aprendizaje** / Clara Fernández Vara

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 98 (septiembre 2012); p. 101-117. ISSN 0211-4364

Resumen de los trabajos de investigación realizados sobre las aplicaciones educativas de las aventuras gráficas y conversacionales en diversos ámbitos, seguido de un estudio de las estrategias de diseño que favorecen la enseñanza de diversas disciplinas, como historia, matemáticas o lenguas extranjeras. [http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98\\_8.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98_8.pdf)

Tolsá, Jorge

**Los menores y el mercado de las pantallas: una propuesta de conocimiento integrado** / Jorge Tolsá. -- Madrid: Foro Generaciones Interactivas, 2012 358 p.: tabl., gráf.

Resultado de una investigación doctoral llevada a cabo entre 2007 y 2011 en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra. La primera parte consiste en una revisión científica sobre el consumo que los menores hacen, a nivel mundial, de tres pantallas: el videojuego, Internet y el teléfono móvil. La segunda parte de este trabajo se centra de forma particular en el caso español. ISBN 978-84-695-2760-3

<http://www.generacionesinteractivas.org/mwg-internal/de5fs23hu73ds/progress?id=weO+yg7Uqf&dl>

Bermejo Berros, Jesús

**Los personajes y las series de ficción en la vida de los y las jóvenes** / Jesús Bermejo Berros

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 96 (marzo 2012); p. 31-49. -- gráf., tabl. ISSN 0211-4364

Partiendo de los datos recogidos en investigaciones con varios cientos de jóvenes españoles entre 15 y 24 años, se muestra en este trabajo que entre los ídolos mediáticos de los jóvenes, conocidos a través de la pantalla de televisión, destacan los personajes de las series de ficción, reconociendo en

ellos unos rasgos y conductas que se inscriben en la propia red de valores de la juventud.

[http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/45/publicaciones/Revista96\\_2.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/45/publicaciones/Revista96_2.pdf)

Bertomeu, Gusi

**Nativos digitales: una nueva generación que persiste en los sesgos de género** / Gusi Bertomeu

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 92 (marzo 2011); p. 187-202. ISSN 0211-4364 Tablas

Analiza la evolución de los productos de ocio digital utilizados por las niñas, niños y jóvenes desde el 2005 hasta hoy comprobando el desplazamiento de los contenidos violentos o sexistas. Presenta datos sobre la brecha digital de género y la posición de las jóvenes en la Sociedad de la información y su incorporación mayoritaria al uso de las redes sociales 2.0 como un espacio de identidad, de contacto social y expresión de emociones.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-13.pdf>

**New ways to play games: Exploring changing video gaming behaviors: An Ericsson Consumer Insight Summary Report March 2014.** -- Stockholm:

Ericsson, 2014

12 p.: fot.

El universo de los juegos se transforma debido a una nueva generación de dispositivos, a la disponibilidad de un acceso a Internet más estable y a un creciente interés. Las posibilidades de los juegos están empezando a expandirse más allá de sus fronteras naturales (entretenimiento) para aplicarse al desarrollo personal, la educación o la mejora del rendimiento de los empleados.

<http://www.ericsson.com/res/docs/2014/consumerlab/consumerlab-insight-report-new-ways-to-play-games.pdf>

**Número monográfico sobre videojuegos y aprendizaje** / M<sup>a</sup> Esther del Moral Pérez

En: Revista de educación a distancia. -- n. 33, 2012

Contiene: Evaluación y diseño de videojuegos: generando objetos de aprendizaje en comunidades de práctica / M<sup>a</sup> Esther del Moral Pérez... [et al.]. Videojuegos y Redes Sociales: el proceso de identidad en Los Sims 3 / Sara Cortés Gómez, María Ruth García Pernía y Pilar Lacasa. Videojuegos y diversidad: construyendo una comunidad de práctica en el aula / Natalia Monjelat y Laura Méndez. La creciente expansión de los videojuegos en los contextos no sólo de ocio, sino en los escenarios de educación formal, ha propiciado interesantes estudios para valorar en qué medida éstos pueden favorecer la adquisición de aprendizajes de distinta índole, así como el desarrollo y adquisición de habilidades cognitivas de orden superior y competencias diversas en los jugadores. Este monográfico se centra en el análisis de cómo algunos videojuegos comerciales pueden favorecer la interacción social, la asimilación de la identidad, la resolución de problemas, etc., y contribuir a la alfabetización digital. <http://www.um.es/ead/red/33/>

**Perfil de consumo televisivo y valores percibidos por los adolescentes: un estudio transcultural = Television viewing habits and the values perceived by adolescents: a cross-cultural study** / Ana Rodríguez Martínez... [et al.]

En: Revista de Educación. -- n. 361, mayo-agosto 2013; p. 513-538. ISSN 0034-592-X

Se dan a conocer indicadores del perfil de consumo televisivo y los valores que se perciben en el personaje favorito de televisión, en una muestra transcultural de adolescentes, que muestran diferencias significativas, si bien el efecto de tales diferencias no es muy apreciable por lo que deben ser interpretadas con prudencia.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=15860>

**Quiero ser como tú: los ídolos a examen** / Lara Garlito Batalla

En: RAS. Revista del Aula Social. -- n. 38. -- 2009. ISSN 1988-1967

Nº monográfico Los ídolos juveniles hoy en día transmiten una serie de valores que resultan inmensamente atractivos. Mujeres y hombres guapos, con éxito, ricos, casi "perfectos" Sin embargo, hay algo más allá de lo que a simple vista se puede ver. Son estereotipos que muchas veces no existen, sino que son creaciones mediáticas. Son paraísos idealizados, atrayentes para los jóvenes, creados con fines publicitarios.

[http://ras.deusto.es/descargar.aspx?num=n38\\_c.pdf](http://ras.deusto.es/descargar.aspx?num=n38_c.pdf)

Falcón Díaz-Aguado, Laia

**Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente en contextos escolares** / Laia Falcón y M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado

En: Comunicar. -- n. 42, v. XXI, época II, 1º semestre, enero 2014; p. 147-155.

e-ISSN 1988-3293

Los relatos audiovisuales que tienen a los adolescentes como audiencia y protagonistas son utilizados por éstos para buscar referencias con las que construir su identidad. Esta investigación busca comprender cómo es la identidad de los estudiantes adolescentes en distintos tipos de relatos audiovisuales de ficción, como punto de partida para la elaboración de materiales de alfabetización mediática que les ayude en dicho proceso.

<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=42>

Rodríguez Tranche, Rafael

**Relatos del presente, olvidos del futuro: de las tramas en la red y otras subtramas en los media** / Rafael Rodríguez Tranche

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 101 (junio 2013); p. 67-75. ISSN 0211-4364 En una época dominada por lo inmediato y lo instantáneo, en la que el futuro se presenta incierto, nace la sensación de aferrarse al presente, en lo que se ha venido a conocer como presentismo. Se lleva a cabo un análisis de lo que serían dos modos de representación del presente: los relatos de la identidad y los relatos de la actualidad, centrados en los aspectos comunicativos y narrativos.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/46/publicaciones/Documentos%205%20Relatos%20del%20presente,%20olvidos%20del%20futuro.pdf>

Rubio Méndez, María

**Retos y posibilidades de la introducción de videojuegos en el aula** / María Rubio Méndez

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 98 (septiembre 2012); p. 118-134.

ISSN 0211-4364

Aborda algunos de los problemas de las relaciones entre tecnología y educación, como son la segunda brecha digital, la brecha digital de género y la alfabetización digital crítica. Asimismo, ofrece una perspectiva de los diferentes usos que pueden adoptar los videojuegos en educación, desde la educación por competencias o el aprendizaje en valores a los diversos tipos de videojuegos y sus posibilidades de implementación en la práctica docente.

[http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98\\_9.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98_9.pdf)

**Selección de referencias documentales: videojuegos y juventud** / Biblioteca de Juventud

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 98 (septiembre 2012); p. 169-178. ISSN 0211-4364

[http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/47/publicaciones/Revista98\\_materiales\\_colaboran\\_0.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/47/publicaciones/Revista98_materiales_colaboran_0.pdf)

Menor Sendra, Juan Jesús

**Televisión, telefonía móvil y juventud en el contexto de la modernidad reflexiva de masas tardía: un proyecto de investigación** / Juan Menor Sendra

En: Revista de estudios de juventud. -- n. 88 (marzo 2010); p. 25-50. ISSN 0211-4364

Recorrido histórico-sociológico de lo que han supuesto las nuevas formas de ver la televisión para la juventud y las relaciones intergeneracionales.

Reflexiona sobre si el teléfono móvil llegará a ser el "nuevo transistor audiovisual" que ponga en cuestión la centralidad del hogar doméstico, y si podrá ser portador de nuevas culturas de lo público.

<http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-04.pdf>

López Vidales, Nereida

**Transmisión de valores culturales en formatos de televisión destinados a los jóvenes** / Nereida López Vidales, Julia González Conde, M<sup>a</sup> Ángeles Martín Pérez. -- [S.I.]: Observatorio del Ocio y el Entretenimiento Digital, 2011 15 p.

Para los adolescentes de hoy, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías actúan como medios activos de transformación del entorno afectivo y de transmisión de valores sociales y culturales. Las series, por ejemplo, se han configurado como uno de sus géneros favoritos. Pero no hay que olvidar que aportan, además de entretenimiento, elementos de socialización, identidad y cohesión de valores.

[http://www.ocendi.com/descargas/congreso\\_educacionDigital2011.pdf](http://www.ocendi.com/descargas/congreso_educacionDigital2011.pdf)

**Videojuegos comerciales y aprendizaje escolar: Análisis de las creencias del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria** / Grupo Imágenes, Palabras e Ideas UAH y Electronic Arts España.

-- Alcalá de Henares: Universidad, 2010

60 p.: tabl., fig. Informe que analiza las creencias que manifiesta el alumnado de educación secundaria respecto al valor de los videojuegos comerciales como instrumentos de aprendizaje: Si se puede aprender o no con estos instrumentos de ocio, en la escuela o en el instituto; Qué puede aprenderse con videojuegos comerciales y cómo puede lograrse cuando entran en las aulas; Que características valoran los adolescentes de los videojuegos.

[http://www.aprendeyjuegaconea.com/files/informe\\_UAH\\_2010.pdf](http://www.aprendeyjuegaconea.com/files/informe_UAH_2010.pdf)

Llorca Díez, María Ángeles

**Videojuegos del futuro, jóvenes e interactividad** / María Ángeles Llorca Díez

En: Jóvenes interactivos: nuevos modos de comunicarse. -- La Coruña: Netbiblo, 2011. -- p. 71-84. ISBN 978-84-9745-465-0.

Caminando hacia una prometida realidad virtual que supere las expectativas de los más exigentes, los avances técnicos, las imágenes 3D o los sonidos digitalizados permiten a los videojugadores adentrarse en un mundo paralelo diseñado por ellos mismos. El elemento audiovisual se convierte en protagonista.

**Videojuegos y Redes Sociales en el Instituto.** -- [S.I.]: RTVE, 2012

Vídeo: 18'27" Fecha de emisión: 13-01-2012

Programa de televisión acerca del estudio sobre los videojuegos como herramienta de trabajo en las aulas realizado por el Grupo de Investigación Imágenes, Palabras e Ideas, en un proyecto coordinado por profesores y catedráticos de la UNED y la Universidad de Alcalá. En tres colegios de la Comunidad de Madrid han introducido videoconsolas y los resultados han sido sorprendentes para alumnos, profesores e investigadores.

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/uned/uned-videojuegos-redes-sociales-instituto-13-01-12/1293343/>

**COLABORACIÓN**

**La Juventud en la pantalla.**

**Ficción televisiva, videojuegos y edu-entretenimiento**





## Colaboran en este número

### Núria ARAÛNA Y BARÓN

Doctora en Comunicación por la Universidad Rovira i Virgili (URV) de Tarragona, y licenciada en Comunicación Audiovisual y máster en Documental Creativo por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Ha trabajado como periodista y comunicadora, y actualmente combina la docencia y la investigación en el Departamento de Estudios de Comunicación de la Universidad Rovira y Virgili, donde imparte Historia del Audiovisual y Géneros y Formatos Audiovisuales. Ha realizado una estancia de investigación en el grupo de investigación CIMS (Cine and Media Studies) de la Universidad de Gante (Bélgica). Sus publicaciones versan en torno a las representaciones de género y particularmente las nuevas feminidades los productos mediáticos (series televisivas, videos musicales y cine) en relación a la violencia machista, además de las autorrepresentaciones que los adolescentes ponen en marcha en las redes sociales y los medios autogenerados. Actualmente es miembro del grupo de investigación Asterisco.

### Sara CORTÉS GÓMEZ

Profesora Ayudante Doctor en el área de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Alcalá. Doctora en Psicología del Desarrollo, Aprendizaje y Educación: Perspectivas Contemporáneas por la UAH. Miembro del Grupo de investigación "Imágenes Palabras e Ideas" dirigido por la profesora Pilar Lacasa. Sus principales proyectos de investigación se centran en el análisis y el fomento de la creación de espacios innovadores donde las nuevas tecnologías se convierten en prácticas de alfabetización. Su principal interés se centra en el análisis de la construcción de la propia identidad cuando los niños y adolescentes juegan con videojuegos. E investiga la presencia de narrativas que ayudan a contar historias y las reglas de juego que enseñan valores y actitudes de comportamiento en los videojuegos. Trabaja desde una metodología de investigación que adopta perspectivas etnográficas cualitativas y cuantitativas.

Durante su formación, ha realizado varias estancias breves en el extranjero en el grupo de investigación GLS (Games+Learning+Society) de la Universidad de Wisconsin, Madison (EEUU) y en el departamento de LCMi (Languages, Culture, Media and Identities) en la Universidad de Luxemburgo (Luxemburgo). Cuenta con publicaciones en revistas internacionales de impacto, capítulos de libro publicados en editoriales internacionales y desarrollo de contenidos en cursos de formación continua y de postgrado en el ámbito de la comunicación y educación. Coordinación y edición Web de Aprende y Juega con EA. Aprender con videojuegos [www.aprendeyjuegaconea.com](http://www.aprendeyjuegaconea.com).

### **Mar CHICHARRO MERAYO**

Dra. en Sociología, profesora del área de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Burgos e investigadora principal del proyecto I+D+I “Cultura audiovisual y representaciones de género en España: mensajes, consumo y apropiación juvenil de la ficción televisiva y los videojuegos”, ref. FEM2011-27381, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Su primer tema de investigación se sitúa en el espacio de la sociología de la juventud, con la presentación en el año 2000 de la tesis doctoral *Sobre jóvenes y sus asociaciones: usos y funciones de las asociaciones juveniles para sus socios*. Desde aquel momento, hasta la actualidad, la temática juvenil siempre ha estado presente en sus publicaciones e investigaciones.

Profesora visitante en Harvard University, University of San Diego California, University of San Francisco, o Università di Bologna. Profesora de la Universidad Complutense desde el año 2000 hasta el 2013, ha realizado tareas docentes y de gestión de largo recorrido (Jefa de estudios del CES Felipe II de Aranjuez, desde 2003-2013). Investigadora principal de varios proyectos competitivos, centrados en el estudio del audiovisual, es además revisora en varias publicaciones JCR del ámbito académico. Sus líneas de trabajo se han centrado en el estudio de la cultura audiovisual, y particularmente del medio televisivo y de la ficción televisiva desde la perspectiva del mensaje así como de sus públicos, sobre todo de los juveniles. En la actualidad su trabajo se centra en el estudio de la recepción juvenil de productos de ficción televisiva. Entre sus publicaciones más recientes, señalar, sin ánimo de exhaustividad, “Representaciones juveniles en la ficción televisiva. Los jóvenes, los adultos y la escuela, en *Física o Química*”, *Doxa Comunicación*, 14, 2012, pp 1-20; “Telenovela and society. Constructing and reinforcing nation through television fiction”, *European Journal of Cultural Studies*, 16, 2013, pp 1- 18; “Los jóvenes espectadores y los stars del celuloide. Cine contemporáneo y estereotipos juveniles”, *Revista de Estudios de Juventud*, 2011, 96, 1-18

### **Clara FERNÁNDEZ VARA**

Associate Arts Professor en el Game Center de la New York University. Como investigadora, su objetivo es construir puentes interdisciplinares para crear métodos de innovación y abrir camino en el campo del estudio y el desarrollo de videojuegos. Su trabajo se enfoca en los juegos de aventuras, y en las estrategias para integrar la narrativa en entornos digitales a través de la interacción y de integración de la narrativa en el espacio. Se licenció en Filología Inglesa en la Universidad Autónoma de Madrid, donde también obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados en Literatura Inglesa; posteriormente obtuvo el título de Masters en Comparative Media Studies en el Massachusetts Institute of Technology (MIT), y se doctoró en Digital Media en el Georgia Institute of Technology. Realizó sus estudios de post-doctorado en Singapore-MIT GAMBIT Game Lab, y continuó su investigación como investigadora visitante en el laboratorio The Trope Tank, ambos en el MIT.

### **Mónica FIGUERAS MAZ**

Doctora en Periodismo y licenciada en Ciencias de la Información por la Universitat Autònoma de Barcelona. Desde 1998 es profesora del Departamento de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) ha impartido distintas asignaturas como ética periodística, psicología del consumo o metodología de la investigación. Es la coordinadora en la UPF desde sus inicios del Máster Oficial Interuniversitario en Juventud y Sociedad

y del postgrado en Periodismo y comunicación de Moda. Sus líneas de investigación se centran en la juventud y la comunicación (periodismo, publicidad, ficción, redes sociales) desde todas las perspectivas (contenido, recepción, interacción...). Participa y ha participado en distintas investigaciones competitivas sobre la educación mediática, la deontología periodística y tiene especial interés en la perspectiva de género.

#### **María Ruth GARCÍA PERNÍA**

Personal Docente e Investigador y miembro del Grupo “Imágenes, Palabras e Ideas” en la Universidad de Alcalá. Doctora en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación: Perspectivas Contemporáneas por la UAH. Sus principales líneas de investigación se centran en analizar el papel desempeñado por las herramientas de comunicación, que están transformando rápidamente la sociedad que nos rodea, en la vida de los niños y jóvenes. En concreto, se interesa por el uso de la tecnología en la vida cotidiana de los jóvenes. Como parte de su formación investigadora, ha realizado estancias breves en el extranjero en el Research Institute for History and Culture de la Universidad de Utrecht (Países Bajos) y en el Institute for Educational Research de la Universidad de Oslo (Noruega).

Entre sus trabajos destacan: la dirección y coordinación del alumnado del Grado en Comunicación Audiovisual en la realización de reportajes audiovisuales para el Diario Digital de la UAH, la realización de publicaciones en revistas y libros tanto nacionales como internacionales, y el desarrollo de contenidos en cursos de formación continua y de postgrado en el ámbito de la educación, la comunicación y las nuevas tecnologías.

#### **Fátima GIL GASCÓN**

Licenciada en Historia y doctora, con mención europea, en periodismo por la Universidad Complutense de Madrid. Posee un título en realización de documentales históricos y ha co-dirigido el documental “Los años robados” (Emitido por TVE, Premio Bárbara Ansón 2006). Actualmente imparte clases de Teoría de la imagen y Culturales en televisión en la Universidad de Burgos.

Ha participado en varios proyectos de investigación financiados tanto por el ministerio de Educación (“Historia del entretenimiento en España durante el franquismo: Cultura, consumo y contenidos audiovisuales (cine, radio y televisión)” y “Televisión y cultura popular durante el franquismo: programación, programas y consumo televisivo (1956-1975)”), por la Universidad Complutense y la comunidad de Madrid (“Historia y estructura de la Comunicación y el entretenimiento”) como por la Universidad Internacional de La Rioja (“Observatorio de Identidades”). Su principal línea de investigación es el análisis de la representación femenina en los medios de comunicación, principalmente durante el primer franquismo. Sobre esta cuestión ha publicado varios artículos y una monografía: *Españolas en un país de ficción. La mujer en el cine franquista (1939-1963)*. Ed. Comunicación social, 2011.

Ha sido profesora-investigadora en el departamento de Historia de la Comunicación Social de la Universidad Complutense de Madrid y Visiting Research Fellow en la Oxford Brookes University, (Gran Bretaña).

#### **Salvador GÓMEZ GARCÍA**

Doctor en Comunicación y profesor del grado de Periodismo de la Universidad de Valladolid. Profesor visitante en la Universidad Católica de

Chile, ha desarrollado, parte de su tarea docente previa en la Universidad Complutense de Madrid. Especialista en historia de los medios y en cultura digital, ha investigado y publicado sobre el efecto de los medios de comunicación en la creación de estereotipos y conductas en la infancia y la juventud desde una perspectiva tanto sincrónica como diacrónica. Dentro de este ámbito destaca la monografía *¿Podrán los videojuegos cambiar el mundo? Una introducción a los serious games* y, desde un punto de vista histórico, “Adoctrinando el futuro: las emisiones infantiles y juveniles de Radio Nacional de España durante el primer franquismo” en *Zer: revista de estudios de comunicación* (30, 2011) entre otras aportaciones.

#### **Juan José IGARTUA PERSOSANZ**

Doctor en Psicología y Catedrático de Universidad de Comunicación Audiovisual y Publicidad la Universidad de Salamanca, donde dirige el *Observatorio de los Contenidos Audiovisuales* (OCA), Grupo de Investigación de Reconocido (GIR) de la Universidad de Salamanca y Grupo de Investigación de Excelencia (GIE) de Castilla y León (GR319). Sus trabajos de investigación se centran en los siguientes temas: procesos y efectos mediáticos, comunicación para la salud, encuadres noticiosos, teoría del entretenimiento mediático, persuasión narrativa y medios de comunicación e inmigración. Entre sus publicaciones se puede encontrar más de medio centenar de artículos publicados en revistas científicas (por ejemplo, *Journal of Communication*, *Journal of Health Communication*, *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications* y *Communications. The European Journal of Communication Research*). Ha participado en varios proyectos de investigación relacionados con la juventud en temáticas como el consumo de alcohol y la prevención del VIH-Sida para diversas instituciones.

#### **Pilar LACASA**

Catedrática de Comunicación y Educación e Investigadora en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Alcalá. Además, coordina el Grupo de Investigación “Imágenes, Palabras e Ideas” (UAH) desde 1998. Sus líneas de investigación se centran en explorar y utilizar las tecnologías emergentes de la comunicación, tanto en el trabajo como en la vida cotidiana, sobre todo con los niños, las niñas y los jóvenes. Explora el estudio de los videojuegos comerciales, considerados como instrumentos culturales, y en los contextos cotidianos: Su trabajo se realiza desde una perspectiva etnográfica, apoyada en el análisis del discurso. Ha sido investigadora visitante en el Comparative Media Studies (Massachusetts Institute of Technology, (2007/08) y en el USC (California) (2013/14).

Recientemente ha publicado un libro en la editorial Palgrave (2013) *Learning in Real and Virtual Worlds*, en el que Henry Jenkins realiza el prólogo.

#### **Verónica MARÍN DÍAZ**

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada, Profesora Titular en Educación Mediática de Universidad en la Universidad de Córdoba, Directora del Master Educación Inclusiva de la Universidad de Córdoba, editora de la revista digital EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC ([www.edmetic.es/revistaedmetic](http://www.edmetic.es/revistaedmetic)), coordinadora provincial del grupo Comunicar, miembro del grupo de tecnología Tecnologiaedu (<http://tecnologiaedu.us.es>). Entre sus publicaciones recientes destaca: “¿Podemos utilizar los videojuegos para el desarrollo del currículo de la etapa de infantil?” *NAER*, 3(1), 20-25; “La integración de los dibujos animados en el

currículo de Educación infantil. Una propuesta teórica". REICE, 12(1), 73-82; "La competencia digital de los estudiantes: elemento clave para el desenvolvimiento en la sociedad de la información", 37-56. En J. Barroso y J. Cabero (coords.). *Nuevos escenarios digitales*. Málaga: Pirámide; *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos*. Madrid: Síntesis.

### **Juan Ignacio MARTÍNEZ DE MORENTÍN**

Doctor en Pedagogía por la Universidad del País Vasco, es profesor agregado con dedicación a tiempo completo en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Posee una trayectoria investigadora en la línea de medios de comunicación y valores educativos, la tecnología educativa y la educación internacional, tanto en los proyectos subvencionados, que él mismo ha dirigido, como en las publicaciones que posee. Los trabajos realizados en el Centro UNESCO de San Sebastián donde ha desarrollado parte de su investigación sobre la educación en la sociedad del conocimiento, en la Cátedra UNESCO de Comunicación y Valores Educativos, en la UPV/EHU, donde ejerce funciones de Secretario Ejecutivo, con trabajos de investigación sobre alfabetización mediática y transmisión de valores, así como en grupos de investigación sobre el uso de las redes sociales y las TICs en el medio escolar, favorecen una adecuada perspectiva del carácter interdisciplinar de las investigaciones que realiza.

Cuenta con numerosas publicaciones en revistas científicas relacionadas con sus líneas de investigación, entre las que destacan, asimismo, aquellas que desde una metodología observacional analizan datos, a partir de patrones de conducta, en las áreas de la psicomotricidad en la educación infantil y el tránsito de lo sensomotor a lo psicomotor.

La transferencia de los resultados se ha realizado en los últimos años en numerosos congresos científicos y en publicaciones, tanto desde una perspectiva psicológica, como educativa.

### **Concepción MEDRANO**

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Es responsable de la Cátedra Unesco de *Comunicación y Valores Educativos* en dicha Universidad que tiene como objetivo abrir espacios de reflexión e intercambio de conocimientos en torno a los medios de comunicación y los valores, así como fortalecer vínculos con otras universidades. Ha dirigido y codirigido distintos proyectos de investigación sobre valores y educación con investigadores de otras universidades nacionales e internacionales. Su actual línea de investigación se centra en el estudio de las relaciones entre los medios de comunicación, como agentes de socialización en la infancia y en la juventud, y la construcción de la identidad. Posee distintas publicaciones (textos, artículos en revistas de impacto tanto nacional como internacional) en dicha línea de trabajo que avalan su trayectoria de investigación. Así mismo ha dirigido diez tesis doctorales tanto en su Universidad como en Universidades Latinoamericanas en el marco del Máster en Psicodidáctica que han dado lugar a distintas publicaciones. Ha sido Presidenta del Comité de Evaluación de Ciencias Sociales y Jurídicas para la Evaluación de grados de la Uniqual (Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco), editora asociada de la revista *Infancia y Aprendizaje*, miembro experto del Programa Academia de la Aneca y evaluadora de proyectos de investigación de la Anep.

### **Julián PINDADO**

Doctor en Comunicación Audiovisual y Publicidad y compagina su docencia en la Universidad de Málaga con la de profesor de Educación Secundaria. Junto a la labor docente tanto ha participado en distintos proyectos de investigación, a nivel estatal y autonómico, sobre “videojuegos y educación”, “comunicación, jóvenes y salud”, “valores, adolescentes e identidad”. En la actualidad se integra en el proyecto de I+D+I titulado “Alfabetización mediática: diseño, ejecución y Evaluación de un programa de intervención con adolescentes”.

Ha publicado en diversas revistas del ámbito de la comunicación y las ciencias sociales. Cabe mencionar “Adolescentes y televisión: la pantalla amiga, revista”, *Comunicar*; “Escuela y televisión: claves de una relación compleja”, *Revista Cultura y Educación*; “Las posibilidades educativas de los videojuegos”, *Pixel-Bit*; “Resultados de un estudio con jóvenes de Málaga. Los medios de comunicación en la socialización adolescente”, *revista Telos*; “Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente”, revista *ZER*; “Nuevos enfoques en comunicación y salud: un planteamiento de investigación”, revista *Comunicar*; “Recomponer la mente puzzle. La necesidad de una auténtica alfabetización mediática”, *Revista Telos*. Así mismo ha colaborado en algunas publicaciones colectivas, como *Los cazadores de textos mediáticos*, coordinador por J.J. Aguaded Gómez, bajo el título “La otra mirada a la tele” o “El hilo común de los gustos adolescentes. Unidad temática en los contenidos mediáticos”, en Callejo, J. y Gutiérrez, J. (coords.), *Adolescencia entre pantallas* (ed. Gedisa).

### **Antonio José PLANELLS DE LA MAZA**

Licenciado en Derecho y Comunicación Audiovisual por la Universidad Carlos III de Madrid. Doctor con premio internacional por la Universidad Carlos III de Madrid por una tesis doctoral que indaga los mundos posibles de los videojuegos. Profesor y coordinador académico en el Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital. Sus líneas de investigación y trabajos se centran en el diseño de videojuegos, su recepción y su impacto en las dinámicas sociales de la juventud en España. Asimismo, ha realizado múltiples conferencias y artículos académicos centrados en la definición del género en los videojuegos y su uso por parte del público joven femenino.

### **Iolanda TORTAJADA**

Doctora y Profesora Titular del departamento de Estudios de Comunicación de la Universitat Rovira i Virgili, y su actual directora. Su investigación versa sobre la mediatización de la intimidad, la relación de los discursos y representaciones mediáticas con la violencia de género y la recepción, especialmente, entre los y las jóvenes. Sus publicaciones más recientes tratan sobre la autopresentación de los y las adolescentes en las redes sociales, las lecturas adolescentes de las relaciones sexuales y afectivas en las series televisivas y la apropiación de la telefonía móvil por parte de las mujeres. Desde 2012 es *chair* de la sección de género y comunicación de ECREA.

### **Jair VEGA CASANOVA**

Profesor del departamento de Comunicación Social, investigador y miembro del grupo de investigación en “Comunicación y Cultura PBX”, Universidad del Norte. Doctorando en Comunicación, Magíster en Estudios Políticos y Económicos en la Universidad del Norte. Sociólogo. Su línea de investigación está centrada en las relaciones entre comunicación y cambio social con

énfasis en infancia y juventud. Dentro de sus publicaciones más recientes, destaca, “Observar TV”: Un observatorio infantil de televisión para la interlocución de los niños”. *Comunicar*, 40, 145-153, 2013; “Aprendizajes sobre la evaluación del diálogo y el debate en estrategias de comunicación y cambio social”. En: *Investigación y Desarrollo* Vol. 20 No. 2., 2012; “jovenHABLAjoven: Lessons Learned about Interpellation, Peer Communication, and Second-Generation Edutainment in Sexuality and Gender Projects among Young People”. En Waisbord, S. & Obregón, R. (Eds.) *The Handbook of Global Health Communication*, 444-468. Wiley-Blackwell, 2012; *Documento de evidencias sobre el estado del arte de la prevención de la violencia en adolescentes y jóvenes usando los medios de comunicación*. GTZ - OPS. Lima, 2006.







## La Juventud en la pantalla. Ficción televisiva, videojuegos y edu-entretenimiento

Ficción televisiva y videojuegos, formatos lúdicos y entretenidos, pero a la vez, vehículos de aprendizaje y educación en valores, son presentados en este trabajo en esta doble dimensión. Su inseparable relación con los grupos de edad juvenil, hacen de éstos productos obligados en el estudio de las subculturas juveniles. Pero al mismo tiempo, su capacidad para transmitir mensajes y modelos los convierte en vehículos de socialización, fuentes de identidad y textos de los que aprender.

Sobre estas claves, la presente propuesta, interdisciplinar, internacional e interuniversitaria, integra trabajos que analizan los contenidos de ficción televisiva así como los videojuegos en su relación con los colectivos juveniles, desde una perspectiva diversa: su recepción y relación con emociones y cogniciones, las propuestas y mensajes que subyacen a sus textos, las tendencias generales en su consumo juvenil, la relación de estos mensajes con la variable género, la experiencia del aprendizaje a través de su uso, las competencias y conocimientos que añaden, o su integración como recurso pedagógico en el sistema educativo formal e informal... son algunas de las cuestiones a abordar en este trabajo colectivo.