

La realidad de los videojuegos ¿una nueva dimensión social?

Reality of cybergames, a new social dimension?

Dr. Manuel Fandos Igado*
Dra. María Amor Pérez Rodríguez**
Dr. José Ignacio Aguaded Gómez**

Recibido: 19-2-2013
Aceptado: 11-5-2013

Resumen

En este artículo los autores abordan el tema de la ficción interactiva o de las aventuras conversacionales desde una reflexión que parte de los clásicos y nos asoma a la posibilidad de que las «realidades» que nos presentan los ciberjuegos pueden llegar a constituir una «realidad» en sí misma, de tal manera que el jugador-usuario está presente en una «doble vida», y como con las sombras del mito de la caverna de Platón, sea difícil determinar cuál de las dos vivencias son la auténtica realidad que el sujeto vive.

Por otro lado, los autores, llaman la atención y hacen algunas observaciones al respecto del interés educativo de este tipo de aventuras conversacionales, y se atreven a sugerir algunas consideraciones al respecto, así como potenciales líneas de interés también para la industria de los medios.

Palabras clave:

Educación, aprendizaje activo, TIC, medios de comunicación, aventuras conversacionales.

Abstract

In this article, the authors address the topic of interactive fiction or conversational adventures from a reflection that is based on classics and which raises the possibility that cybergames might gradually constitute a true reality in themselves, one where the user-player is present in a «twofold life», and, as in Plato's Allegory of the Cave, they might have difficulties in discerning which of both experiences is true reality.

Furthermore, the authors draw attention to and make some observations regarding the pedagogical interest inherent to these conversational adventures, and they even dare to suggest some considerations on the subject. They also suggest possible interesting work avenues for the media industry.

Key words:

Education, active learning, ICT, Mass media, conversational adventures.

* Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)
manuel.fandos@unir.net
** Universidad de Huelva
amor@uhu.es

** Universidad de Huelva
aguaded@uhu.es

1. Actualidad de la alegoría platónica de la caverna

Hay profusa e interesante bibliografía entorno al fenómeno que ya Prensky (2001) dio en llamar «nativos digitales», se refería con esta denominación a personas menores de 35 años hábiles usuarios de tecnologías (García, Portillo y Benito, 2005) que consumen, absorben, crean y difunden información además de aprender accediendo a datos de múltiples fuentes y dispositivos de manera simultánea.

Sin ánimo de polemizar sino más bien de reflexionar sobre algo que, pareciendo más o menos actual es posible que no lo sea tanto, traemos aquí el conocido mito de la caverna de Platón recogido en el libro VII de su «República». En este mito las «sombras» son percibidas como las «realidades» del conocimiento de los habitantes de la caverna (no pretendemos análisis metafísicos, sino evidenciar que el problema planteado es tan antiguo como actual) y nos preguntamos si es posible establecer cierta analogía entre aquel conocimiento - información mediada «sombras» y la «realidad» del conocimiento de hoy (al menos del acceso al mismo). ¿Hasta qué punto los docentes, educadores, periodistas... –comunicadores en general– estamos condicionados y condicionando por los avances tecnológicos en el área de la información y la comunicación?

Los hábitos, usos y costumbres de los «nativos digitales» están haciendo saltar por los aires no solo los paradigmas de comunicación y de educación «lineales» sino también la intervención educativa y el tratamiento de la información.

En su capacidad multitarea, buscan pasar el menor tiempo posible en una labor determinada y abrir el mayor número de frentes posibles, provocando pérdidas de productividad, descensos en la capacidad de concentración y períodos de atención muy cortos con una tendencia a cambiar rápidamente de un tema a otro (en lugar de prestar atención de forma continua en un único objeto).

Aparece una forma de tratamiento de la información mucho más somera y superficial acompañada, en ocasiones, de una ansiedad relacionada con la obsesión de abrir el máximo número de comunicaciones o trabajos. (García, Portillo y Benito, 2005, 3)

Este tipo de singularidades está obligando a todos, seamos o no «nativos», «inmigrantes» o incluso «colonos digitales» a cambiar discursos, estrategias y relaciones que pueden estar más cerca de las «sombras» de la metáfora platónica que de la «realidad» del conocimiento y la información, por lo menos considerada hasta ahora, y no estamos hablando de «Matrix»¹.

¹ Matrix es una trilogía de películas de ciencia ficción (1999 – 2003) dirigida por los hermanos Lana y Andrew Paul Wachowski.

En todo caso, de lo que no cabe duda es que la necesidad de concentrar la información en titulares o en «tweets» que, además sean llamativos exige forzar más veces de las deseables la interpretación de realidad tal vez hasta el punto de crear una realidad distinta.

2. Una nueva realidad

Las tecnologías han entrado en nuestras vidas, están en los espacios vitales de todo el mundo y nos comunican (y dan la sensación de hacerlo) con el mundo.

Estamos en una realidad en la que como causa de estos avances está cambiando su percepción; las tecnologías están provocando nuevas estructuras mentales y otras formas de concebir lo nuevo (Piscitelli, 2008). Estos nuevos medios, entre otras cosas, nos permiten ver y compartir, incluso «estar» en entornos, atmósferas, ambientes... con unas coordenadas de tiempo, espacio, localización y hasta movimientos establecidos en una determinada plataforma en la que podemos entrar o salir a voluntad.

El fenómeno virtual en general y el de los videojuegos en particular está constatando que la verdad se convierte en ficción cuando la ficción es cierta, lo real se convierte en no real donde lo real es no real (Boellstorff, 2008).

Los medios de comunicación (Prado, 2001) y por extensión las tecnologías de la información y la comunicación están mediatizando el conocimiento que tenemos de la realidad social. Estas tecnologías han alumbrado una nueva forma de vivir, de trabajar, de producir, de comunicarnos, de comprar, de vender. Es ineludible prepararnos y aprender a vivir en ese nuevo entorno; y, por si fuera poco, las industrias de la nueva realidad social derivada del desarrollo de las TIC ya no dependen de la tierra, el capital y el trabajo como factores clásicos de producción, sino que ha entrado en escena con mucha fuerza un nuevo factor de producción llamado conocimiento.

Estos cambios visibles encierran otras peculiaridades que, entre otras cosas, están cambiando el espacio doméstico que pasa de ser un ambiente cerrado a tener una dimensión pública (Echeverría, 1995) en la que, a través de determinados rituales, exponemos nuestras vidas privadas (reales o imaginarias) en una suerte de mutación del yo interior hacia el exterior con tintes narcisistas, voyeuristas y exhibicionistas dando lugar a una subjetividad moderna supeditada a la necesidad de ser leído, visto u oído por cuantos más mejor. Paulatinamente, en esta nueva realidad se está imponiendo la espectacularización de la

intimidad (Sibila, 2008) con intención de «salir bien en la foto» en las más de las ocasiones, lo que hace, de nuevo, que la «realidad» sea en ocasiones mediada, cuando no falsa.

Rapidez, divergencia, superficialidad, (surfing entendido como navegar superficialmente por la red) son algunas otras características que constituyen esta nueva realidad 2.0.

3. Al conocimiento por la ficción

La sociedad del conocimiento, en sus manifestaciones fácticas y simbólicas, genera una situación inédita que pone a la cultura escolarizada ante la alternativa de cambiar los principios de su lógica moderna de producción o estallar (Romero, 2004, 5).

Aprender a desarrollarse en sociedad y alcanzar conocimientos es una tarea compleja y en la que intervienen muchos elementos, de esto no cabe duda; por otra parte hoy la conceptualización de lo que entendemos por conocimiento está más cerca de las competencias necesarias para resolver problemas sobrevenidos, ambiguos y cambiantes que de la adquisición y/o dominio de determinadas informaciones, que es donde poníamos el acento en el pasado.

Así que dado que por un lado la conquista de estas competencias requiere, sin duda, procesos muy complejos y por otro, como decía Albert Einstein: «no pretendamos que las cosas cambien si siempre hacemos lo mismo» parece claro que tenemos que hacer otras cosas...

Ni tenemos las soluciones, ni es el sitio para abordar profunda y exhaustivamente el asunto; pero, coincidiendo con Rosales (2003), nos atrevemos a señalar que entre otros muchos factores, el juego tiene o puede tener un papel primordial en el desarrollo de las competencias a las que aludíamos, «jugar, en sus diversas formas, constituye una parte importante del desarrollo cognitivo y social del niño» (Rosales, 2003, 72), y en una sociedad de la información y el conocimiento como la nuestra, donde las tecnologías tienen un papel preeminente, los juegos a través de soportes digitales alcanzan carta de naturaleza propia. Este hecho, junto con la evidencia de que algunos videojuegos consiguen la captación del interés y la motivación de los usuarios es la razón del interés de algunos estudiosos por el fenómeno de los videojuegos como entornos para el aprendizaje (Contreras, Eguía y Solano, 2011).

En los videojuegos, por ejemplo, los jugadores deben estimular su talento para la construcción «en tiempo real» de hipótesis y «realidades» posibles y, sin duda, el trabajo cognitivo

necesario para moverse en estos entornos o afrontar los problemas planteados no tiene nada que envidiarle a la interpretación de un texto literario (Scolari, 2009).

En todo caso tratamos de ensalzar a los fanáticos entusiastas de este fenómeno, ese tipo de personas que muestra un interés desmedido por los ordenadores en general y en particular por dispositivos y juegos electrónicos o videojuegos ni pretendemos entrar en el fondo de la discusión de este asunto.

Lo cierto es que mientras que la cuestión a debate habitualmente es si influyen los videojuegos en el individuo, mejor, en su personalidad; nosotros queremos abordar el cómo obtener algún rendimiento cognitivo competencial de su uso y no si influyen de alguna manera, porque estamos dando por supuesto que así es.

Tomamos aquí una postura, no sabemos si ecléctica pero desde luego pragmática. Y queremos que el lector, al menos en una primera lectura se desprenda de «pre-juicios» en el sentido de «juicios previos» al respecto de las posibilidades que en este sentido ofrecen los videojuegos no queremos ni despreciarlos ni elogiarlos, lo que queremos es proponer algunas líneas de investigación – intervención sobre las que, a priori, creemos que hay campo suficiente, tanto por su alcance como por su pertinencia e interés que despierta.

Elementos sustantivos de otros tantos paradigmas como la interactividad, la personalización, la multimedialidad, la hipertextualidad, la actualización, abundancia, el tiempo, el espacio, el pensamiento, la percepción, las sensaciones, la creación o recreación están presentes en multitud de videojuegos. Por esta razón, por la novedad, motivación, capacidad de generar el reto y la autosuperación entre otras muchas características, entendemos que la ficción lúdica puede ser un vector que conduzca a ciertos conocimientos, sobre todo entendidos como competencias.

4. Un modelo conversacional. O la vuelta a los clásicos

Comenzábamos estas reflexiones con una alusión a Platón. Después de un salto «cuántico» al vincular algunas de sus ideas con algunas situaciones del presente (incluso del futuro), volvemos a los clásicos para referirnos, en esta ocasión a otro sofista, Sócrates.

Se le atribuye a este pensador la «mayéutica» como método que conduce mediante preguntas y reflexiones sobre un hecho o fenómeno a conocimientos nuevos que, a su vez, como si de un sistema hegeliano o dialéctico o incluso constructivista se tratara se con-

vierten en la base de otros conocimientos a los que se llega a través, de nuevo, de otras preguntas y reflexiones. Desde este punto de vista podríamos considerarlo, como mínimo, precursor del «modelo conversacional», un modelo estrechamente relacionado, a nuestro juicio y en el marco de esta reflexión, con la ficción interactiva (también llamada «aventuras conversacionales»)² una ficción interactiva entendida como método narrativo no lineal que involucra al participante en la historia haciéndole tomar decisiones en determinados momentos críticos, partiendo de una «realidad imaginaria» en el contexto de un mundo fantástico, con coordenadas espacio temporales ilusorias y cuyas consecuencias provocan uno u otro desenlace.

En los juegos como los «Massive multiplayer Online Games» (MMOG) los jugadores acumulan sus logros o conquistas, son parte de una comunidad que crea el sentimiento de pertenencia, los miembros son aceptados y reconocidos por sus habilidades y por sus esfuerzos y los logros que obtenidos por su participación en el juego (Yee, 2007). Se genera una implicación social en esta nueva realidad donde se piensa en los otros o en algún otro y no solo en jugar contra el sistema aun cuando el jugador este desconectado.

Teniendo en cuenta que los avances en neurociencia nos dicen que las diversas formas de funcionamiento cerebral son interdependientes con los estímulos del entorno y que el aprendizaje genera cambios en el funcionamiento del cerebro (Zull, 2004) así como que la experiencia previa del individuo interviene activamente en la toma de decisiones sobre los elementos con los cuales construye su particular visión de mundo, parece clara la correlación existente entre, aprendizaje -partiendo de experiencias tanto individuales como colaborativas- con evidente construcción del conocimiento («realidad» personal) y ficción interactiva.

En este sentido un fenómeno interesante de colectividades y comunidades lo advertimos en los espacios virtuales en los que el juego pide la participación y formación de grupos en la búsqueda de una meta u objetivo determinado, como sucede, por ejemplo, en *World of Warcraft*³ en los «guilds» o en Counter Strike «los clans». Son juegos que alientan el trabajo en equipo y la colaboración.

Una ficción para la que es posible utilizar todo tipo de técnicas y tecnologías. Que puede jugar y juega con todo tipo de estrategias, pulsiones emociones y representaciones pasio-

² Las aventuras conversacionales son consideradas un subgénero dentro de los géneros de los videojuegos (Scholand, 2002: 2-4).

³ World of Warcraft: videojuego de rol multijugador en línea.

nales de las personas creando unos «mundos» que compiten con otras «realidades» en los que, como pasaba en el mito de la caverna de Platón, puede llegar a confundirse las realidades en función de las vivencias correspondientes.

No pretendemos presentar como nuevo algo que, de distintas maneras se ha experimentado con éxito desde hace lustros; la posibilidad de elegir diferentes caminos en un texto ya fue utilizada entre otros por Borges a principios de los cuarenta (Borges, 1941), esta tendencia tuvo su auge en la primera mitad de los ochenta⁴, mayoritariamente vinculada al mundo del entretenimiento, y ha vivido un resurgimiento en la actualidad gracias al uso lúdico y educativo de los dispositivos portátiles.

Hoy y aquí vamos a concentrarnos en el fenómeno de las «aventuras conversacionales» (ficción interactiva) que contienen una aventura (una y múltiple a la vez, en función de las decisiones del usuario) que permite la exploración de un mundo diverso que genera aprendizajes, disfrute y realidades múltiples para los jugadores-usuarios; en detrimento de otros estilos como la «ficción colaborativa», entendida como la co-creación de una historia por dos o más autores, ya sea de forma paralela (ambos aportan simultáneamente a la misma escena) o secuencial (cada autor añade escenas de manera alternada y coherente).

5. Algunos aprendizajes presentes en la realidad virtual de las aventuras conversacionales

Si tenemos en cuenta que las aventuras conversacionales (ficción interactiva) se basan en un proceso de construcción activa y cambiante de una historia que da lugar a distintas realidades cabe decir, a nuestro juicio, que este fenómeno permite al usuario-jugador un desarrollo adicional en tres ámbitos:

Un ámbito íntimo, interior, intrapersonal; fundamentado en el conjunto de sus decisiones; una reflexión a este respecto le permitiría reconocer sus motivaciones internas, sus preferencias personales, sus opiniones, creencias y sentimientos hacia las situaciones en las que se ve envuelto. Esta experiencia subjetiva no es solo de descubrimiento, sino también de puesta a prueba de determinadas creencias, por ejemplo sobre lo que puede pasar al tomar una u otra alternativa.

⁴ Kaplan. H., Maher, J. (2009): Interactive fiction, from birth through precocious adolescence: a conversation with Jimmy Maher. *Adventure Classic Gaming*. 16 de julio.

Un ámbito relacional, interpersonal derivado del conocimiento y análisis de las consecuencias de sus decisiones y las reacciones de los personajes. Una reflexión que le permite desarrollar su empatía, mejorar su comprensión de los efectos de sus acciones en otros, así como entrenar su talento analítico para conjeturar sobre lo que sienten terceras personas y sus intenciones.

Un ámbito mediacional, un espacio para la resolución de conflictos que surge cuando es preciso solucionar las diferentes situaciones que llevan la historia en una u otra dirección, el usuario-jugador explora las leyes de causalidad, el uso creativo de objetos, la creación y valoración de las diferentes estrategias para salvar las diferentes obstáculos con los que se encuentra. La principal ventaja de este método de ensayo error es la inexistencia de riesgo para la persona: puede explorar los efectos de actuar fuera de las normas sociales o de experimentar diferentes aproximaciones a una situación con el respeto que generan los posibles efectos en su personaje virtual, pero sin miedo a consecuencias adversas reales.

6. Entre la audacia y la temeridad. Algunas posibilidades con las «aventuras conversacionales»

Desde un punto de vista didáctico cabe, claramente, una reflexión en torno al mundo de la ficción interactiva, venimos haciendo cumplida referencia a ello. Sin duda, en el marco de este fenómeno, los usuarios de este tipo de juegos desarrollan determinadas destrezas y capacidades con mucha más intensidad, o incluso diferenciadas, que cuando se enfrentan a medios más lineales. En general, por ejemplo, hay notables diferencias en la reacción física, fisiológica, mental o emocional ante una escena de destrucción o de violencia de un determinado «thriller» si el usuario la afronta a través de una «aventura conversacional» o a través de un medio más lineal: un libro o una película (Del Portillo, 2004; Tejeiro y Pelegrina, 2003).

Las acciones del jugador no funcionan solo como actos o confirmación de sus propias percepciones conscientes sino que existe una estimulación fisiológica. El cuerpo responde automáticamente a los estímulos del ambiente virtual antes de que la mente lo haga consciente, en forma de reflejos biológicos como el sudor, los latidos del corazón, la respiración, en ciertos casos los jugadores han reportado sentirse 'extraños' como una sensación de observar un cuerpo que no les pertenece a ellos. (Sakurazawa, Shigeru, et al 2004 ver Shinkle 2005).

El jugador experimenta reacciones automáticas que le hacen sentir que lo que ocurre es real aunque a ciencia cierta el sabe que no lo es (Ortiz de Gortari, 2010).

Un mismo usuario-estudiante lee, sin pestañear, un breve párrafo que habla de la expulsión de los judíos de España en un libro de texto y continúa en su búsqueda de información susceptible de «entrar en el examen». Mientras que cuando el usuario-estudiante sabe que va a tener que tomar una decisión activa en cualquier momento, cuando por ejemplo debe tomar parte como consejero del rey en la decisión de expulsar a los judíos (por seguir con el ejemplo), se ve obligado a pensar ¿qué consecuencias inmediatas y a medio plazo va a tener esto para su personaje y su contexto? ¿Cuáles son sus objetivos y cómo le ayuda esta decisión a alcanzarlos?

De repente la escena toma un carácter mucho más real, en especial cuando la ficción interactiva ha sido diseñada para ofrecer un entorno de libre exploración y no tiene miedo de permitir a la persona actuar de forma no adaptativa, descubriendo por sí sola las consecuencias positivas y negativas de sus actos.

La combinación de libre exploración y descubrimiento por uno mismo, adecuadamente diseñadas, ayudan a reforzar el llamado «círculo mágico»⁵: el usuario – jugador se introduce en el mundo virtual, acepta sus reglas y empatiza con los personajes del mismo. Comienza a percibirlos y a tomar decisiones como si fuesen reales y por tanto las situaciones vividas se convierten en experiencias de aprendizaje. Está «viviendo» una «realidad irreal», una «realidad 2.0».

Esta metodología no solo transforma al participante-jugador. La narración y la exploración de los posibles caminos alternativos es una medida de la pasión del autor – educador por la temática tratada y, en lugar de tomar el rol de expendedor de información, le obliga a convertirse en un guía activo, en un referente para explicar las paradojas e incongruencias del mundo (Rodrigo y Fandos, 2013), las distintas «visiones» que permite el asunto referido y su reflejo en la narración.

Al final es un proceso muy semejante al que se da cuando educamos críticamente para el análisis fílmico o audiovisual «entrar en una película implica tender un puente de reflexión y análisis entre el espectáculo (ficción narrativa) y espectador. Aquí aparece la necesidad del mediador-educador que facilita la convergencia entre los intereses del receptor y los valores contenidos en el espectáculo cinematográfico que se visiona» (Marta y Gabelas, 2012).

⁵ Para profundizar en este concepto: (Huizinga, en Salen y Zimmerman, 2004: 95).

Ahora bien, las «aventuras conversacionales» no solo nos abren a un universo de posibilidades didácticas y educativas en el sentido de la creación y recreación de mundos «reales» o fantásticos como apuntábamos arriba. También el desarrollo tecnológico abre horizontes para la creación de un concepto distinto de la comunicación y de la reinención de los «medios de comunicación» (Fandos y Martínez, 2013).

El desarrollo de la web 2.0 está demostrando el interés por la participación del lector en la difusión de la noticia (Fandos y Martínez, 2013) y el desarrollo de dispositivos hápticos (Zhun, Kuber, Tretter y O'Modhrain, 2011) que podrían permitir, por ejemplo, a partir de códigos de colores y otro tipo de estímulos sensoriales que un medio en soporte digital pudiera ofrecer informaciones u opiniones analizados desde distintas perspectivas o posicionamientos, proponiendo, al tiempo, reflexiones sobre los distintos alcances que conllevan los hechos que causan estas informaciones u opiniones al ser presentados desde «realidades» distintas.

Veamos un ejemplo de lo que estamos proponiendo. Estos días estamos asistiendo a una noticia de alcance histórico. El papa Benedicto XVI ha presentado su renuncia al ministerio de Obispo de Roma. Los distintos medios se han hecho eco, cada uno con su particular «visión de la realidad», no es la misma interpretación la que hace «L'Osservatore Romano» o el «Diario Granma». La multiplicidad de interpretaciones de este hecho queda reflejada en los millones de «tweets» que ha generado por todo el mundo. ¿Podría un medio ofrecer, por ejemplo, la misma noticia de alcance con una visión poliédrica? De tal manera que el lector que quisiera conocer la percepción u opinión que al respecto de esta noticia tiene el colectivo de creyentes críticos, de los creyentes devotos, de los partidarios y de los detractores, de los ecumenistas y de los separatistas; o el alcance que puede tener esto en el ámbito económico o político; social, religioso, intelectual... (con visiones radicalmente críticas, conciliadoras o anuentes).

De tal manera que un mismo medio digital, o una empresa periodística, o grupo mediático, o una agrupación de periodistas con tecnología háptica o utilizando determinadas estimulaciones sensoriales, -con códigos de colores, por continuar con el ejemplo que proponíamos-, nos permitiera surfear y/o profundizar en las distintas experiencias, pensamientos o reflexiones que provoca un mismo hecho, al poder presentar la información desde distintas perspectivas o posicionamientos.

Este esfuerzo de multiplicidad y pluralidad no solo estaría formando al lector (formación informal), sino que permitiría ahorrar mucho tiempo a quienes, con espíritu crítico optan por crearse su propio criterio informándose en medios de distintas tendencias sobre un

mismo acontecimiento lo que permite ampliar visiones de la realidad y, por lo tanto, la toma de postura más por convencimiento que por manipulación.

7. Algunos desafíos

Cuando estudiamos el fenómeno de la lectura de un libro (como arquetipo del «aprendizaje lineal») queda de manifiesto que el tipo de relación que se establece entre el autor y el lector (destinatario) es dirigida. El autor decide (salvo en los libros del estilo «descubre tu propia aventura»)⁶ cuál es el recorrido que debe seguir el lector para que este recree la «realidad propuesta» por el autor.

Mientras que con este tipo de fenómenos de las ficciones interactivas (y otros que las TIC permiten) las vivencias y relaciones que se establecen nacen de una «experiencia» plural y en transformación permanente donde los usuarios cuentan con la capacidad de autoinventar y autoestructurar el «relato – narración – vivencia experiencial» (Mensur, 1998, 338-358), generándose una relación desconocida hasta ahora entre autores, obra y usuarios.

Y es que uno de los grandes retos en la ficción interactiva con intención pedagógica es encontrar un método efectivo para señalar al alumno-jugador los contenidos relevantes en su proceso de aprendizaje. Realizar esto de manera demasiado obvia hace excesivamente presente la intención (educativa) del autor y puede desbaratar la «magia» de la incertidumbre del desenlace, lo que puede ocasionar la desaparición del factor divertido, sorpresivo, lúdico y motivador de esta «realidad 2.0».

La coherencia y utilidad de un determinado contenido, concepto, competencia... dentro de la fantasía propuesta es otra clave. Por ejemplo, si queremos reforzar estrategias de resolución de problemas, una alternativa es que el alumno-jugador necesite hablar con todos los personajes de, por ejemplo, una historia de misterio antes de hallar la solución. Claro que hay muchas más posibilidades, como que encuentre la estrategia en un manual o que un personaje la desvele (con o sin condiciones previas) en el marco de un determinado diálogo. Creemos, no obstante, que la primera propuesta es más acorde con este tipo de productos.

⁶ Tendencia que tuvo su auge en la primera mitad de los ochenta, mayoritariamente vinculada al mundo del entretenimiento. Kaplan, H., Maher, J. (2009). Interactive fiction, from birth through precocious adolescence: a conversation with Jimmy Maher. *Adventure Classic Gaming*. Recuperado de <http://www.adventureclassicgaming.com/index.php/site/features/503/>.

En resumen, este tipo de productos consigue fácilmente un componente emocional, pero la intencionalidad educativa, el refuerzo eficaz de contenidos y estrategias son esenciales en cualquier «aventura conversacional» que pretenda una intención didáctica, si además, consiguiéramos que la autonomía exploratoria estuviera condicionada, de alguna manera, por la fascinación que produce hacer avanzar la historia mediante la aplicación de lo aprendido sería un remate magnífico, de tal manera que le diera las soluciones para la superación de los obstáculos que dificultaran o impidieran el desarrollo de la aventura y que la interiorización de esas soluciones provocara los aprendizajes previstos y deseados, a la vez que le capacitaran para el «transfer» correspondiente llegado el momento.

Referencias bibliográficas

- Boellstorff, T. (2008). *Coming on Age in Second Life. An Anthropologist Explore the Virtually Human*. Princeton: USA
- Borges, L. (1941). Examen de la obra de Herbert Quain. *Revista Sur*, 79.
- Contreras, R., Eguía, J. L. y Solano, L. (2011). Videojuegos como un entorno de aprendizaje. El caso de «Monturiol el joc». *Revista Icono 14*, 9/2 (249-261).
- Del Portillo, A. (2004). Enajenación de la experiencia del tiempo ante la pantalla del videojuego. *Revista Icono 14*, 2/2 (14-35).
- Echeverría, J. (1995). *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona: Anagrama.
- Fandos, M. y Martínez, M. J. (2013). Quimeras y realidades del fenómeno web 2.0 en los medios de comunicación de masas. *Aularia*, 2/1 (87-92).
- García, F., Portillo, J. y Benito, M. (2005). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. Recuperado de <http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf>.
- Marta, C. y Gabelas, J.A. (2012). La creación de un cortometraje como metáfora de la educación mediática. Dimensión lúdica y social de la producción. *Revista Icono 14*, 10/1 (41-60).
- Mensur, M. (1998). Volverse heterarca: sobre la teoría tecnocultural, la ciencia menor, y la producción de espacio. En Aronowitz, S. y otros (coords.), *Tecnociencia y cibercultura. La interrelación entre cultura, tecnología y ciencia*, (pp. 333-358). Barcelona: Paidós.
- Piscitelli, A. (2008). Nativos digitales. *Contratexto*, 6.
- Prado, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios. *Comunicar*, 16 (161-170).
- Ortiz de Gortari, A. (2010). «Jugando más allá del espejo, mecanimos s de los videojuegos y su impacto en la psique humana»; en *Crisis analógica, futuro digital*. Actas del IV Congreso online del Observatorio para la cibersociedad. Recuperado de www.cibersociedad.net/congres2009/actes/html/com_jugando-mas-alla-del-espejo-mecanismos-de-los-video-juegos-y-su-impacto-en-la-psique-humana_965.html
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants. On the Horizon* Recuperado de www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf.

- Rodrigo, I. y Fandos, M. (2013). La ficción interactiva una estrategia didáctica por descubrir. *Educación y Futuro Digital*, 5.
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y planes de mejora*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rosales, R. et al. (2003). Beyond Nintendo: desing and assessment of Educational videogames for first and second grade students. *Computers and Education*, 40 (71-94).
- Salen, K. y Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamental*. Cambridge: The MIT Press.
- Scolari, C. A. (2009). Desfasados. Las formas de conocimiento que estamos perdiendo, recuperando y ganando. *Versión Académica*, 22. UAM-X (163-185).
- Sibila, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: FCE.
- Scholand, M. (2002). *Localización de videojuegos*. Recuperado de <http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista/articles/mscholand/mscholand.PDF>.
- Tejeiro, R. y Pelegrina, M. (2003). *Los videojuegos: qué son y cómo nos afectan*. Barcelona: Ariel.
- Yee, N. (2007). Motivations of Play in Online Games. *Journal of CyberPsychology and Behavior*, 9, 772-775.
- Zhu, S., Kuber, R., Tretter, M., O'Modhrain, S. (2011). *Identifying the effectiveness of using three different haptic devices for providing non visual access to the web*. University of Michigan: USA.
- Zull, J. (2004). The Art of Changing the Brain. *Educational Leadership*, 62 (1).