

Un enfoque emergente en la investigación sobre comunicación: Los videojuegos como espacios para lo social

Jordi Sánchez–Navarro
jsancheznav@uoc.edu

Daniel Aranda
darandaj@uoc.edu
Estudis de Ciències de la Informació i la Comunicació
Universitat Oberta de Catalunya
Rambla del Poblenou, 156
08018 Barcelona

Resumen

Más allá de su importancia como producto de la industria del entretenimiento, el videojuego se constituye en un producto comunicativo que como cualquier otro incluye una importante dimensión social. Ciertos debates instalados en el imaginario colectivo han configurado una especie de sentido común que pone el énfasis en su naturaleza de simple pasatiempo y en los posibles peligros que encierra su uso, mientras que sus poderosas potencialidades como vector de innovación en ciertas prácticas comunicativas relacionadas con la emergencia de nuevos públicos han sido muy parcialmente estudiadas. El presente artículo establece un marco de discusión para comenzar a comprender dichas prácticas, a partir de temas clave como son las características formales de los juegos, los múltiples placeres que invocan, y las relaciones que se establecen entre juegos y jugadores.

Palabras clave: videojuego, cultura popular, consumo cultural, tecnología.

Abstract. *An emerging approach in communication research: Video games as social spaces*

Beyond its importance as a product of the entertainment industry, video games have become a communicative product that, like any other, includes an important social dimension. Some debates installed in the collective imagination have created a kind of common sense that emphasizes its nature as mere play and the potential dangers of their use, while its powerful potential as a vector for innovation in certain communication practices related to the emergence of new audiences have only been partially studied. This article provides a framework for discussion to begin to understand these practices, from key issues such as the formal characteristics of the games, the many pleasures that they involve and the relationships established between games and players.

Keywords: videogames, popular culture, cultural consumption, technology.

Sumario

Introducción	Qué hacen y piensan los jugadores
Jugar en digital	Conclusión: otra brecha digital
Múltiples jugadores, múltiples estilos de juego, múltiples placeres	Bibliografía
Tentativas de definición y análisis estructural	

Introducción

A día de hoy, resulta más que evidente que los videojuegos son una de las fuentes de entretenimiento principales de buena parte de la población de las sociedades plenamente industrializadas, con todo lo que eso conlleva. Según ha publicado aDeSe (Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento) en su reciente *Anuario 2009*, los videojuegos son actualmente la primera fuente de ocio audiovisual entre los españoles por lo que se refiere a volumen de negocio. El estudio destaca que el 22,5% de la población, casi 10,4 millones de personas, son usuarios de videjuegos y sitúa la edad media del jugador habitual (aquel que juega más de cuatro horas de juego a la semana) en los veintidós años si juega con PC o los veinte años si prefiere la consola.

Al margen de los datos que reflejan la enorme vitalidad del videojuego como motor del sector industrial de la comunicación destinada al ocio, hay otro síntoma de su creciente importancia, como demuestra el hecho de que, desde hace más de un año, los videojuegos son considerados una industria cultural de pleno derecho en España, en lo que es un reconocimiento que, sin duda, podría considerarse algo tardío, pues a lo largo de sus tres décadas de existencia los videojuegos se han consolidado como una de las expresiones de creatividad más relevantes de la cultura contemporánea. Así, constatar y entender las numerosas prácticas comunicativas que emergen de los videojuegos sería ya una ambiciosa tarea que justificaría toda inversión de recursos en investigación, puesto que cualquiera estaría de acuerdo en que es absolutamente necesario reflexionar sobre uno de los grandes vectores de la innovación cultural.

Por tanto, no es ocioso preguntarse ¿Cómo podemos empezar a interrogarnos sobre los videojuegos con criterio? Los términos del debate sobre la importancia cultural y social de los videojuegos pueden comenzar a buscarse, intentando discutir, de entrada, las dos posturas extremas que servirían como punto de partida para dos visiones opuestas del fenómeno: la primera, que los videojuegos son una forma cultural mayor que está llamada a sustituir a la lectura, al cine y a la televisión; la segunda, que los videojuegos son una absoluta trivialidad, un pasatiempo tan intrínsecamente complejo y monótono que solo puede captar la atención de los previamente convencidos. Esta es, de hecho, la

tentativa que realiza Newman (2004; 2008), para quien hay, descartados esos extremos, tres razones por las que vale la pena prestar algo de atención a los videojuegos: la primera es el volumen de la industria que los produce, distribuye y comercializa; la segunda es la popularidad de la que gozan; y la tercera es que son un ejemplo especialmente relevante de interacción persona-ordenador. Las claves del estudio de los videojuegos como medio de comunicación son, para Newman, los elementos que los conforman, el contexto que los rodea, las motivaciones que ofrecen a las personas que los juegan, y su propia naturaleza como artefactos para jugar.

Rutter y Bryce (2006) abogan también por considerar a los juegos un objeto de estudio de pleno derecho. Aunque parecen estar de acuerdo con Newman en que hay todavía una flagrante falta de estudios en la disciplina, Bryce y Rutter no comparten con el primero la interpretación de los motivos. Tampoco parecen estar de acuerdo en que el volumen de negocio que representan los videojuegos sea un factor que determine su valor como objeto de estudio: comparados con la industria de la alimentación, por ejemplo, los videojuegos sí son una nimiedad. Y tampoco en que el aspecto fundamental que haya que analizar en los videojuegos sea el uso intensivo de tecnología. Por una parte, es evidente que la tecnología está cada vez más imbricada en toda la industria del entretenimiento y no solo en la de entretenimiento digital interactivo; por otra, nadie ha sido capaz de dejar claro hasta qué punto tiene que estar presente la tecnología (digital) en los objetos que serían propios a una teoría del juego digital. En el fondo, de la lectura de Bryce y Rutter se deriva que el territorio de los juegos digitales está situado en una encrucijada de fronteras, y que encontrar una teoría indígena es una tarea tan imposible como hallar en una sola disciplina las respuestas a todas las preguntas que plantea el multiforme fenómeno de los videojuegos. No es raro, entonces, que la mayoría de las contribuciones más destacables en el campo estén guiadas por una voluntad inclusiva y omnicomprensiva (Kline, Dyer-Witthford y De Peuter, 2003; Vorderer y Bryant, 2006).

Jugar en digital

Dado que el contexto cultural que nos rodea es cada vez más, si no ya enteramente, digital, es normal e incluso necesario que el juego digital, es decir, el videojuego, ocupe una posición importante en el contexto lúdico de los individuos de nuestra sociedad. Está ya ampliamente aceptado que cualquier cultura, para reproducirse, necesita del juego. Dos objetivos fundamentales de la cultura de una sociedad son el de reportar placer y potenciar las relaciones sociales entre sus individuos. Sin juego, por consiguiente, no hay cultura, porque ésta no es únicamente una recopilación de textos, obras o imágenes (sin entrar en la discusión entre alta y popular) sino también todo un conjunto de procesos que nos permiten pensarnos, relacionarnos y, evidentemente, disfrutar. La cultura no puede desarrollarse sin un contexto lúdico porque “la cultura aparece [y se desarrolla] en forma de juego”, como afirma Huizinga (1994).

Sin embargo, y a pesar de que el juego forma parte esencial de nuestras vidas, hablar sobre él no suele ser tarea fácil. En realidad, quizá sí sea fácil describir la actividad misma de jugar, los elementos constituyentes del juego o la importancia del juego en la configuración de los paisajes culturales humanos, pero, desde luego, no existe un acuerdo unánime sobre en qué consiste exactamente el acto de jugar, qué placeres proporciona y cuál es su función exacta en la cultura. En cuanto se trata de poner negro sobre blanco las múltiples ideas que se derivan del estudio de una actividad humana tan esencial, aparece el contraste y la ambigüedad. Sutton-Smith (2001), uno de los grandes referentes en el análisis social y cultural del juego, disecciona en qué consiste la ambigüedad misma y como se traslada ésta al campo del estudio sobre los juegos. Sutton-Smith analiza una serie de actividades que configuran experiencias lúdicas para indicar que la ambigüedad del concepto no se limita a la diversidad de formas que se engloban en él, si no también a la variedad de jugadores y a la variedad de placeres que convoca. Asimismo, tiene en cuenta la diversidad de fenómenos que se analizan en la reflexión teórica sobre el juego. Para arrojar algo de luz sobre el asunto, Sutton-Smith propone lo que él llama la “solución retórica”. Ésta consiste en clasificar los juegos por discursos retóricos. Así, por ejemplo, algunos juegos se prestan al análisis si se encuadran en la *retórica del juego como progreso*. Este sería el caso de los juegos infantiles, en los que la actividad lúdica se entiende como una herramienta de socialización. Otros juegos podrían entenderse desde la *retórica del juego como identidad*, como, por ejemplo, aquellos que se explican perfectamente como un medio de configurar identidades en la comunidad de jugadores. Sin embargo, estas retóricas son, a su vez fruto de discursos mucho más generales que introducen su propia carga de ambigüedad. A través de su propuesta de escalar esas retóricas, analizarlas detalladamente y escudriñar las ambigüedades que alberga cada una de ellas, Sutton-Smith se propone establecer hasta qué punto la ambigüedad es un resultado de las retóricas que se usan para hablar de los juegos o si, por el contrario, la ambigüedad se encuentra en la naturaleza del juego mismo.

Al margen de esa ambigüedad conceptual, hay ciertos puntos de partida comúnmente aceptados, y uno de ellos es que el juego (tradicional) es un de las herramientas privilegiadas para el aprendizaje social y cultural, sobre todo en las etapas relacionadas con la infancia. Pero son todavía muchos los que ven al juego digital como un extraño, como una amenaza que fomenta la violencia o el aislamiento social. Sin embargo, jugar (y jugar a videojuegos) es una actividad que refuerza los vínculos sociales y la propia autoestima. Los videojuegos y el juego en general mejoran la calidad de nuestras relaciones sociales al permitir espacios de distensión y placer. Jugar es, en definitiva, una forma de minimizar las consecuencias de nuestros actos y por consiguiente, una forma de aprender en situaciones menos arriesgadas (Goldstein, Buckingham y Brougere 2004). Por tanto, los videojuegos, además de satisfacer la necesidad de placer lúdico, se constituyen en laboratorios de experimentación emocional y social, como demuestran, entre otros, los estudios de Williamson y Facer (2004), Sherry (2004), Feike y Nicholson (2001) y Jansz y Marten (2005).

Ermi y Mäyrä (2005) y Mäyrä (2007) han propuesto un modelo de análisis contextual de la experiencia de juego, con el fin de establecer un marco de referencia más amplio alrededor de las experiencias individuales. Existen muchas razones por las cuales se hace necesaria una visión más exhaustiva de la experiencia de jugador como algo que no solo ocurre durante el momento de juego, sino como un fenómeno más extenso. La experiencia de juego está predefinida, modificada y postdefinida por las múltiples dimensiones que forman parte de las redes de significación que se establecen en torno tanto al hecho de jugar como de los juegos como producto. Para centrar una investigación sobre qué es jugar a un videojuego, Mäyrä aboga por una mejor comprensión tanto de la profundidad (“vertical”) histórica como de la extensión (“horizontal”) sociocultural de estas estructuras de significación, a partir de una adaptación de los circuitos de la cultura de Johnson (1986). En definitiva, emerge una pregunta esencial ¿Podemos investigar la experiencia de juego en condiciones de laboratorio, desligadas de las experiencias vividas y de las redes sociales que son el auténtico campo de pruebas para cualquier juego que se introduce en la cultura de una sociedad humana? La respuesta parece evidente: no. En este sentido, Squire (2008) ha demostrado que, más allá del estudio de los constituyentes formales del artefacto o de una lectura textualista, un mayor detalle de la relación que se establece entre juegos y jugadores emergerá idealmente de una aproximación fenomenológica al videojuego.

Múltiples jugadores, múltiples estilos de juego, múltiples placeres

La relación entre los textos de la cultura popular y sus múltiples públicos es activa y productiva. Ningún texto lleva incorporado en sí mismo su propio significado unívoco ni su agenda política, o por decirlo de otro modo, ningún texto es capaz de garantizar cuáles serán sus efectos. Como afirma Grossberg (1992), la gente lucha constantemente no tan solo para averiguar lo que significa un texto, sino para hacer que signifique algo que conecte con sus propias vidas, experiencias, necesidades y deseos. El mismo texto representará cosas distintas para personas diferentes, dependiendo de cómo se interprete. Y diferentes personas tienen recursos interpretativos distintos, al igual que tienen necesidades distintas. Un texto solo puede significar algo en el contexto de la experiencia y la situación de su audiencia concreta.

Nuestra relación con los productos de la cultura popular funciona a través de la producción de estructuras de placer, y los videojuegos no son una excepción. Analizar de qué modos se crean estas estructuras de placer es fundamental para entender el peso cultural de un fenómeno como el de los videojuegos. Más adelante, introduciremos algunas ideas sobre cómo los videojuegos implementan estructuras de placer en su propio diseño, pero antes nos adentraremos, brevemente, en determinados placeres que van más allá del uso inmediato del juego. Autores como Wirman (2009), Kücklick (2005) y Dovey y Kennedy (2006) han dejado bien claro que la autoridad del uso cultural del videojuego está compartida entre diseñadores y jugadores. En primer lugar,

los juegos se juegan en lo que supone una actividad performativa, y eso los diferencia de otros medios basados en la recepción. El jugador coproduce el juego por el simple hecho de jugar, al actualizar un texto que, sin ser jugado, sería puramente potencial. Pero además, los videojuegos han demostrado ser un terreno especialmente fértil para la participación de los públicos de formas muy variadas. Wirman (2009) identifica estas manifestaciones diversas como: *productividad configurativa* (o cómo el hecho de configurar un juego de determinada manera implica una participación en el texto), *productividad instrumental* (o cómo los jugadores se expresan mientras producen elementos accesorios al juego, como guías) y *productividad expresiva* (o cómo los jugadores pueden utilizar elementos del juego para su propia expresión). A poco que se estudien estas formas de participación, se pone de manifiesto el enorme potencial de los videojuegos para la producción de placeres muy diversos.

Tentativas de definición y análisis estructural

Como explica Murray (1999), un juego es una forma abstracta de explicar una historia que se parece en el mundo de la experiencia cotidiana, pero que se modifica para aumentar el interés. Todos los juegos, sean digitales o de otro tipo, se pueden experimentar como un drama simbólico. Murray señala que, independientemente del contenido en sí o de nuestro papel en él, en un juego siempre somos los protagonistas de la acción simbólica, que puede seguir uno de los siguientes argumentos: 'Encuentro un mundo confuso y descubro sus claves'. 'Encuentro un mundo dividido en trozos y los utilizo para formar un todo coherente'. 'Me arriesgo y soy recompensado por mi valentía'. 'Me enfrento a un antagonista difícil y le gano'. 'Encuentro un desafío interesante relacionado con la habilidad o la estrategia y tengo éxito resolviéndolo'. 'Empiezo con muy poca cantidad de algún bien valioso y acabo con mucha cantidad (o empiezo con una gran cantidad de alguna cosa inservible y me deshago de todo)'. 'Un mundo de emergencias impredecibles me desafía constantemente y sobrevivo'. Incluso en aquellos juegos en los cuales estamos a merced del dado, representamos un drama significativo, dice Murray, que sostiene que los juegos de puro azar son fascinantes porque ejemplarizan nuestra indefensión ante el universo, nuestra dependencia de factores impredecibles y también nuestro sentido de la esperanza.

En los juegos tenemos la oportunidad de representar nuestra relación básica con el mundo: nuestro deseo de superar las adversidades, de sobrevivir a las derrotas inevitables, de dar forma en nuestro entorno, de dominar la complejidad y de hacer que nuestras vidas encajen como las piezas de un rompecabezas. Cada movimiento del juego es como un giro argumental en estas historias simples pero atrayentes. En resumidas cuentas, según Murray, los juegos entretienen porque no sirven para nuestra supervivencia inmediata. Pero las habilidades de juego siempre han sido ejercicios de adaptación: los juegos permiten una práctica segura en áreas de habilidad que sirven para la vida real, son ensayos de la vida.

Autores como Crawford (1982), Aarseth (1997, 2001) y Frasca (2001) han ofrecido tentativas de explicación del videojuego que, con mayor o menor fortuna, han ido configurando una definición comúnmente aceptada que entendería los videojuegos como sistemas basados en reglas con objetivos que se logran superar con el esfuerzo y la interacción de los jugadores, así como con su vínculo emocional, y que se ponen en práctica a través de un software informático y mediante ordenadores, consolas y otras plataformas tecnológicas. A partir de una definición como la anterior, es posible ilustrar sintéticamente las características estructurales de los videojuegos y ofrecer, así, una explicación del funcionamiento, la estructura, la implicación de los jugadores y su relación emocional a través de cuatro conceptos básicos: las reglas, los objetivos y recompensas y el sentido de uso por parte de los jugadores.

En cuanto a las reglas, Juul (2005) sostiene que son los elementos que estructuran y organizan el juego. Las reglas imponen límites, nos obligan a tomar caminos específicos para conseguir objetivos concretos, nos permiten entender el mundo del videojuego y al mismo tiempo lo hacen justo, igualitario y emocionante. Para Salen y Zimmerman (2003) las reglas constituyen la estructura formal del juego y, tienen las siguientes características: limitan la acción del jugador, son explícitas y sin ambigüedades, están compartidas por todos los jugadores, son fijas, son obligatorias y se repiten. Mientras que en la mayoría de los juegos tradicionales, las reglas están claras o se pactan antes de empezar (por ejemplo en el ajedrez o el fútbol), en los videojuegos solemos ir descubriéndolas a medida que investigamos o probamos lo que podemos hacer, lo que está permitido y lo que no. La mayoría de las reglas que encontramos en los videojuegos no vienen dadas como puntos de partida explícitos. Por el contrario, su descubrimiento forma parte del mismo juego. La deducción de las reglas es parte del trabajo del jugador y del placer que le reporta.

A pesar que las reglas actúan como ese elemento que introduce cierta justicia, el hecho de romperlas (o hacer trampas) no es un fenómeno extraño en la práctica de los videojuegos. De hecho, si antes hablábamos de múltiples estilos de juego, habría ahora que destacar que algunos de esos estilos implican la ruptura de reglas o la obtención de determinadas ventajas por métodos muy diversos. Conviene señalar que romper las reglas es algo que no paraliza el juego, sino que, por el contrario, puede añadir dimensiones de complejidad, emoción y placer. Tanto es así que la mayoría de los videojuegos actuales incorporan en su propio diseño elementos que permiten obtener ventajas, ya estén estos ocultos y disponibles para el jugador, o impliquen explorar determinadas 'puertas traseras' del sistema. Algunos de esos elementos son, por ejemplo, los *Easter Eggs*, o secretos en forma de imágenes, mensajes o espacios escondidos que los jugadores han de descubrir. Estos elementos ponen en juego la idea de romper las reglas al ofrecer a los jugadores nuevas posibilidades: niveles escondidos, nuevos personajes, habilidades secretas. Otros son los *cheat codes*, códigos que, directamente, dan al jugador ventajas sobre la estrategia del juego por defecto. A veces son una

combinación de teclas o botones del mando pulsada en una determinada secuencia. Estos códigos se distribuyen a través de páginas web o revistas, y forman parte de la propia experiencia de juego. Su conocimiento y uso aumenta la competencia del jugador y le aporta prestigio entre su comunidad de jugadores o su grupo de amigos.

Otro caso interesante son las guías de juego, extensos documentos que contienen información muy completa sobre la mecánica de juego, los personajes, la historia, los mapas o los niveles y estructura. Estos productos ayudan al jugador a seguir paso a paso indicaciones que le facilitan superar diferentes niveles, obtener información adicional o entender determinados aspectos de la trama. Lo más destacable es que algunas de estas guías son productos oficiales, completamente validados por la compañía distribuidora o desarrolladora del juego, mientras que la mayoría son fruto de los propios jugadores, o, más bien, de una élite de jugadores. Son, por tanto, uno de los grandes exponentes de esa productividad aplicada de la que nos habla Wirman. Consalvo (2007) ha explicado con detalle el fenómeno de “las trampas” y por qué “pueden ser buenas”. Consalvo recoge el concepto de capital cultural acuñado por Bourdieu para llevarlo al terreno de los videojuegos. Así, los secretos, los trucos, las guías de juegos, los *Easter Eggs* o los códigos son parte importante de la experiencia de juego, forman parte de ese “capital de juego” (*gaming capital*) que define a los jugadores competentes.

Sobre los objetivos y recompensas, parece oportuno señalar que el sentido común nos indica que los juegos tienen un objetivo, una finalidad clara y bien definida. Es evidente que los jugadores están motivados inicialmente por el objetivo final de acabar el juego. Asumiendo que esto es así, no conviene olvidar que casi siempre, las recompensas no están solo en terminar el juego. En una observación participante de un grupo de jugadores jóvenes de Lego Star Wars tuvimos la ocasión de observar que cumplir los objetivos preestablecidos (por ejemplo, en el *Episodio IV*, salvar a Leia, entregar los planos y destruir la Estrella de la Muerte) no siempre era lo que más motivaba al jugador. El simple hecho de vagar por las diferentes localizaciones del juego, disfrutar de la libertad de movimiento que posibilita pilotar una nave, o simplemente divertirse resolviendo los diferentes puzzles, provocaba la motivación y el placer suficiente como para avanzar en la historia sin que el objetivo propuesto el juego fuera lo más importante. En otra observación, en este caso la de un grupo de jugadores jóvenes de Motor Storm, un juego individual de carreras de coches, motos y camiones por un paisaje desértico, pudimos observar que los jugadores, chicos y chicas de once y doce años, descubrieron que pervirtiendo el objetivo del juego podían obtener otras recompensas: en su forma de juego alternativa, lo que les motivaba no era acabar las carreras, sino escenificar delante de sus compañeros los choques más espectaculares (véase Aranda y Sánchez-Navarro 2007a; 2007b; 2008a; 2008b).

También hay que destacar que muchos juegos como *Pac-Man* o *Tetris* no tienen por objetivo finalizar el juego, dado que la partida siempre acaba en

derrota (pocos son los que han superado el juego). El objetivo en este caso es mejorar la puntuación. Otros juegos como *Los Sims* no proponen unos objetivos cerrados sino que es el propio jugador a quien decide el cómo se juegan y el cuándo se han cumplido los objetivos. De esta manera, tal como afirma Frasca (2001) es el jugador, en última instancia, y no el diseñador, quien decide como utilizar un videojuego. El diseñador puede sugerir una serie de reglas, pero es el jugador, a partir de su sentido de uso, quien tiene la última palabra.

Qué hacen y qué piensan los jugadores

Para definir su papel en la configuración de la cultura digital contemporánea, resulta útil aportar algunos datos sobre el consumo y el uso efectivo de los videojuegos, en especial entre los más jóvenes. El uso de videojuegos por parte de los y las adolescentes es a menudo uno de los puntos principales del debate en torno a la relación de la juventud con los medios y la tecnología. Aspectos como el acceso a contenidos adecuados con respecto a la edad de los jugadores y las jugadoras, así como el uso frecuente e intenso que puede generar adicción en los y las adolescentes, además de la consiguiente alienación de su vida social, son argumentos habituales que se discuten a todos los niveles (académico, administrativo, público).

En términos generales, de acuerdo con los datos obtenidos en nuestro estudio *Jóvenes y ocio digital. Uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España* (Aranda, Sánchez-Navarro y Taberero, 2009) solo un 42,4% de los y las adolescentes (de doce a dieciocho años) en España juega habitualmente a videojuegos. En este aspecto, se observan diferencias significativas en relación con el género y la edad: los chicos (62,3% del total) juegan más que las chicas (21,0%); por otro lado, los más pequeños, entre doce y quince años (47,9%), también son jugadores y jugadoras más habituales que los que tienen entre dieciséis y dieciocho años (35,9%). A este respecto, el estudio sitúa la edad media a la que se empieza a jugar en los 9,3 años. En cuanto a la mayoría de los que no juegan con videojuegos (57,6%), el argumento principal que, con diferencia, esgrimen cuando se les pregunta por qué es la falta de interés (no me interesan, 79,2%; el siguiente argumento es la falta de tiempo, mencionado solo por un 12,2%).

En este contexto general de prácticas relacionadas con el uso de videojuegos por parte de los adolescentes, sus percepciones al respecto revelan unos patrones de adopción que oscilan entre dos extremos: por un lado, la asimilación de los discursos preventivos que son de dominio público. Así, un alto porcentaje de jugadores afirma que los videojuegos pueden crear adicción (84,9%) o que la mayoría de los videojuegos son violentos (59,5%) contradiciendo los datos ofrecidos por aDeSe en el citado anuario, donde se constata que el 60% de los videojuegos vendidos entre el 2003 y el 2009 pertenecen a productos etiquetados como +3 ó +7 años mientras que únicamente el 5% de los videojuegos vendidos son calificados de +18 años.

En una serie de grupos de discusión¹, pudimos constatar que los jóvenes de entre doce y dieciocho años sostienen que los videojuegos contienen numerosos aspectos negativos, entre los que destacan la violencia y la adicción. La racionalización de porqué los videojuegos no son buenos se produce en términos de asunción del discurso oficial. Muchos jóvenes sostienen que son ‘testigos’ de lo malo que puede llegar a ser pasar el tiempo con videojuegos, y todos tienen evidencias de que otros jóvenes tienen problemas causados por su afición, puesto que conocen jóvenes que están ‘viciados’, ‘marginados’... Con mayor intensidad si cabe, defienden que los videojuegos no son buenos para los menores. Una chica, estudiante de bachillerato en Madrid, sostiene:

“Es que rompen la infancia de los niños... En serio. Mi primo, que tiene ocho años, lleva desde los cuatro jugando a la consola. Es más, vas a decirle que no juegue y te puede hacer cualquier cosa [...] Yo creo que sus padres lo han hecho muy mal, sinceramente.”

Tener asumido el discurso sobre los aspectos negativos de los videojuegos hace que los jóvenes expliquen su propio consumo en términos de ‘placer culpable’. Puesto que saben que lo que hacen es, en el mejor de los casos, improductivo, y, en el peor, nocivo, cualquier explicación sobre el uso deriva en una discusión sobre el abuso, y sobre dónde se debe situar ‘la culpa’ de su relación conflictiva con los videojuegos. Algunos sitúan esa culpa en la tecnología misma: la simple posibilidad de acceso ya es una ‘tentación’ en la que, con frecuencia, se cae, o también se sitúa a menudo en los padres, la educación o el ambiente, como sostiene esta estudiante de bachillerato de Madrid:

“La culpa es los padres, de los videojuegos, de los niños porque se vician. Es un poco culpa de todo.”

Un tema que desata la controversia en relación con la culpa es, precisamente, el de la edad. Los jóvenes consideran que ellos han superado los peligros potenciales de los videojuegos, pero que es muy fácil que los niños caigan en una conducta abusiva o se vean más influenciados por los aspectos negativos de los videojuegos, como sostiene un estudiante de bachillerato de Madrid:

1. Los datos que aquí aportamos forman parte del proyecto “Transformemos el ocio digital: un proyecto de socialización el tiempo libre” que está financiado por el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio en el marco del Plan Avanza 2007–2010 (referencia de la concesión: TSI–040400–2008–42). Los datos cualitativos se obtuvieron mediante la realización dieciséis grupos de discusión entre los meses de abril y mayo de 2009 en ocho centros de educación secundaria escogidos en función del grado de implantación o uso de Internet según dos fuentes: EGM e INE. Las cuatro comunidades seleccionadas fueron Cataluña y Madrid (alta penetración de Internet según las fuentes) y Andalucía y Galicia (baja penetración según esas mismas fuentes). Las transcripciones fueron codificadas en ATLAS.Ti para su posterior análisis.

“No le puedes dar un juego a un niño de cinco años para que vaya matando gente.”

Buena parte de la culpa de los aspectos negativos de los videojuegos reside, precisamente, en su capacidad para atraer y focalizar el interés de los jugadores. Se produce así una paradoja relevante. Los mismos jóvenes que reconocen que los videojuegos son interesantes porque tienen una serie de características únicas, creen también que esas características son las que los hacen peligrosos. Un estudiante de ESO de Santiago de Compostela sostiene:

“Lo que pasa con los videojuegos es te crees tu propia historia. La tele son actores o personajes, pero tú en el videojuegos haces tu propia historia...te pierdes. Como ‘hasta que no me lo pase no paro’ ”

Aunque reconocen que, en el fondo, la lógica del consumo de los videojuegos no es muy diferente a la de cualquier otro recurso cultural:

Chico, ESO, Santiago de Compostela: “Como cuando estás hasta que te acabas un libro, ¿no? Es lo mismo. Si es de aventuras quieres saber lo que pasa... Yo juego una fase y ya quiero saber qué pasa en la otra.”

Chica, ESO, Santiago de Compostela: “A mí eso me pasa con lo libros, digo voy a leer hasta esta página, pero después llegas y es lo más interesante, y sigues leyendo.”

Chico, ESO, Santiago de Compostela: “Es como algunos libros que te pasas dos días seguidos leyendo solo para saber el final.”

Las tímidas defensas por parte de algunos (pocos) de los jóvenes con los que hemos conversado tienen argumentos como la posibilidad de intervención en el devenir del juego (en el fondo, la interactividad), la conexión emocional que producen, lo que se aprende con los retos y las estrategia.

Otro de los temas que resulta objeto de controversia es la relación de los videojuegos con la sociabilidad. Para algunos jóvenes los juegos permiten hacer amigos o ampliar las posibilidades de relacionarse con ellos, puesto que “son un tema de conversación más”, “hablas con algunos para enseñarles a jugar” o “son una posibilidad más de quedar para hacer algo”. Sin embargo, la sociabilidad que se produce en los juegos online es vista con recelo, como muestra este joven:

Chico, ESO, Santiago de Compostela: “Si solo tienes (el juego) en tu ordenador, una vez que te pasas las misiones ya está. Pero si juegas con otras personas es ilimitado, porque siempre coges experiencia de otros. Y muchas veces puedes acabar mal.”

Conclusión: otra brecha digital

En definitiva, resulta destacable que los propios jóvenes expliquen la actividad de jugar como un placer culpable cuando está demostrado que los videojuegos son productos comunicativos que responden al deseo, y la necesidad, de muchos menores, jóvenes y adultos de experimentar placer y, por encima de todo, de potenciar sus vínculos sociales y ejercitar diferentes aspectos de su identidad. Los videojuegos generan contextos que promueven la alfabetización digital, la resolución de problemas confusos y la habilidad en la toma de decisiones, proponiendo objetivos concretos y acciones que se ajustan a las habilidades del jugador. Son, por tanto, poderosos instrumentos con los que los usuarios aprenden a situar significados, a construirlos, a través de la experiencia. Los videojuegos favorecen un aprendizaje en el que el jugador, es seducido para intentar superar un problema, para dedicarle esfuerzo y finalmente para conseguir algún éxito significativo. Al mismo tiempo, los jugadores utilizan los videojuegos para experimentar emociones que pueden ser controvertidas en el mundo real. Los videojuegos permiten a los jóvenes (y a los no tan jóvenes) estrechar vínculos sociales con sus iguales; y, al mismo tiempo, potencian la creación de redes de intercambio material (videojuegos, revistas, consolas) pero también de intercambio de conocimiento (pistas, trucos o contraseñas). Entender lo que significa jugar a videojuegos tiene que ver, evidentemente, con pensar en lo que ocurre en el momento de interacción hardware–software–jugador, pero también, y con mayor importancia si cabe, con todos los procesos relacionados con la discusión, la evaluación, la comparación, el intercambio, las relaciones sociales y la propia identidad del o de los jugadores o jugadoras. La diferencia entre la percepción que los jóvenes tienen del significado de uso de los videojuegos y las verdaderas potencialidades que estos ofrecen es otra de las brechas digitales que conviene estrechar.

Bibliografía

- AARSETH, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- aDeSe (2009). *Anuario 2009*. Disponible en: <http://www.adese.es/pdf/Anuario2009aDeSe.pdf>
- ARANDA, D. y SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2007a). “Leisure Time and Personal Development Through Video Games: A Case Study Under Development in Barcelona”. En: Dan Remenyi (ed.) *Proceedings of the European Conference on Games-Based Learning*. Reading: Academic Conferences.
- ARANDA, D. y SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2007b). “Creació d’una aula digital dins l’horari del menjador escolar”. *Guix. Elements d’Acció Educativa, Jocs digitals i aprenentatge* 340, 29–34.
- ARANDA, D. y SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2008a). “Estrechar la brecha digital: Talleres para trabajar los videojuegos en familia”. *Aula de innovación educativa* 176, 35–39.

- ARANDA, D. y SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2008b). "Understanding the use of videogames in non-formal education in Barcelona". En: ACM (ed.). *Proceedings of the International Conference on Advances in Computer Entertainment Technology – ACE 2008*. New York: ACM.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. y TABERNERO (2009). *Jóvenes y ocio digital. Uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*. Barcelona: Editorial UOC.
- BANKS, J. (2002). "Gamers as co-creators: Enlisting the virtual audience – A report from the Net face". En: Balnaves, M., O'Regan, T. y Sternberg, J. (ed.). *Mobilising the audience*. Brisbane: University of Queensland Press, p. 188–212.
- CONSALVO, M. (2007). *Cheating. Gaining Advantage in Videogames*. Cambridge. MIT Press.
- CRAWFORD, C. (1982). *The Art of Computer Game Design*. Boston: McGraw-Hill.
- DOVEY, J. y KENNEDY, H. (2006). *Game cultures: Computer games as new media*. Glasgow: Open University Press.
- ERMY, L. y MÄYRÄ, F. (2005). "Fundamental Components of the Gameplay Experience: Analysing Immersion". *Proceedings of DiGRA 2005 Conference: Changing Views – Worlds in Play*, p. 15–27. Disponible en: <http://www.digra.org/dl/db/06276.41516.pdf>
- FRASCA, G. (2001). *Videogames of the Oppressed: Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate* Masters Thesis, Georgia Institute of Technology. Disponible en: <http://www.ludology.org/articles/thesis/>
- FEIKE, K. M. y NICHOLSON, M. (2001). "Divided by a Common Language: Formal and Constructivist Approaches to Games". *Global Society* vol. 15, n. 1, 7–25.
- GOLDSTEIN, J., BUCKINGHAM, D., BROUGÈRE, G. (eds.) (2004). *Toys, Games, and Media*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GROSSBERG, L. (1992). "Is There a Fan in the House? The Affective Sensibility of Fandom". En: Lewis, Lisa A. (ed.). *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media*. Londres: Routledge.
- HUIZINGA, J. (1994). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- JANSZ, J. y MARTEN, L. (2005). "Gaming at a LAN event: the social context of playing videogames". *New Media & Society* vol. 7, n. 3, p. 333–355.
- JOHNSON, Richard (1986). "What Is Cultural Studies Anyway?". *Social Text* 16 (Invierno de 1986), 38–80.
- JUUL, J. (2005). *Half-Real. Videogames between real rules and fictional worlds*. Cambridge: MIT Press.
- KLINE, S., DYER-WITHEFORD, N. y DE PEUTER, G. (2003). *Digital Play. The Interaction of Technology, Culture and Marketing*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- KÜCKLICH, J. (2005). "Precarious playbour: Modders and the digital games industry". *Fibreculture* 5. Disponible en: <http://www.journal.fibreculture.org/issue5/kucklich.html> Fecha de consulta: 2 de agosto de 2009.
- MÄYRÄ, F. (2007). "The Contextual Game Experience: On the Socio-Cultural Contexts for Meaning in Digital Play". *Proceedings of DiGRA 2007 Con-*

- ference: *Situated Play*, p. 810–814. Disponible en: <http://www.digra.org/dl/db/07311.12595.pdf>
- MURRAY, J. (1999). *Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Paidós
- NEWMAN, J. (2004). *Videogames*. London: Routledge.
- NEWMAN, J. (2008). *Playing with videogames*. London: Routledge.
- RUTTER, J. y BRYCE, J. (2006). *Understanding Digital Games*. London: Sage.
- SALEN, K. y ZIMMERMAN, E. (2003). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.
- SHERRY, J. (2004). “Flow and media enjoyment”. *Communication Theory* vol. 4, 328–347.
- SUTTON-SMITH, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- VORDERER, P y BRYANT, J. (2006). *Playing Video Games. Motives, Responses, Consequences*. New York: Lawrence Erlbaum.
- WILLIAMS, B. y FACER, K. (2004). “More than ‘Jus a Game’: the implications for schools of children’s computer game communities”. *Educations, Communication & Information* vol. 4, n. 2/3, 255–270.
- WIRMAN, H. (2009). “On Productivity and Game Fandom”. *Transformative Works and Culture* vol. 3.

Jordi Sánchez-Navarro es profesor de los Estudios de Ciencias de la Información y la Comunicación de la Universitat Oberta de Catalunya y miembro del grupo de investigación Communication and New Media del Internet Interdisciplinary Institute (IN3). Forma parte del equipo de investigadores del proyecto *Prácticas creativas y participación en los Nuevos Medios*, financiado por el MICINN (2010–2013).

Daniel Aranda es profesor de los Estudios de Ciencias de la Información y la Comunicación de la Universitat Oberta de Catalunya y miembro del grupo de investigación Communication and New Media del Internet Interdisciplinary Institute (IN3). Forma parte del equipo de investigadores del proyecto *El uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes*, financiado por el MICINN (2009–2012).
