

La infancia y los videojuegos: un aporte desde la perspectiva de los niños.

Marina Barbabella y Santiago Garcia Cernaz.

Cita:

Marina Barbabella y Santiago Garcia Cernaz (2015). *La infancia y los videojuegos: un aporte desde la perspectiva de los niños. Diálogos Pedagógicos,, 86-105.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/santiago.garcia.cernaz/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p78y/yAc>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

La infancia y los videojuegos: un aporte desde la perspectiva de los niños

Marina Barbabella¹

Santiago García²

Resumen

Los videojuegos son en la actualidad una de las formas privilegiadas de jugar de los niños en las sociedades industrializadas. Con una gran diversidad de géneros y una amplia variedad de soportes, conforman una actividad central en los tiempos de ocio de los niños, dando lugar a numerosos estudios desde diversas disciplinas y enfoques. El presente artículo aborda la relación entre niños y videojuegos, recuperando la voz de los propios niños, para conocer cuáles son sus preferencias y gustos, poniendo especial énfasis en el modo en que los justifican. Surge de una investigación de carácter exploratorio, en la que se realizaron entrevistas de carácter clínico-crítico a una muestra de 34 niños y niñas de 6 a 12 años de edad. Se discuten hallazgos de importante relevancia para el campo educativo.

Palabras clave: niños - videojuego - preferencia - gusto

Abstract

¹ Magíster en Investigación Educativa. Profesora de Psicología. Docente de la Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti, Río Negro, Argentina. E-mail: marinaba@jetband.com.ar-barbbellamarina@gmail.com.

² Psicólogo. Becario del Programa de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Neuquén, Argentina. E-mail: santiagogarcia982@gmail.com.

Nowadays videogames are one of most preferred activities by children who live in industrialized societies. With a huge diversity of genres and a wide variety of platforms, videogames play an important role in leisure time within children, which contributes to study it from different disciplines and theories. This article aims to address the relation between children and videogames, while considering their preferences and liking, and focusing on the way they justify those preferences. Arises from an exploratory investigation, in which we interviewed a sample of 34 boys and girls aged from 6 to 12, by using the clinical-critical method. It discusses findings of highly relevance for the educative field.

Key words: childs - videogame - preferences - liking

Introducción

Una de las principales características de la sociedad contemporánea es la rápida y creciente expansión de los medios tecnológicos que brindan nuevas maneras de mediar y representar el mundo. Como señala Buckingham, *“buena parte de esta tecnología está dirigida específicamente a los niños y los jóvenes, y muchas de las nuevas formas culturales como los videojuegos están, al menos en principio, identificadas con ese público”* (2008, p. 107).

Los videojuegos son, en la actualidad, una de las nuevas y, podríamos decir, privilegiadas formas de jugar de los niños y jóvenes en las sociedades industrializadas, y han pasado a formar parte de su experiencia cotidiana durante el tiempo libre. Al igual que otros medios tecnológicos como internet, la televisión, y los teléfonos celulares, han modificado profundamente el entorno cultural de los niños, y como tales intervienen en la construcción de su subjetividad, constituyéndose como un agente más de socialización en la infancia (Levy, 2013; Minzi, 2010).

Es por esto que la incorporación de los videojuegos dio lugar en los últimos años a polémicos y controvertidos debates que se reflejan en la opinión pública y en los medios de comunicación y está presente también en el discurso de especialistas médicos, pedagogos, psicólogos y sociólogos. En el campo de las ciencias sociales son numerosas las investigaciones que provenientes de diversas disciplinas y distintos enfoques toman a este medio digital como objeto de estudio. Algunos ponen el foco en la “influencia perniciosa”, alertando sobre los riesgos que el uso de estos dispositivos puede ocasionar a los niños. Mientras que otros, desde una mirada más optimista, rescatan las oportunidades que este medio digital puede ofrecer a los jugadores.

En este artículo abordamos el tema de la relación entre los niños y los videojuegos, alejándonos de la perspectiva de los adultos y recuperando la voz de ellos como actores centrales en tanto jugadores. Lo que le da origen a lo que aquí exponemos es un proyecto de investigación denominado “*Preferencias y gustos del niño como jugador de videojuegos: el papel de los juicios estéticos en esta actividad lúdica*”³.

Se trata de un estudio de carácter exploratorio en el que preguntamos a niños de entre 6 y 12 años de edad, cuáles son los videojuegos que habitualmente juegan, si los eligen en detrimento de otras formas de jugar, cuáles son los que prefieren y los que más les gustan; pero particularmente el interés se focalizó en aproximarnos a conocer cómo justifican esas preferencias, es decir, en qué sustentan el gusto por esos videojuegos.

¿De qué hablamos cuando hablamos de videojuegos?

³ El proyecto se inscribe en el marco de un programa de Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional.

En términos de Levis “*un videojuego consiste en un entorno informático que reproduce sobre una pantalla un juego cuyas reglas han sido previamente programadas*” (1997, p. 27). Al igual que otras tecnologías, este tipo de juegos tiene una lógica de uso común, lo que los hace accesibles para los jugadores.

Se hallan en una multiplicidad de soportes, desde las máquinas de juego arcade que aún subsisten en los salones, las distintas videoconsolas domésticas y portátiles, las computadoras, los teléfonos celulares, y una variedad aún más amplia de géneros que día a día van surgiendo en el mercado.

Los videojuegos pueden analizarse desde tres niveles: la narración, la interfaz y el sistema de reglas (Rusch, 2007). El primero refiere a la historia que el videojuego cuenta, la cual provee al jugador de metas, conflictos e incertidumbre, planteando distintos grados de tensión y drama. La experiencia narrativa puede tomar dos formas: una *narrativa fija*, que consiste en momentos prescritos y estructuras que son relativamente rígidas; o una *narrativa emergente*, la cual surge durante el juego en formas comúnmente inesperadas, como resultado del jugar individual momento a momento. La verdadera fuerza para atraer a los jugadores recae en este último tipo de narrativas.

En cuanto a la *interfaz*, cumple la misma función que en el cine, i. e., ser la representación audiovisual de la narrativa, dándole el tono y el estilo. Sin embargo, en los videojuegos asume además un rol de comunicación entre el jugador y el sistema de juego. La interfaz comunica al jugador información acústica, visual y háptica, proporcionando una respuesta a sus acciones en el juego, que constituyen pistas acerca de cómo proseguir y qué hacer. Así, cumple una importante función en el sostenimiento del compromiso emocional del jugador (Rusch, 2007).

Por último, los videojuegos cuentan con una *interactividad* -que no está presente en otros productos audiovisuales como el cine-, posibilitada por un sistema de reglas, que son la estructura

formal que define su funcionamiento, y que permite al jugador interactuar con el juego desde un conjunto determinado de pautas presentes de antemano (Lantz & Zimmerman, 2010). Dentro de los confines estrictamente delimitados de las reglas, dejan abierto un amplio horizonte de impredecibilidad producto de las decisiones del jugador, que da lugar a la emergencia de una compleja experiencia audiovisual y lúdica.

Los videojuegos tienen una gran diversidad de géneros que los hacen muy diferentes entre sí. Estudios recientes han demostrado el gran incremento que el uso de juegos de redes sociales y de juegos casuales ha tenido en la vida cotidiana de amplias franjas de la sociedad. Juul (2010) desarrolla la distinción entre juegos *hardcore* y juegos *casuales*, que, a su vez, tiene un correlato en el perfil del jugador.

Se utiliza el término *hardcore* para caracterizar al videojuego tradicional que, a nivel narrativo, cuenta una historia compleja, de temática fantástica o de ciencia ficción, generalmente negativa, como guerra o invasiones, con la presencia de gráficos que intentan alcanzar altos grados de realismo. Usualmente, es difícil de jugar, con una interfaz que requiere atención y cierto aprendizaje para poder jugar fluidamente, dado que demanda el uso de diferentes combinaciones de botones y una elevada coordinación óculo-motora.

En este sentido, la experiencia previa con juegos del mismo estilo contribuye a la *jugabilidad* (González Sánchez, Padilla Zea, Gutiérrez & Montero, 2009) de uno nuevo: se entiende que los jugadores *hardcore* cuentan con un elevado conocimiento acerca de las convenciones de los videojuegos y la presencia de habilidades específicas. Ejemplos de este tipo son los juegos de disparos en primera persona como Call Of Duty o Gears Of Wars, los juegos de aventuras como Dark Souls o Assassin's Creed, los juegos de estrategias como World of Warcraft, entre otros.

Por su parte, los juegos casuales presentan características diversas. A nivel narrativo, se basan en ficciones emocionalmente positivas o placenteras, en oposición a los generalmente negativos escenarios de “guerra y vampiros” de los juegos tradicionales. Presuponen pequeños conocimientos acerca de las convenciones de los videojuegos: tienen diseños que los hacen accesibles para usuarios poco experimentados. Son juegos fácilmente interrumpibles, es decir, que permiten una experiencia significativa -que implique el logro de una meta- en un corto período de tiempo; a diferencia de los juegos *hardcore* en donde, muchas veces, para alcanzar una meta hace falta un compromiso por un período de tiempo prolongado.

Si bien los juegos *casuales* pueden llegar a tener un grado elevado de dificultad, no fuerzan al jugador a repetir largas partes del juego, es decir, que tienen castigos leves por el fracaso. Y, finalmente, tienen un excesivo *feedback* positivo por cualquier acción exitosa que el jugador realice (Juul, 2010).

Dentro de los juegos casuales encontramos a su vez distintas tendencias:

- Juegos con interfaces miméticas: la actividad física que realiza el jugador tiene como objetivo imitar la actividad del juego en la pantalla, como, por ejemplo, los juegos Wii Sports, Just Dance, Guitar Hero y Rock Band.
- Minijuegos de páginas web como Juegos Friv (friv.com), Juegos Kizi (kizi.com) o Juegos de Chicas (juegosdechicas.com). Se trata de juegos sencillos, accesibles y de fácil aprendizaje. Por lo general, tienen metas simples, con personajes y escenarios caricaturescos.
- Juegos de redes sociales (Social Network Games): buscan que el jugador capitalice sus vínculos sociales para poder avanzar en el juego, dado que ciertas metas solo se superan si se solicita la ayuda de otro miembro de la red. Además, al ser asincrónicos permiten jugar con otras personas sin la necesidad de que estén conectadas simultáneamente. No hay victorias en

estos juegos, tienen metas continuas y nadie es declarado ganador. Cuentan con lo que se denomina “moneda virtual” que se puede adquirir en línea con dinero real o superando misiones que son recompensadas. Los más populares son los juegos de Facebook como Dragon City, Social Empires, Social Wars, Preguntados o Candy Crush.

- Juegos de rol masivos multi-jugador en línea: los más populares en Argentina son Club Penguin y Mundo Gaturro. Se trata de mundos virtuales en donde el jugador maneja un avatar personalizado con el que transita por distintas ciudades y lugares. Allí accede a variados mini-juegos que son recompensados en monedas virtuales. Los jugadores pueden interactuar chateando, invitarse a sus casas u organizar fiestas.

Los juegos casuales, dadas sus características, permiten ser jugados de modos más flexibles, ya que pueden jugarse en teléfonos móviles o en tabletas en el recreo de la escuela, o en la computadora mientras se chatea o se interactúa con otros en redes sociales. Los juegos *hardcore* no permiten estas modalidades ya que demandan niveles de atención más inmersivos. La mayoría de los niños alternan entre ambos tipos de juegos, dependiendo de las circunstancias del momento de juego.

Diferentes miradas frente a los videojuegos: ¿perniciosos o educativos?

Como ya señaláramos, en la actualidad los videojuegos son objeto de estudio en el campo de las ciencias sociales, conformando “*un corpus vasto de investigaciones sobre juegos, que incluyen análisis textuales, descripciones teóricas de las características del medio y estudios de la industria de los juegos*” (Buckingham, 2008, p. 137). Como así también acerca del uso de estos en la educación, que analizan la conveniencia de introducirlos en el aula como modalidades más informales o lúdicas en la enseñanza.

En una revisión del estado del arte, encontramos que, en términos generales, estos estudios se inscriben en dos grandes líneas de investigación sustentadas en posicionamientos diferentes:

- a. por un lado, se ubican las que se preocupan por estudiar cuáles son los efectos negativos concretos que esta actividad lúdica tiene en la vida de los niños,
- b. mientras que, en las antípodas, se sitúan las que intentan rescatar el potencial educativo de los videojuegos como un aporte para trascender la connotación ociosa y perniciosa de los mismos.

Los estudios que se inscriben dentro de la primera de estas líneas, plantean una relación lineal de causa-efecto entre el uso del videojuego y el comportamiento de los niños en la vida real, poniendo el foco en la influencia perniciosa que tiene este medio digital. Asocian el uso excesivo de videojuegos con conductas adictivas (Chóliz & Marco, 2011; Estallo, 1995), con trastornos de personalidad antisocial (McCloure & Mears, 1986), con trastornos de la atención y hasta con la aparición de algunos efectos físicos adversos como cefaleas, fatiga física y visual (Estallo, 1995). En esta misma línea también se encuentran investigaciones que se enfocan en el contenido de los videojuegos a fin de establecer los mensajes éticos que transmiten a los niños (Gailey, 1996) y otros que aluden al contenido sexista de los mismos (Díez Gutiérrez, 2004; Provenzo, 1991).

Sin embargo, el aspecto más recurrente y difundido es el que se refiere a la violencia que se muestra en los videojuegos. Al respecto es posible distinguir dos posiciones opuestas, por un lado las *teorías de la estimulación* -que sostienen que el uso de videojuegos estimula las conductas violentas-; y por el otro, las *teorías de la catarsis*, que afirman que este uso tiene una función de descarga de los impulsos violentos (Estallo, 1995). Es, quizás, el tema más controvertido y generalizado, ya que forma parte del contenido de gran parte de los videojuegos disponibles en el

mercado, lo que ha impulsado a los gobiernos de distintos países a reglamentar el uso de videojuegos de acuerdo a su aptitud para las diferentes edades⁴.

Dentro de la segunda línea de investigación se sitúan los estudios que buscan rescatar los aspectos educativos de los videojuegos, tanto en el ámbito de la vida cotidiana, del aprendizaje espontáneo, como en las aulas, valorizándolo como material didáctico para la enseñanza de contenidos disciplinares específicos. Quienes sostienen este enfoque no parten de la visión de que los medios son necesaria e inevitablemente perjudiciales. Actualmente, existe toda una serie de juegos educativos que se pueden clasificar por su estructura, por los contenidos que enseñan, por las habilidades que desarrollan o el tipo de estrategia didáctica (España, Ministerio de Educación y Ciencia, 2008).

Más allá de sus diferencias, estas dos corrientes de investigación, a las que brevemente nos hemos referido, comparten una misma perspectiva en relación al niño-jugador: la mirada de que el niño es un mero receptor de lo que le ofrecen los videojuegos; es objeto pasivo de los efectos, ya sean perniciosos o educativos, que tiene la realización de esta actividad lúdica; plantean, así, una asimilación lineal entre el medio y el niño.

En el proyecto de investigación que desarrollamos, y que dio lugar a este artículo, nos propusimos recuperar la voz de los niños, desde el supuesto de que las preferencias, y el gusto de los niños por los videojuegos, tienen un fundamento, una justificación por parte de ellos que, desde el pensamiento adulto, no conocemos por experiencia directa. Siendo que esta actividad lúdica forma parte significativa de la vida diaria de los niños, nos pareció interesante incorporar

⁴ En la Unión Europea: Pan European Game Information (PEGI), <http://www.pegi.info/es/index/id/91/> , y en EE.UU: Entertainment Software Rating Board (ESRB), <http://www.esrb.org/index-js.jsp>.

sus miradas, como un modo de enriquecer al debate de la compleja relación entre niños y videojuegos, y “purgarla” de las representaciones propias del pensamiento adulto.

El propósito de este estudio estuvo centrado en identificar cuáles son los videojuegos que habitualmente juegan, cuáles son los que prefieren, por qué les gustan; pero, particularmente, nuestro interés se focalizó en aproximarnos a conocer cómo justifican esas preferencias, es decir, en qué sustentan el gusto por esos videojuegos.

Para acceder a la perspectiva de los niños, optamos por una metodología de tipo cualitativo, utilizando como instrumento para la recolección de los datos entrevistas individuales de carácter clínico-crítico (Castorina, Lenzi & Fernández, 1985; Piaget & Inhelder, 1972) formulando preguntas de indagación, de justificación y de contra-argumentación. Consideramos que este tipo de entrevista constituye un espacio de encuentro entre el adulto y el niño, permite al investigador recuperar la perspectiva del sujeto y de ese modo atender el modo en que cada niño, desde su singularidad, despliega sus argumentaciones.

El estudio se llevó a cabo con 34 niños y niñas, de edades comprendidas entre 6 y 12 años. En primer lugar, se realizó un sondeo preliminar, con entrevistas que fueron aplicadas a una muestra de 7 niños, cuyo análisis sirvió para revisar y ajustar las preguntas del interrogatorio inicial. En todos los casos, trabajamos con niños pertenecientes a escuelas primarias de las ciudades de Cipolletti (provincia de Río Negro) y Neuquén Capital.

A continuación, exponemos los hallazgos obtenidos, que surgen del análisis y categorización de las respuestas infantiles, y que dan cuenta del modo en que los niños justifican sus preferencias y el gusto por los videojuegos.

Si bien los niños juegan a una variedad muy amplia de videojuegos hemos encontrado ciertos criterios de justificación del gusto que se repiten a pesar de estas diferencias. En primer lugar, es importante destacar que ciertos niños eligen los videojuegos para jugar porque les gusta, porque les produce un placer, pero sin saber o sin poder dar razones de en qué se fundamenta ese gusto. Esto se plasma en expresiones como “*me gusta porque me divierte*”, “*porque me entretiene*”, “*no sé, me emociona*”, “*no sé cómo explicarte*”, etc.

No obstante, la gran mayoría de los niños pudo dar cuenta de cuál es la fundamentación de su juicio de gusto. En estos niños encontramos la presencia de criterios de justificación, que se apoyan en diferentes aspectos o características de los videojuegos. Este criterio de justificación del gusto lo categorizamos como “*poder hacer*”.

Puedo, luego existo

“*¿Qué es la dicha?*

La sensación que experimentamos cuando la potencia crece, cuando nos damos cuenta de que hemos vencido una resistencia”.

Nietzsche, 1998, p. 12

Principalmente, hallamos que el criterio de mayor peso es lo que denominamos el *poder hacer*, es decir, que tal o cual videojuego le gusta al niño porque su sistema de reglas le permite, por medio de la identificación con un avatar, realizar acciones en el escenario virtual que, por su cualidad o su cantidad, no puede realizar en la realidad. Por ejemplo, un niño de 11 años expresó que le gusta saltar en Call of Duty “*porque puedo saltar desde ahí... desde ese vidrio hasta esa pared y acá es todo calle [...] y en la realidad no puedo, me caigo en la calle*”.

En este sentido, el videojuego abre en la experiencia del niño un campo de nuevas potencialidades ausentes en la realidad: es una *potencia* inmanente al videojuego que se hace *acto* en el despliegue de la actividad lúdica. La realización de esta potencia, de este *poder hacer* constituye un elemento de peso en la experiencia del niño con el videojuego: pueden construir casas, diseñar ropa, cocinar platos para famosos, fundar civilizaciones, destruir imperios, dirigir tropas enteras a la guerra, disparar diferentes armas, matar seres de otros planetas, hacer peleas entre dragones, conducir tanques de guerra, correr carreras de autos, pilotear aviones, etc. Todo un universo de *potencias* que, gracias a la prótesis tecnológica, suponen un aumento del *poder hacer* del niño. Por ejemplo, un niño de 9 años expresó que Command & Conquer le parece divertido “*porque tengo bases, puedo construir fuertes, armas, puedo atacar, además puedo... [tener] vista de arriba*”

Estos hallazgos van en la misma dirección de otras investigaciones afines, más específicamente, los estudios en torno a la experiencia estética infantil realizados por Vitalich Sallán (2006), en los que sostiene que los niños, en la justificación del porqué de su gusto acerca de objetos culturales diversos, ponen el foco “en los grados de potencia que expresa el objeto elegido; lo que gusta son los objetos considerados en sus grados de potencia” (Vitalich Sallán, 2006, p. 206). El mencionado autor, retomando a Spinoza, sostiene que lo que les gusta a los niños es lo que *puede un cuerpo*, es decir valoran su poder de acción y de afección, más que la valoración por medio de un criterio ideal -trascendente- como la idea de lo bueno, la justicia, la verdad, etc.⁵

Como se ha mencionado antes, la experiencia con los videojuegos acontece en un marco de interacción entre el niño y el sistema de reglas a través de la interfaz del video, posibilitada por la

⁵ No obstante, Vitalich Sallán (2006) sostiene que si bien esta valoración de los objetos considerados en sus grados de potencia “*no son casos aislados, corresponden a una porción importante del material discursivo acopiado*”, también se encuentran juicios de gusto en los niños basados en el criterio trascendente.

manipulación de un *joystick*, a diferencia de lo que sucede con otros objetos culturales del orden visual, como el cine o la televisión. Esto otorga, a la interacción con este objeto, la peculiar característica de que el sujeto no es espectador sino *jugador* (Levis, 1997), de tal modo que, a medida que juega, participa activamente en la construcción de la realidad virtual que será objeto de su juicio de gusto.

Si bien la narrativa permanece fija (aunque, como mencionamos antes, muchos juegos tienen una historia emergente) y la interfaz depende de las características estéticas que los diseñadores predeterminaron, el sistema de reglas permite que, dado un conjunto finito de leyes fijas, los jugadores puedan llevar adelante un camino singular, con resultados inciertos, para lograr las metas que se proponen. En esta interacción, el gusto del niño no se mantiene inmutable, sino que se va transformando en la construcción que implica el jugar, de tal modo que aquello que tenía una valoración de gusto positiva al inicio puede convertirse, posteriormente, en un elemento valorado negativamente.

Así, el gusto por el *poder hacer* antes mencionado, apoyado en las potencialidades que el videojuego ofrece, no es estático, sino que es dinámico. Según lo que se pudo observar en el análisis de las entrevistas, para que se sostenga la valoración positiva debe posibilitarse, en la interacción entre el niño y el videojuego, un *aumento progresivo del poder hacer*. Este aumento está representado de modo muy plástico en el acontecimiento que es *pasar de nivel*, característica muy importante que los niños distinguen en los videojuegos para dar sustento a sus juicios de gusto.

Como existen diversos géneros de videojuegos, este acontecimiento no puede ser entendido en términos unívocos: los *niveles* pueden presentarse como nuevos escenarios en los juegos de plataforma, como nuevas misiones en los de guerra, como dominios de experiencia en los de

construcción, entre otros. Aunque se presenta en distintas modalidades, hallamos que a los niños les gusta *pasar de nivel* porque implica un *aumento progresivo del poder hacer* en función de dos vectores: la *diversidad* y la *dificultad*.

La diversidad

Al niño le gusta que el videojuego le permita realizar muchas acciones, pero que sean *diferentes* entre sí, como saltar, correr, disparar, golpear, adquirir poderes nuevos, enfrentarse con sorprendidos desafíos, etc. La *diversidad* es el eje cualitativo del aumento del poder hacer, dinamiza este aumento en la dirección de la proliferación cualitativa de acciones, las *diversifica*. De este modo, les gusta pasar de nivel, porque esperan la novedad, la sorpresa, lo desconocido, lo distinto que les genera expectativa. Lo que entra en escena es una nueva potencialidad del videojuego, distinta de la del nivel anterior ya conocida y explotada por el niño jugador. En los juegos de disparos pasar de nivel significa usar una nueva arma en un escenario o mapa distinto contra otros enemigos, en los de carreras de autos es conducir nuevos autos por pistas desconocidas, en los simuladores de construcción es contar con materiales o técnicas distintas, etc. En todos los casos, implica una potencia *diversa* que conlleva, así, un aumento cualitativo del poder hacer.

En contrapartida, el aburrimiento o el cansancio advienen cuando las acciones que realiza el niño en el videojuego se tornan *repetitivas*. El caso típico es cuando el niño no puede pasar de nivel, de modo que tiene que realizar una y otra vez la misma acción en el mismo escenario; situación que genera, en la mayoría de los casos malestar y frustración, hasta el enojo y la bronca en otros.

Se da un detenimiento del *aumento del poder hacer*, situación que puede conducir al abandono transitorio o definitivo del videojuego del que se trate. Por ejemplo, una niña de 8 años:

Entrevistador [E]: (pregunta de contra-argumentación) *Sabés que una nena de tu edad me dijo que Mundo Gaturro le parecía divertido. ¿A vos te parece divertido?*

Niña [N]: Sí.

E: *¿Por qué te parece divertido?*

N: *Porque tiene muchísimos juegos.*

E: *Ah, tiene muchísimos juegos... ¿Y vos siempre jugás a los mismos o jugás distintos?*

N: *No, juego a distintos, porque hay veces que me aburre el mismo entonces juego a otros.*

E: *¿Cuándo te aburre?*

N: *Cuando juego muchas... muchos días al mismo me cansa ese juego y entonces juego a otro.*

E: *¿Y por qué te aburre jugar mucho tiempo al mismo?*

N: *Y porque son los mismos niveles, son las mismas cosas, por eso...*

La diversidad y la repetición no solo se expresan en el *pasar de nivel*, sino que son criterios que los niños utilizan para juzgar los videojuegos en general o distintos aspectos particulares de los mismos. Por ejemplo, una niña de 10 años expresó que le gusta Mario & Sonic en los Juegos Olímpicos porque “*tiene variedad de personajes y variedad de juegos*”.

La dificultad

El niño no valora positivamente solo la *diversidad del poder hacer* sino que también le gusta que el videojuego tenga un obstáculo, que le proponga un desafío que no se resuelva fácilmente sino que le demande un esfuerzo para superarlo. Así como le gusta que cuando se pasa de nivel aparezca un nuevo poder, como, por ejemplo, un arma que dispara más rápido, también le gusta que aquello a lo cual debe enfrentarse, con ese nuevo poder, sea cualitativa y/o cuantitativamente

más complejo, y por ende más difícil de vencer o de superar. Puede adquirir formas muy distintas según el videojuego, pueden ser pistas con curvas más cerradas en los juegos de carreras de autos, tropas más numerosas a las cuales vencer en los de guerra, contendientes más fuertes en los de pelea, diseños más complejos en los simuladores de construcción, etc. Por ejemplo, un niño de 9 años:

E: *¿A vos te gusta cuando pasás de nivel?*

N: *Sí.*

E: *¿Qué es lo que te gusta de pasar de nivel?*

N: *Que puedo hacer niveles más difíciles porque sino también hacer tan fácil a veces me aburre porque siempre lo ganás.*

Como se puede ver en el ejemplo, el objetivo de ganar el juego puede estar incluso subordinado al gusto por la dificultad. Este tipo de respuestas da cuenta de la importancia que tiene para el niño la superación de sus propias limitaciones para avanzar en el juego, la importancia del esfuerzo y la paciencia que hay que empeñar para lograr aquello que se propone. Hay aquí una dimensión de aprendizaje, en tanto supone el progresivo dominio de habilidades cada vez más complejas, tanto de coordinación viso-motriz y de orientación espacial como procesos de planificación de estrategias y administración de recursos, entre otros (España. Ministerio de Educación y Ciencia, 2008).

No obstante, cuando un videojuego se torna *demasiado difícil*, al punto tal que el niño no logra superarlo en sucesivos intentos, teniendo que *repetir* una y otra la misma acción, provoca frustración y desinterés por ese videojuego, que se expresa en aburrimiento, y que puede llevar a su eventual abandono -transitorio o definitivo-. El aburrimiento, entonces, surge otra vez en un detenimiento del aumento del poder hacer, en tanto la *potencia* del juego no deviene en *acto* a

causa de una resistencia que el niño no puede superar en el despliegue de ese poder hacer. Si bien, en la mayoría de los casos, a los niños les divierte repetir algunas veces las partidas para ir adquiriendo mayor destreza, esta repetición se torna aburrida luego de cierto umbral, definido subjetivamente, en donde ya no hay posibilidad de superación o de aprendizaje. Por ejemplo:

N: juego siempre al mismo juego que te dije, el Dirt, y por ahí me aburro a veces y juego a otro que no jugaba casi nunca y ahí como que te divierte de vuelta y así con todo va pasando;

E: ¿Cuándo te cansa un juego?;

*N: Cuando... a veces los jueguitos te los podés pasar enteros y como que te aburren un poco... eso... esa forma, por ejemplo... a ver ¿qué más? Sí, eso, porque te lo pasás al juego entero (**repetición de lo mismo**) o porque se te hace muy difícil o muy fácil y así (**poca o demasiada dificultad**)*

En este ejemplo se puede observar claramente cómo los resultados sugieren que al niño le divierte cuando el videojuego le ofrece una dificultad que se ubica en un nivel próximo al que puede alcanzar con el despliegue de sus habilidades potenciales.

Hasta aquí hemos descrito al criterio del *poder hacer* en tanto que proceso, pero, según se observa en las entrevistas, este proceso también gusta porque está orientado hacia un objetivo que da lugar a un resultado. En este sentido, a los niños no solo les gusta el proceso de *aumento de poder hacer* sino que juzgan positivamente que los videojuegos tengan *metas* que se puedan alcanzar, dando por concluida una etapa del juego. Esto no es más que la otra cara del acontecimiento que es pasar de nivel. En el *acto* de alcanzar una meta, encuentran satisfacción que de otra manera se vería frustrada.

Asimismo, en la mayoría de los videojuegos, el pasaje de un nivel a otro y/o el éxito de pequeños logros, va acompañado con una *recompensa* para el jugador. Algunos, son premios de tipo simbólico como monedas, medallas, trofeos, copas, títulos como “máximo vencedor” o “número

1”, y funcionan como importante factor en el gusto del niño por pasar de nivel, ya que le gusta obtener estas recompensas por sus esfuerzos y genera expectativa por el premio que habrá cuando gane el juego completo. Por ejemplo, un niño de 9 años:

E: *¿A vos te gusta ganar?*

N: *Sí.*

E: *¿Qué es lo que te gusta?*

N: *A mí... en el de rally nos gusta ganar a mí y a mi papá porque siempre cuando ganas te dan una copa así pero en el juego...*

Otras recompensas que se obtienen toman la forma de recursos que son valorizados a la hora de avanzar en el juego, como por ejemplo obtener más vidas en los juegos de plataformas, ganar una llave en los de aventuras, adquirir el poder de saltar más alto o pegar más fuerte en los de pelea, etc. Por ejemplo, un niño de 10 años mencionó que le gustaba realizar las misiones en el Social Empires:

E: *¿Y a vos qué es lo que te gusta de hacer las misiones?*

N: *Que puedo pasar de nivel, me da oro.*

E: *¿Te gusta pasar de nivel?*

N: *Sí.*

E: *¿Y qué es lo que te gusta de pasar de nivel?*

N: *Que podés desbloquear más cosas.*

E: *¿Qué desbloqueás?*

N: *Por ejemplo para juntar los dragones [...] y granjas para hacerte ganar oro...*

Las recompensas, al abrir nuevas potencialidades en el desarrollo del juego son también valoradas por su diversidad y por la dificultad en su adquisición. Para algunos niños la recompensa puede ser incluso la diversión obtenida en el transcurso del juego.

En suma, el *aumento del poder hacer*, dinamizado por su *progresiva* complejización a través de los vectores de *diversidad* y *dificultad*, orientado al logro de *metas* que son *recompensadas*, es un criterio de gran relevancia que los niños utilizan para justificar sus gustos y preferencias como jugadores de videojuegos, ya sea tanto para emitir valoraciones positivas como negativas.

Estos resultados guardan relación con las investigaciones de Malone (1981). El autor sostiene que los videojuegos son una actividad intrínsecamente motivadora, porque poseen tres características: 1) el desafío (*challenge*), ya que proporcionan metas cuyo modo de alcanzarse es incierto, variando el nivel de dificultad e incluyendo niveles con metas múltiples; 2) la fantasía (*fantasy*), que al evocar imágenes no presentes en la experiencia actual, incrementa la diversión; y 3) la curiosidad (*curiosity*) que genera el entorno proveyendo un nivel óptimo de complejidad informacional, suficiente para crear expectativas de lo que sucederá pero sin certezas. Estas consideraciones tienen importantes implicancias para el campo educativo, si se desea diseñar entornos educativos motivadores para las infancias contemporáneas.

¿Quién está jugando conmigo?

“Hasta qué punto puede la cultura misma ser caracterizada como juego”.

Huizinga, 2007, p. 11

Otro de los criterios de peso, que los niños utilizan para justificar sus preferencias por los videojuegos, es la *interacción social*. Es una dimensión muy presente en esta actividad lúdica, de la cual queremos destacar los aspectos que referimos a continuación:

Identificación

Muchos niños manifestaron que les gusta tal o cual videojuego por una relación de identificación con una persona querida, generalmente de mayor edad. Por ejemplo, un niño de 9 años dijo que le gustaba un videojuego de música porque *“mi papá cuando era chiquitito era batero y yo también soy batero y... me gusta bastante la música”*. Una niña de 9 años dijo que le gustaba un juego de diseñar ositos de peluche *“porque mi tía fue diseñadora y como yo la vi diseñar mucho, me gustó diseñar y me gusta diseñar ropa y hacer peluches”*.

Jugar no se relaciona solo con el deseo sino que su acción se organiza en función de los puntos de acceso a grupos y estructuras sociales. Lo que “le gusta” a un niño puede no ser testimonio de sus gustos y preferencias sino una estrategia para ubicarse en una identidad de género. Duek (2014) argumenta que el juego, sobre todo en los juegos casuales anteriormente descritos, se articula como forma de tomar contacto con el mundo adulto, como forma anticipada del trabajo, para cumplir expectativas sociales de ser “como se debe”, que aparecen en el juego como objetivos de, por ejemplo, maquillar y vestir a un princesa.

Competencia

Otros niños expresaron que les gusta que el videojuego les permita jugar contra otras personas, con las cuales se comparte el espacio físico de juego o se establece una conexión en línea, para poder vencerlas en, por ejemplo, una pelea o una carrera. En este sentido, algunos se expresaron a favor de jugar con alguien más en vez de jugar contra la máquina, ya que de esa manera se hace más competitivo y no tan fácil de ganar. Por ejemplo, un niño de 9 años dijo que le gustaba un

videojuego de lucha porque *“casi siempre que juego con mi papá, mi papá me gana un round y yo le gano el otro”*.

Cooperación

Del mismo modo, al niño le gusta poder jugar junto con otras personas de modo cooperativo en contra de la máquina o contra otros, en tanto y en cuanto esta relación implica una suma de potencialidades y no un menoscabo del despliegue del potencial individual. Esto es, los niños optan por jugar solos cuando el juego, por su potencialidad, complica la cooperación mutua de modo tal que se dificulta demasiado el avance por los niveles del juego, entonces da lugar a conflictos con el otro, discusiones, etc. Pero cuando la potencialidad del juego permite que el niño juegue con alguien más cooperativamente y, en tanto y en cuanto, signifique un aumento del poder hacer para ambos, optan por jugar con alguien más. No obstante, hay que remarcar también que esa es la situación ideal, ya que los niños también expresaron que les divierte jugar videojuegos que no les gustan mucho pero que le gusta al compañero de juego, por lo cual disfrutan de la diversión del otro. Incluso suelen jugar individualmente con la compañía de otro, jugando por turnos y observando cómo el otro juega.

Reconocimiento

Los videojuegos también tienen que ver con el sostenimiento del lazo social entre pares. Muchos videojuegos son muy populares entre los niños entrevistados, principalmente los juegos casuales, por lo cual una razón muy importante para jugarlos es el reconocimiento por parte del grupo de pares de la competencia individual del niño. Por ejemplo, un niño de 10 años dijo que no le gusta cuando no puede pasar de nivel en Dragon City porque *“nunca vas a poder desbloquear las cosas que necesitás justo en ese nivel próximo y entonces como que tus amigos siguen pasando de nivel y vos te quedás atrás y te da bronca”*.

Con los juegos de rol masivos multi-jugador en línea que antes describimos, como Mundo Gaturro y Club Penguin, estos procesos se pueden observar de manera plástica. Por lo general, a estos juegos, el niño comienza a jugarlos porque escucha que muchos compañeros suyos de la escuela los están jugando, por lo cual quiere jugarlos él también, quiere ser reconocido como perteneciente a ese ámbito. La clave de estos juegos es la adquisición de bienes (Duek, 2014), es decir, que mientras más posesiones se tienen, más posibilidades tiene el niño de ser reconocido por el otro. Cada personaje es visible para el resto por sus pertenencias. No hay formas de jugar de a dos o más, sino que cada uno lo hace individualmente para luego exhibir sus adquisiciones. Según Duek “la exhibición es el comienzo y el fin de todos los intercambios” (2014, p. 178). Por ejemplo, un niño de 12 años dijo que antes jugaba a Mundo Gaturro:

E: ¿Eras socio ahí en Mundo Gaturro, tenías pasaporte?

N: No, porque no me daban ganas de pagar para jugar.

E: ¿Te hubiese gustado tener?

N: Sí, porque tenías más cosas, podías comprar ropa más buena.

E: ¿Y para qué comprabas ropa más buena?

N: ¿Ropa? Para tener accesorios en la casa y... o si tenías muchos accesorios eras mejor y así.

E: ¿Mejor?

N: Mejor en el juego, eras mejor que el otro.

Si consideramos que para poder acceder a la membresía es necesario pagar con moneda real, resulta plausible pensar que en el mundo virtual del juego se reproducen las desigualdades que existen en el mundo real.

En los juegos de redes sociales como los de Facebook sucede algo similar: con la existencia de rankings, ordenamientos y jerarquizaciones automáticas de jugadores ya no se trata de la mera competencia, sino que hay una doble imposición sobre el contrincante por medio de la

publicación de los resultados en la red social. Lo cooperativo, en estos juegos, se vuelve utilitario, porque el juego se comparte con el otro, dando regalos o recibiendo, para poder avanzar en el propio juego individual. Jugar se vuelve un medio para otra cosa. Muchos niños argumentan que los juegos en sí son aburridos, pero les permiten obtener puntos para adquirir objetos que pueden exhibir luego. La pertenencia a un grupo se da así en un entorno competitivo, en donde se valora el rendimiento y los logros adquiridos.

Cabe remarcar que estas consideraciones dependen mucho de las características de los juegos. De hecho, la mayoría de los niños prefieren los juegos que permiten las modalidades cooperativas, en donde pueden, por ejemplo, jugar un partido doble de tenis. Asimismo prefieren los juegos que permiten interactuar con personas reales, compartiendo el espacio físico de juego, en lugar de hacerlo por medio de avatares en el espacio virtual. Por ejemplo, acerca del videojuego de deportes Mario & Sonic en las Olimpiadas, una niña de 10 años expresó que prefiere jugar junto con alguien más *“porque la persona está ahí, o sea la sentís real, si por ejemplo es por conexión de internet ahí no tiene mucho sentido porque no conocés con quién estás...”*. Otra niña de 8 años, acerca de Mundo Gaturro, manifestó que le gusta porque se encuentra con amigos en el juego, pero que ese encuentro le gusta más cuando se da en el contexto real de jugar al fútbol *“porque en vez de ser gatos somos personas y jugamos bien... en cambio ahí son gatos”*.

Guerras sin lágrimas, jugadores con límites

Con respecto al tema de la violencia en los videojuegos, tópico muy reiterado en la investigación de la relación del niño con esta actividad lúdica (Estallo, 1995; Levis, 1997), cabe señalar que

fue indagado, en este estudio, de manera secundaria, desde el punto de vista del gusto. Es decir, intentar conocer cuál es la valoración de gusto de los niños acerca de realizar acciones violentas en los escenarios virtuales como golpear, disparar, matar, atacar, etc., principalmente en los juegos *hardcore* de guerra, de disparos, de estrategia y de pelea. No se indagó la valoración de orden moral de estas acciones, sino que se circunscribió a la valoración de gusto.

En primer lugar, cabe remarcar que no todos los niños valoran positivamente la realización de estas acciones; las niñas, con excepciones dignas de mención, fueron las que se mostraron menos atraídas. A propósito de ello, una niña de 11 años expresó que no le gusta Call of Duty porque *“es de guerra, a mí no me gustan los de guerra [...] porque a veces son medio tristes [...] como en las películas, donde la gente pierde si familia”*. En este ejemplo, vemos que las acciones violentas, propias de un escenario de guerra, son valoradas negativamente, conforme afectan con emociones tristes a la jugadora.

A otras niñas, por su parte, y al igual que a la mayoría de los niños, les parecía divertido poder golpear y matar enemigos en el escenario virtual del videojuego, muchos de ellos sin poder explicitar un criterio, que justifique ese gusto, más que el placer mismo. Por ejemplo, un niño de 9 años se expresó, acerca de atacar enemigos en el videojuego bélico de estrategia Command & Conquer, del siguiente modo:

E: *¿A vos te gusta cuando los atacás?*

N: *Sí.*

E: *¿Sabés por qué, qué es lo que te gusta de eso?*

N: *Y, no, no sé... solo me emociona*

Por otro lado, están los niños a los que las acciones violentas les gustan porque son parte del juego, es decir, se realizan con gusto porque conllevan pasar de nivel, ganar el juego o recibir un

premio como monedas o más poderes. Aquí el criterio tendría que ver con un fin pragmático de la acción violenta, la cual se incluye dentro del universo de acciones como una más de las que son necesarias realizar para avanzar en el juego.

Finalmente, algunos niños utilizaron un criterio de justificación que denominaremos “*de espectador*”, ya que se valora positivamente la acción violenta en el escenario virtual en tanto constituye un espectáculo para ver. Es decir, al niño le gusta un doble efecto: la realización de un despliegue de *poder hacer* -como disparar-, que constituye *también* una escena espectacular, que los niños asociaron con el gusto por las películas de acción, en donde hay escenas de disparos, persecuciones, peleas, etc. Es importante señalar que esta misma asociación con las películas de acción se presentó también como criterio en la valoración negativa de la violencia en los videojuegos, como se puede ver en el ejemplo de la niña citado más arriba.

En este sentido, siguiendo a Levis, nos preguntamos

“cómo discernir los posibles efectos de la violencia de los videojuegos, de los ocasionados por la brutalidad y el sadismo de las películas o los causados por la catarata de muertes, explosiones y destrucción que desborda la televisión, o, por qué no, los originados por los desmanes de la vida cotidiana” (1997, p. 185)

Según van Dreunen (2007) el espectáculo es una característica del vocabulario estético de los videojuegos, en tanto estos son medios digitales que hablan el mismo “dialecto” que otros medios audiovisuales como el cine.

Puede resultar inquietante, para la mirada adulta, que exista en los niños cierto gusto por lo morboso –como, por ejemplo, se observó un gusto en el derramamiento de sangre o en las mutilaciones- o por lo sádico –como, por ejemplo, el gusto por golpear hasta la muerte a los

enemigos-. No obstante, hemos podido indagar que, en todos los casos, este gusto por las acciones violentas implicaba una clara distinción entre la realidad y la ficción.

Encontramos que los niños a los que les gusta realizar estas acciones establecen una clara distinción entre la violencia ejercida en el entorno virtual y la violencia ejercida en la realidad. De hecho, la valoración positiva de estas acciones solo se circunscribe al escenario virtual; son valoradas negativamente cuando estas mismas acciones son llevadas a cabo en la realidad. Por ejemplo, un nene de 8 años, acerca de Call Of Duty, expresó:

E: ¿Qué es lo que te gusta a vos de matar en el videojuego?

N: Matar... que sale mucha sangre.

E: ¿Y por qué te gusta eso?

N: Porque sí, cuando mato muchas personas sale mucha sangre... queda todo el piso lleno de sangre [...].

E: Y, por ejemplo, cuando estás jugando al fútbol si alguien se lastima y sale sangre, ¿eso también te gusta?

N: No, yo los ayudo.

E: ¿No? ¿Y por qué no te gusta?

N: Porque no... porque es un ser humano... y eso es un jueguito de Play... ahí si lo lastimás no te podés reír, si se lastima y le sale mucha sangre de la pierna no te podés reír lo tenés que ayudar y acá sí te podés reír porque es un juego...

Es importante remarcar también que la distinción ficción-realidad está en la base de lo que más arriba desarrollamos como uno de los criterios de mayor peso que el niño utiliza para dar sustento a sus juicios de gusto por los videojuegos, a saber, el *aumento progresivo del poder hacer*, puesto que al niño le gusta que el entorno virtual, en tanto que ficción, le permita realizar un despliegue del poder hacer que no puede realizar en la realidad.

Jugar con o sin pantallas: esa es la cuestión...

Otro objetivo de las entrevistas fue indagar si los niños prefieren jugar videojuegos o prefieren jugar a otro tipo de juegos tradicionales, en donde no interviene el entorno virtual por medio de las pantallas, como juegos simbólicos de roles, juegos de deportes, juegos de mesa, etc. Los niños, a lo largo de la entrevista, manifestaron que consideran a los videojuegos como una opción más dentro de un universo más amplio de juegos de todo tipo; y que alternan entre unos y otros para ocupar sus tiempos de ocio: juegan a la mancha, a la escondida, al cuarto oscuro, a la matanza, al fútbol, a andar en bicicleta, juegos de roles como la familia o la casita, jugar con Barbies, juegos de mesa como los naipes, así como también una gran variedad de juegos inventados con reglas impuestas por ellos mismos con sus pares.

Son juegos que se llevan a cabo tanto en sus hogares con hermanos y primos, como en el barrio con vecinos y en la escuela con compañeros. La mayoría de los niños prefería jugar a estos juegos más “tradicionales” antes que jugar a los videojuegos, aunque no en detrimento del gusto por estos últimos: lo que pudimos encontrar es que al niño le gusta la alternación entre *juegos distintos*, no le gusta jugar mucho tiempo seguido el mismo juego, criterio que tiene continuidad con el gusto por los videojuegos.

En relación a esto último, algunos niños incluso se expresaron puntualmente en contra de pasar mucho tiempo jugando frente a la pantalla de la computadora o de la televisión con consolas por tres razones principales:

1. Por los daños que el exceso de horas puede provocar, como dolor de cabeza, en la vista o en los dedos.
2. Porque prefieren salir a jugar al aire libre con amigos, en vez de quedarse adentro de la casa jugando solos, por ejemplo una niña de 10 años manifestó que le gusta más la

matanza que los juegos de Wii “*porque estoy con mis amigas, porque a veces la tecnología no sirve mucho, son mejores los amigos de verdad*”

3. Porque jugar mucho tiempo seguido, aun tratándose del videojuego favorito, termina por producir aburrimiento.

Siguiendo a Duek (2013), en la actualidad, lo lúdico a menudo es la construcción de una *escena de juego*, en donde por medio de la multiplicación de tareas con distintas pantallas y dispositivos, se llevan a cabo varias actividades en simultáneo, como chatear, esperar una descarga, ver videos en YouTube, *mientras* se juega un mini-juego en línea sencillo. Este montaje imposibilita una inmersión en el juego, este no alcanza por sí solo, debe combinarse con otras tareas, herramientas y acciones en diversos dispositivos y pantallas. Por ello es importante dar un tiempo y un espacio de juego, posibilitar lo lúdico por fuera de esta superposición de tareas individuales en espacios virtuales, para encontrarse con el otro en el espacio físico del juego.

Para finalizar...

Las respuestas que conforman los datos de esta investigación nos reafirman la importancia de integrar la perspectiva de los propios niños en el análisis de su relación con los videojuegos. Abrir un diálogo con ellos, sobre esta nueva forma cultural de jugar, puede aportar otra mirada menos prejuiciosa, y contribuir a desmitificar algunas visiones circulantes en torno el vínculo, sin duda muy complejo, de los niños con los medios digitales.

Pudimos encontrar que los niños entrevistados establecen una clara diferencia entre el mundo de ficción que les plantean los videojuegos y la vida real. Esto pone en tensión la arraigada idea de un correlato lineal entre lo que muestran los videojuegos y los comportamientos infantiles. Al igual que lo que sucede con la televisión, el vínculo de los niños con estos dispositivos o medios

electrónicos o digitales es muy complejo y no puede reducirse a una cuestión de efectos, por el contrario esta relación merece un mayor análisis y atención.

Asimismo resulta de importante relevancia tener en cuenta, desde un punto de vista educativo, la motivación que el niño experimenta cuando se encuentra frente a un entorno desafiante, que le propone metas que están al alcance de sus capacidades y que le demandan un esfuerzo para lograrlas. Urge continuar con investigaciones que recuperen la voz de los niños, protagonistas de este escenario, que nos aproximen a comprender cómo son estas nuevas subjetividades que se construyen en el seno de un entorno cultural en donde las tecnologías llegaron para quedarse.

Referencias bibliográficas

- Buckingham, D. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Castorina, J. A., Lenzi, A. & Fernández, S. (1985). Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En J. A. Castorina, A. Lenzi, A. & S. Fernández, *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed., pp. 83-118.
- Chóliz, M. & Marco, C., (2011). Patrón de uso y dependencia de videojuegos en infancia y adolescencia. *Anales de Psicología*, 2 (27).
- Díez Gutiérrez, E. J. (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Duek, C. (2014). *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- España. Ministerio de Educación y Ciencia (2008) *Serie informes, videojuegos y educación*. Recuperado el 10 de octubre de 2012, de: <http://ares.cnice.mec.es/informes/02/documentos/indice.htm>.
- Estallo, J. A., (1995). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.
- Gailey, C. (1996). Mediated Messages: Gender, Class, and Cosmos in Home Video Games. En P. M. Greenfield & R. R. Cocling (Eds.), *Interacting with Video* (pp. 9-24.) Norwood: NJ.Ablex Publishing.
- González Sánchez, J. L., Padilla Zea, N., Gutiérrez, F. L. & Montero, F. (2009). Jugabilidad como calidad de la experiencia del jugador en videojuegos. *X Congreso Internacional de interacción Persona-Ordenador (INTERACCION) 2009*. Barcelona, Spain. Recuperado el 7 de septiembre de 2014, de <http://lsi.ugr.es/juegos/articulos/interaccion09-jugabilidad.pdf>.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza /Emecé.
- Juul, J. (2010). *A Casual Revolution: Reinventing Video Games and Their Players*. [Versión electrónica]. Cambridge: The MIT Press. Recuperado el 28 de agosto de 2014, de

<http://marzipa.files.wordpress.com/2011/08/a-casual-revolution-reinventing-video-games-and-their-players.pdf>.

- Lantz, F. & Zimmerman, E. (2010). Rules, play and culture. Towards and aesthetic of videogames. *Merge Magazine* [Versión electrónica]. Recuperado el 5 de septiembre de 2014, de <http://www.ericzimmerman.com/texts/RulesPlayCulture.html>
- Levis, D. (1997) *Los videojuegos: un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós.
- Levy, D. (2013) Subjetividades en la era digital. En D. Levy, D. Korinfel & S. Rascovan, *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp. 69-96). Barcelona: Paidós.
- Malone, T. (1981). Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction. *Cognitive Science*, 4, 333-369.
- Mcloure, R. F. & Mears, F. G. (1986). Videogame Playing and Psychopatology. En *Psychological Reports*, 59, 59-62.
- Minzi, V. (2010). TIC en la escuela o cuando nada de lo humano debería ser ajeno. En I. Dussel, V. Minzi, F. Mosenson, L. Pagola, F. Peirone & P. Sabilia, *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI* (pp. 37-75). Córdoba: Eduvim.
- Nietzsche, F. (1998). *El anticristo*. Buenos Aires: Buró.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1972). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Provenzo, E. (1991). *Video Kids: Making Sense of Nintendo*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rusch, D. C. (2007). Emotional Design of Computer Games and Fiction Films. En A. Jahn-Sudmann & R. Stockmann (Eds.), *Computer Games as a Sociocultural Phenomenon: Games Without Frontiers, Wars Without Tears* (pp. 22-32). Houndmills: Palgrave.
- Vitalich Sallán, P. A. (2006). Del juicio estético a la cartografía deleuziana: análisis de los juicios sobre gustos en la infancia. En *Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Investigaciones, XIV*, 203-213.
- Van Dreunen, J. (2007). The Aesthetic Vocabulary of Video Games. En A. Jahn-Sudmann & R. Stockmann (Eds.), *Computer Games as a Sociocultural Phenomenon: Games Without Frontiers, Wars Without Tears* (pp. 3-12). Houndmills: Palgrave.