

VIDEOJUEGOS EN LÍNEA, CONSTRUCCIÓN DE REALIDADES EDUCATIVAS Y *SELF*

Trabajo de grado para optar al título de Psicólogo

Leonardo Andrés Sarmiento Romero

Código: 454131

Dirigido por:

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Psicología

Programa RED



Bogotá D.C.

Enero, 2012

## Contenido

Resumen .....	4
Abstract .....	5
Introducción .....	6
Horizonte Teórico .....	8
Construcción de Realidades y Sujetos .....	9
Introducción: realidades múltiples. ....	9
Núcleos de inteligibilidad. ....	10
Discursos: decir y explicar con otros. ....	11
Prácticas: hacemos en tránsito permanente.....	13
Self como convergencia, identificación y agencia.....	14
Realidades educativas: Agentes y Saberes .....	16
Introducción: Educación e inteligibilidades.....	16
Papel de los sujetos. ....	17
Papel de los contenidos. ....	20
Videjuegos en línea: Masivos, Multijugador, <i>On-line</i> ( <i>MMO</i> ) .....	23
Videjuegos y videojuegos MMO. ....	23
Masivos: Videjuego como medio de comunicación. ....	27
Multijugador: Videjuego como espacio social de interacción. ....	28
<i>On-line</i> : características particulares de las interacciones en línea.....	30
Hacia un estudio de la construcción de <i>self</i> y Realidades Educativas en los Videjuegos en Línea .....	31
Horizonte Conceptual.....	34
Antecedentes.....	34
Justificación.....	44

Problema de investigación.....	47
Objetivos.....	50
Objetivo General.....	50
Objetivos Específicos.....	50
Horizonte Metodológico .....	51
Enfoque.....	51
Métodos y Técnicas .....	52
Población .....	53
Procedimiento.....	54
Análisis de información.....	54
Hallazgos .....	56
Un acercamiento a <i>Ragnarok Online</i> .....	56
Toma de datos.....	58
<i>War of Emperium</i> : Cinco preguntas, dos niveles. ....	60
<i>WoE</i> : Inicios, nudos y desenlaces.....	62
Discusión y Conclusiones .....	69
Procesos de <i>self</i> .....	69
Realidades Educativas .....	70
Conclusiones.....	72
Referencias .....	75
Anexos.....	81
Anexo 1: Categorías de análisis.....	81

### **Resumen**

El entorno social de interacción provisto por los videojuegos en línea provee oportunidades para rastrear procesos de *self* y realidades educativas emergentes. Se realiza una observación de tres sesiones de videojuego en línea durante un evento multijugador, recopilando información adicional en foros de discusión. El trabajo utiliza una perspectiva etnográfica para el procesamiento de datos, analizados en una matriz de categorías en un software de análisis cualitativo. El encuentro de sujetos que educan y se educan a través de sus actuaciones como videojugadores y *avatares* de manera libre y a través de eventos colectivos, configurando unas maneras de comunicarse, de manifestarse *self* en el colectivo, de proporcionarse unos a otros contenidos y discursos complejos, requiere nuevas miradas para reconocer la profundidad y potencial humano de estos entornos.

*Palabras clave:* Videojuegos en línea, *Massive Multiplayer On-line*, Núcleos de inteligibilidad, procesos de *self*, Realidades educativas.

### **Abstract**

The environment of social interaction provided by online gaming provides opportunities to track emerging processes of self and educational realities. Observation is performed in three sessions during a video game online multiplayer event, gathering additional information in discussion forums. An ethnographic approach is used on data processing, analyzed in a matrix of categories with qualitative analysis software. The meeting of subjects that educate and are educated through his actions as gamers and avatars in a free and through collective events, setting different ways to communicate, to express *selves* collectively providing complex contents and discourses, requires new approaches in order to recognize the depth and human potential of these spaces.

*Keywords:* Nucleus of intelligibility, processes of *self*, Educational Realities, *On-line* Videogames, *Massive*, *Multiplayer*, *On-line*.

## **Introducción**

El presente trabajo de grado es testimonio del proceso de construcción teórica y empírica de un objeto, problema y objetivos de investigación, aplicación de una metodología e interpretación de los datos recopilados en algunos hallazgos, interpretaciones y lecturas alrededor de la educación, la psicología y los medios de comunicación, en específico de los videojuegos en línea.

El objeto de esta investigación son las interacciones procedentes del espacio social de interacción que facilitan los videojuegos en línea, masivos y multijugador. La pregunta principal de investigación apunta a rastrear los procesos de *self* (desde el interaccionismo simbólico de George Mead) y la generación de discursos y prácticas que son evidencia de núcleos de inteligibilidad (Gergen, 1996). Además, rastrear la emergencia de realidades educativas atendiendo a los sujetos que se educan y educan y los contenidos expresados por ellos.

El trabajo se inscribe en una perspectiva cualitativa-interpretativa que busca rastrear procesos y hacer interpelaciones a partir de la teoría y los datos observados. Sigue la tradición de los trabajos psicológicos y en ciencias sociales desarrollados, entre otros, por Chen y Duh (2009), McManus (2008) y Piracón (2008), en tanto se analizan dinámicas de interacción tomando como centro el videojuego y se privilegian los discursos de los sujetos como elemento relevante de análisis. Se utilizó una perspectiva etnográfica y observación no participante. Se toman registros de un evento multijugador durante tres sesiones de dos horas obteniendo audio, video y texto desde la óptica de un videojugador-informante junto a la búsqueda en foros de discusión. Los datos fueron procesados a partir de unas categorías relacionadas con los ejes psicológico y educativo con un software de análisis cualitativo.

La investigación está restringida a las interpretaciones del observador y se limita a uno de múltiples eventos de juego en los que se pueden hallar interacciones enriquecedoras y requeriría

de más tiempo e involucramiento del investigador en el contexto. Todos los hallazgos e interpretaciones se circunscriben al caso estudiado.

Se plantea la existencia de núcleos de inteligibilidad en niveles de interacción entre videojugadores y comunidades alrededor del acto de juego. Existen discursos específicos y prácticas tradicionales que permiten a la persona afirmar su pertenencia en el colectivo de videojugador participando con y en otras comunidades de manera activa. Hay presencia de los momentos de *self* en el acto de juego: hay una manifestación constante de *míes* que el jugador obedece pasivamente, pues su subversión está embotellada y no representa mayores implicaciones. Las presencias de *yo* se dan a nivel de la comunicación del videojugador y están relacionadas con la subversión de las jerarquías sociales más que de procedimientos o mecánicas de juego y de planteamiento de preguntas y reconocimiento de una posición propia emergente.

Existen indicios de lo que se pueden llamar realidades educativas. Los sujetos se educan todos juntos y los actos o eventos educativos pueden ser expresados por sujetos o actos grupales. Los contenidos que circulan a nivel del *avatar* están relacionados con los procedimientos o mecánicas del juego dentro de su actividad, pero también con el acatamiento de ciertas normas y la obediencia a instrucciones. En relación con la comunicación entre videojugadores, los contenidos circulan hacia el dominio de códigos sociales, de respeto al otro, de reconocimiento y aprecio por su palabra, o por su *avatar*, pues a través de éstos se está haciendo un jugador más competente, un sujeto más consciente de la diferencia, un jugador que disfruta más.

El presente trabajo aporta una perspectiva e interpretación dentro de la necesaria investigación cualitativa sobre el tema, abriendo preguntas y caminos a otras investigaciones. Es importante para dar una mirada diferente a los espacios de interacción que emergen en los entornos de socialización *on-line* y a la situación de los sujetos que los componen y los hacen propios.

Se recomienda la realización de investigaciones con mayor extensión temporal y amplitud de ejes de trabajo, que mezclen niveles de involucramiento del investigador y privilegien otras ópticas o maneras de interpretar. Deja una puerta abierta para que otros psicólogos o interesados investiguen estos fenómenos otorgando un giro a la lógica deficitaria que tradicionalmente se asigna al videojugador.

### **Horizonte Teórico**

El presente horizonte teórico se articulará sobre dos ejes temáticos y una situación de contexto que permitan situar al espacio de interacción social y cultural provisto por los videojuegos en línea como posible generador de realidades educativas y procesos de construcción de *self*. En un primer apartado, se desarrollará una caracterización de las realidades como múltiples, construidas en el tránsito de los sujetos por diferentes comunidades, configurando unas prácticas y discursos comunes a los participantes que negocian en devenir, permitiendo la emergencia de un *self*, como proceso de tensión dialéctica entre la identificación con la comunidad y la agencia del sujeto, a través de un diálogo entre las teorías histórico-cultural, de construccionismo social e interaccionismo simbólico.

En un segundo apartado, se desarrollará el concepto de realidades educativas, atendiendo a la presencia y configuración de la actividad educativa desde el papel de los sujetos en un eje de tensión entre el reconocimiento de la propia situación en el mundo y la posibilidad de cambio a partir de los planteamientos sobre educación expuestos por Giroux (1998, 1994, 2003) y Freire (1994, 1997, 2000) y el papel de los contenidos (saberes o conocimientos) que se hacen presentes en un proceso de construcción de realidades educativas, desde una perspectiva consonante con los planteamientos de Bruner (1999) y Vygotski (1989, 1993, 1995) .

Por último, se hará un análisis al videojuego en línea como espacio que permite la emergencia de realidades educativas y *self* desde tres ejes: como medio de comunicación masivo, como espacio de relación intersubjetiva que se desliga de la dicotomía “mundo real/mundo virtual” (Ledhonvitra, 2010; Squire, 2002); como potencia de comunicación en medio digital a partir de varios investigadores en el campo de los videojuegos en general (Lacasa, 2010; Tavinor, 2010) y de los videojuegos en línea en específico (González, Salazar y Velásquez, 2009; Steinkuehler, 2006, entre otros).

## **Construcción de Realidades y Sujetos**

**Introducción: realidades múltiples.** La categoría realidad será entendida para este trabajo en términos de construcción social. De acuerdo con Berger y Luckmann (2001), la realidad es definida como un conjunto de fenómenos que posee cierta independencia de la experiencia inmediata, es organizada por los sujetos gracias a su capacidad de establecer relaciones entre contenidos y objetos y es percibida en diferentes esferas dependiendo del foco de atención. En este sentido, “tengo conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples” (p.38).

Realidades que se configuran en el intercambio intersubjetivo, por cuanto la actividad humana representa la transformación de las relaciones sociales en funciones y formas que estructuran a los sujetos (Wertsch, 1989). Los participantes de este proceso de construcción social, base de todo acuerdo y comprensión mutuo, negocian constantemente y construyen un orden de objetos, entendidos como productos de la actividad humana puestos en común y hechos entendibles para una comunidad (Berger y Luckmann, 2001). De este modo, los significados y acciones proveen coherencia y continuidad al mundo mediante la relación entre grupos humanos, configurando a su vez modos de actuar propios de cada comunidad.

Las realidades son entendidas en términos *procesuales*, pues el análisis de los fenómenos en movimiento revela elementos que pueden pasar desapercibidos (Vygotski, 1995). Adicionalmente, el análisis de sujetos o realidades no debe negar su carácter *histórico*, pues el ser humano es, en primera instancia, un “producto del desarrollo histórico-social de la humanidad” (Montealegre, 1992:11).

Comprender y estudiar realidades y sujetos como emergentes, imbricados en condiciones históricas, sociales, relaciones de poder y dominación (Gergen, 1996), conduciría a una conciencia de la posición propia de esos sujetos y comunidades en el mundo. Si las realidades configuran discursos, significados y métodos de acción pertenecientes a tan sólo una de muchas maneras de ver y ser en el mundo, se abren posibilidades de diálogo y cambio de la propia y mutua comprensión de los fenómenos. En esta medida se hace posible la negociación que transforma realidades.

**Núcleos de inteligibilidad.** Para profundizar acerca de la constitución de significados y modos de acción dentro de una comunidad, se analizará el concepto de *núcleos de inteligibilidad*, que permitirá rutas posibles para comprender la construcción de realidades en el videojuego en línea.

Un núcleo de inteligibilidad se define como “un conjunto de proposiciones interrelacionadas que dotan a una comunidad de interlocutores con un sentido de la descripción y/o de la explicación en el seno de un ámbito dado” (Gergen, 1996: 8). En tanto existan pertenencia y relaciones con los participantes un grupo o comunidad, se genera una comprensión o capacidad de interpretar o explicar los fenómenos, que entra en tensión con otras.

Un núcleo de inteligibilidad posee tres características, a saber

- Se negocian sentidos e interpretaciones a partir de un eje de tensión relacionado con el alcance o potencia explicativa, entre la pretensión de universalidad o totalidad y la especificidad o localización.
- Está constituido por redes proposicionales. Es decir, que está configurado categorial y narrativamente y al estar cada núcleo incorporado “en el seno de una más amplia gama de actividades pautadas (artículos escritos, experimentación, votar, predicar y otros similares)” (p 8), se transforma gracias las actividades instituidas por la acción común.
- “Descansa en lo que es característicamente una negación implícita, una inteligibilidad alternativa que se plantea como rival de sí misma” (p.11). Es así como un concepto obtiene fortaleza gracias a su *negación o ausencia*. Además, existen antagonismos múltiples que caracterizan ciertos núcleos dentro de su propia red de relaciones proposicionales.

En síntesis, se tienen, unos *criterios interpretativos y explicativos* de una comunidad particular, que descansa en *actividades pautadas por sus participantes*, alimentándose de *discursos y posturas diferentes* que fortalecen sus enunciados.

Las realidades se construyen en interacción, por medio de la negociación de acciones y significados relacionales que configuran un mundo procesual, en movimiento constante, emergente y dinámico, que consolida entramados significantes denominados *núcleos de*

*inteligibilidad*: prácticas, criterios de aprehensión de los fenómenos y discursos (Berger y Luckmann, 2001; Gergen, 1996).

Los núcleos de inteligibilidad permiten el planteamiento de dos mecanismos de interacción y construcción de realidades susceptibles a un potencial análisis en el campo de los videojuegos. Primero, la puesta en juego de *discursos* y *criterios interpretativos*, capitalizada en *procesos de significación* humanos, especialmente el *lenguaje* (Berger y Luckmann, 2001; Vygotski, 1995). Segundo, un análisis de las *actividades* dando el giro hacia el papel del sujeto como aquel que ejerce ciertas *prácticas* y además posee la capacidad de modificarlas como agente.

**Discursos: decir y explicar con otros.** La actividad de los sujetos a lo largo de su historia, en comunión con otros, posee la capacidad de objetivarse, de manifestarse en “productos de la actividad humana, que están al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo común” (Berger y Luckmann, 2001: 52). Dentro de estos procesos de objetivación, se destaca la significación, proceso de producción y empleo de signos (Vygotski, 1995; Berger y Luckmann, 2001), distinguiéndose de otras objetivaciones por tener la función de comunicar, de servir como indicio o proclamación de significados e intenciones subjetivas.

El proceso de *significación* produce la “transformación activa de la naturaleza del hombre, que constituye la base de toda la historia humana y presupone también un imprescindible cambio activo en la conducta” (Vygotski 1995, 84). Así, el proceso de vida social y la interacción con otros sujetos permite a la humanidad la creación y uso de “complejísimos sistemas de relación psicológica, sin los cuales serían imposibles la actividad laboral y toda la vida social” (ibíd.).

Gracias a la acción de cada comunidad, los significados se reconstruyen continuamente y por ende “el hecho del significado se erige como un logro temporal, sujeto a adiciones y alteraciones continuas a través de significaciones complementarias. Lo que en un momento dado está fijo y estable, puede ser ambiguo o quedar deshecho en el momento siguiente” (Gergen, 2007a: 319). Mead (1934) plantea la necesidad de reconocer en una situación de interacción los significados que se ponen en juego, se trate de gestos físicos o de palabras. Tales significados no

pertenecen a ninguno de los individuos separados que conversan más que en la experiencia misma, puesto que solo en ella se pueden conocer los sentidos en el juego del intercambio comunicativo, a través del lenguaje, gestos u otros medios, configurando un intercambio sintomático complejo (Bruner 1999; Berger y Luckmann, 2001).

El lenguaje constituye el más importante y complejo sistema de signos y señales de la sociedad humana (Vygotski, 1995; Berger y Luckmann, 2001). Como principal forma de mediación psicológica, transforma la acción organizándola, posibilitando al sujeto la resolución de tareas individuales o conjuntas como una manera de percibir y actuar en el mundo. Además, permite el establecimiento de marcos que permiten localizar, percibir e identificar un conjunto de experiencias humanas (Goffman, 1989).

Una de las funciones del lenguaje es hacer accesibles las experiencias compartidas a los miembros de una comunidad, convirtiéndose en “base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento” (Berger y Luckmann, 2001: 90). Para Gergen (2007b):

El lenguaje es, en esencia, un medio diferenciador, en donde cada palabra separa aquello que se nombra o indica, de aquello que no lo es (ausente, contrario). Por tanto, cada vez que declaramos lo que es pertinente o lo que es bueno, usamos palabras que privilegian ciertas existencias, al tiempo que empujan hacia los márgenes lo ausente y lo contrario (p.331, énfasis del autor).

En tanto intercambio de símbolos significantes dentro del proceso de comunicación, hace posible el acercamiento de unos sujetos con otros y el reconocimiento o apropiación de los marcos de referencia de una u otra comunidad, constituyéndose en un sistema de gran abstracción para el entendimiento entre seres humanos (Mead, 1934).

Cuando un tema trasciende de una realidad a otra se constituye en *símbolo* y la unión lingüística entre símbolos, llamada *lenguaje simbólico*, se separa paulatinamente de cualquier referente de inmediatez temporal y espacial, alcanzando niveles de alta complejidad y riqueza (Berger y Luckmann, 2001). Tales *discursos* son permeables de ser traducidos y empleados en otras esferas, con la consecuente posibilidad de modificar las actitudes de los sujetos y sus propias maneras de explicar y referirse al mundo.

En suma, se debe tener en cuenta que el lenguaje configura *experiencias compartidas*, permite poner en diálogo marcos de referencia de las comunidades a la que se pertenezca

(Goffman, 1989), modificando *modos de interpretación y conocimiento* sobre el mundo, organizando a su vez las acciones de los sujetos y permitiendo la *acción con otros y sobre sí mismos* (Vygotski, 1995). Es relevante, entonces, atender al proceso de significación como eje para estudiar la construcción de realidades en los videojuegos, los *discursos* que se urden y los *cráteros de interpretación y explicación* que configuren modos de ver el mundo.

**Prácticas: hacemos en tránsito permanente.** El segundo postulado proveniente del análisis de los *núcleos de inteligibilidad* es el de las *actividades pautadas*, que producen *prácticas*, transcribiéndose a su vez en maneras de habitar el mundo que tienen incidencia en -y gracias a- la acción de cada sujeto. Por ejemplo, cuando un viajero se enfrenta a un nuevo idioma en un país distinto al suyo, asimila junto con este aprendizaje ciertas actitudes de la comunidad a la que se dirige. Así, el viajero “no puede leer su literatura, no puede conversar con aquellos que pertenecen a la comunidad, sin tomar en cuenta sus actitudes peculiares. Se transforma, en ese sentido, en un individuo diferente” (Mead, 1934: 283).

Las *prácticas* incluyen todas aquellas actividades y actitudes que expresan los sujetos en un entramado de relaciones. Cualquier práctica, entendida como el ejercicio de una actividad continuada, conforme a reglas y llevada a cabo por una comunidad, poseería varios elementos de análisis: una transmisión histórica, dependiente del proceso social (Vygotski, 1995); la construcción de ciertos *roles* entre los participantes, no siempre explícitos y más bien instituidos (Berger y Luckmann, 2001); una expresión de legitimidad que produce tensiones en un entramado relacional (Bourdieu, 1997; Gergen, 1996).

El nacimiento de las prácticas y su transmisión tienen su expresión más evidente en actividades consolidadas y ejercidas a lo largo de mucho tiempo, como tradiciones inherentes a un país o ciudad. Recogiendo las palabras de Leontiev, “es la humanidad en conjunto, y no un solo ser humano por separado, la que actúa” (Wertsch, 1988: 48). Sin embargo, Una actividad en tanto proceso continuo puede limitarse a unos pocos segundos, o extenderse durante mucho tiempo (Vygotski, 1995).

El segundo elemento está relacionado con niveles interpersonales de interacción en relación con las prácticas. Las situaciones de interacción, para Berger y Luckmann (2001), permiten en diferentes grados la conjunción entre espacios y tiempos de los sujetos. Por ejemplo,

en una situación cara a cara, un individuo se relaciona con otro “en el mismo presente vivido [...] mi *aquí y ahora* y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro” (p.46).

Otras situaciones de interacción como una llamada telefónica o el *diálogo* que pueda establecer un sujeto con el autor de un libro mientras lo lee, dependen fundamentalmente de *la proximidad temporal y espacial*, además del *nivel de interés e intimidad* que posean los participantes, y permiten percibir al otro en distintos grados de *anonimato*. Estos elementos configuran un primer nivel de estereotipos o *esquemas tipificadores*, con los que un sujeto se relaciona o identifica. Así, se habla de ciertas cosas con un *familiar* y se asume que un *estudiante* sabe algunas otras (Berger y Luckmann, 2001).

Las actividades tipificadas o *roles* construidos históricamente, tendientes al máximo anonimato, son una expresión de consenso acerca de lo que hace o no un participante de una comunidad específica. Cuando son ejercidos y apropiados en un intercambio dialéctico, construyen y mantienen un orden institucional determinado, constituyéndose a su vez en parte de la identidad de los sujetos. La *institucionalización*, tipificación de ciertos hábitos compartidos por los sujetos y al mismo tiempo, de los sujetos en tanto ejercen ciertas acciones comunes, posee cierta historicidad, pues no aparece de la noche a la mañana y a su vez produce control social, al establecer ciertas pautas que el sujeto debe seguir en tanto una institución explícita cierta *manera de hacer las cosas* (Berger y Luckmann, 2001).

El tercer elemento recoge la situación de una práctica configurada en un momento temporal y espacial determinado, un juego de fuerzas en lucha y tensión constante equiparable a aquello que Bourdieu (1997) denomina *campo*. Teniendo en cuenta que cada actividad, sujeto y grupo humano se posiciona en un campo o sistema de relaciones que están constantemente en tensión, adjudicándose un lugar y una legitimidad posicional dentro del campo, se debe atender a los diferentes recursos que posee el sujeto, a los juegos de poder presentes en la interacción y a las actividades utilizadas para dar legitimidad y posición a los sujetos dentro de un entramado relacional. La actividad no es aislada y la comunidad que la lleva a cabo tampoco.

**Self como convergencia, identificación y agencia.** Hasta aquí se han expuesto algunas dimensiones de la construcción de realidades en interacción desde una perspectiva psicológica, resultando central el concepto de núcleos de inteligibilidad como constitución de formas de ver el

mundo y hacer en él. Si bien la acción de construcción común provee a los participantes un orden de significados que los configura y preforma, no se deja de lado la capacidad de cada sujeto como activo y constructor de sentidos y saberes. El concepto de *self*<sup>1</sup> de George Mead (1934), permite analizar las actitudes y discursos que se forman en interacción entre comunidades y la posibilidad de construcción de identidades y actitudes propias del sujeto como constructor-habitante de realidades.

El *self*, tal y como es presentado por el interaccionismo simbólico de George Mead (1934), se define como un *proceso social* en el cual un sujeto realiza una *separación objetiva* para entrar en diálogo consigo misma, como si fuese un interlocutor más de la comunidad al tomarse a *sí mismo* como punto de referencia. El *self* cumple con dos características principales: en primer lugar, se genera en actividad conjunta con otros seres humanos, siendo por ello inviable que un *self* emerja fuera de la experiencia social; segundo, “se desarrolla en un individuo dado como resultado de sus relaciones con tal proceso como un todo y hacia otros individuos dentro de ese proceso” (p.135). La experiencia de *self* implica un dominio de la capacidad individual de ser “sujeto y objeto” de la propia atención.

El *self* se estructura en dos *momentos*: el *yo* y el *mí*. Ambos dan cuenta tanto del proceso de actividad en comunidad, como de la situación social específica. El conjunto de normas, valores, emociones y actitudes morales de un grupo social que regulan la conducta de los individuos constituye el *mí*, configurando marcos de actividad y un lenguaje común además de “conferir la distinción de ser miembros de una comunidad”. La reacción única, original e incierta de expresión individual presente en la inmediatez del acto es conocida como el *yo*, que interpreta los marcos de acción otorgándoles nuevos sentidos.

En la acción cercana al *mí*, se forman actividades pautadas, maneras de actuar en el mundo que hacen pertenecer al sujeto a su comunidad y le hacen reconocible como *otro más*. Es el *mí* expresado en ciertas prácticas que se reconocen como la manera de hacer las cosas (Berger y Luckmann, 2001). Como contrapeso, las modificaciones, saltos y revoluciones son puestas por

---

<sup>1</sup> Traducido al castellano en Mead (1972) como *persona*, pero empleado en este escrito en su idioma original para evitar confusiones.

el *yo*, esa capacidad única que posee cada sujeto de interpretar el mundo y cambiarlo, plantando una voz diferente (Mead, 1934). En palabras de Bruner:

Nada está libre de cultura, pero tampoco son los individuos simples espejos de su cultura. Es la interacción entre ellos lo que da un carácter comunal al pensamiento individual y a la vez impone una cierta riqueza impredecible a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura (Bruner, 1999: 32).

Discursos, criterios interpretativos y prácticas expresan la acción del *self* en construcción constante, permitiendo su consolidación en emergencia sobre distintos grupos relacionales en un proceso activo de tránsito entre diferentes comunidades que consolidan ciertos marcos sociales de acción (Berger y Luckmann, 2001).

Este proceso de formación de sujeto por medio de la introducción a tales discursos y actividades es lo que Vygotski (1995) denomina proceso de *internalización*, que formula el paso de las formas culturales complejas no sólo para conocerlas o dominarlas, sino para hacerlas identidad, posibilidad de modificación y reproducción (Wertsch, 1999). Las formas de actuar y pensar de un grupo humano se manifiestan en el sujeto mediante el proceso de internalización, a través de su relación con otros (Vygotski, 1995).

El *self*, como proceso de juego dialéctico entre la identificación con la comunidad y la responsabilidad de interpretación y cambio, puede servir de referente para analizar el proceso de construcción de realidades, a través de sus manifestaciones.

Con miras a integrar y proponer un análisis acerca de la educación y la construcción de realidades educativas a través de la interacción en el videojuego en línea, se estudiarán los elementos referentes al papel de los agentes y saberes en relación con la toma de conciencia y la posibilidad de agencia emergentes en la actividad educativa.

### **Realidades educativas: Agentes y Saberes**

**Introducción: Educación e inteligibilidades.** Las realidades educativas, dentro del concepto más amplio que supone el campo educativo, hacen parte de una de muchas esferas en las que se relaciona el sujeto (en el sentido de esfera de realidad expuesto en el apartado anterior) y pueden estudiarse en torno a las características centrales de los núcleos de inteligibilidad expuestas por Gergen (1996): tensión entre universal-local, criterios de explicación e interpretación y actividades pautadas.

Un proceso educativo se puede situar en la relación de *tensión* entre lógicas totalizantes, como la educación por reproducción de contenidos que acusa Freire (2000) o localizadas, como se puede rastrear en los postulados de impacto para las comunidades locales de Bruner (1999). Además, constituye unos *discursos* o maneras de hablar que hacen referencia a los contenidos, como saberes que emergen en una relación. Bernstein (1994) reconoce la existencia de unos códigos y discursos en la práctica educativa que hacen referencia a la situación instruccional y al establecimiento de reglas dentro de la actividad educativa. Frente a la creación y uso de *criterios de explicación*, Vygotski (1993) se refiere a la introducción en el uso y explicación de conceptos científicos en niños por medio del proceso educativo.

En cuanto a las *actividades pautadas* por los participantes, diferentes caracterizaciones de la institución educativa como instancia de dominio del cuerpo en sus gestos, actitudes, ademanes (Foucault, 1999). Para Gergen (2007c), las tradiciones determinan la manera en que se introduce a los sujetos en un modelo tradicional de actividad educativa, proponiendo vías centradas en el pragmatismo, la heterarquía y la posesión conjunta del conocimiento que redundan en un cambio en las prácticas educativas.

Recapitulando, son rastreables elementos de tensión entre la intención universal-local, como *discursos*, criterios para comprender y hablar de su mundo, además de *actividades* realizadas por sus participantes dentro del entramado relacional y el uso de ciertos contenidos presentes en las lógicas de un proceso educativo. Este será el punto de partida para analizar las realidades educativas haciendo énfasis en dos frentes: primero, el papel de los *agentes* en tanto la relación educativa posee un carácter de acompañamiento, con una voluntad tácita de promover manifestaciones significativas en el otro, en términos de aquello que Freire (2000) caracteriza como transgresión de la relación tradicional educador-educando. Segundo, se indagará por los *contenidos* que se negocian en esa construcción de realidades educativas, siguiendo la propuesta de Gergen (2007c) acerca del desplazamiento del centro de la relación educativa en el conocimiento como tradicionalmente es entendido, al poner el acento en aquello que Bruner (1999) denomina *saberes*.

**Papel de los sujetos.** El primer frente de aproximación a las realidades educativas, con el fin de rastrear su constitución en espacios de interacción provistos por los videojuegos en línea, es el papel de los *sujetos* o agentes en la actividad educativa. Con este fin son planteadas dos vías

de análisis: la transformación del carácter asimétrico en la actividad pedagógica, privilegiando una relación en la que los sujetos en interacción se complementan y cambian sus roles constantemente (Bruner, 1999; Freire, 2000); como consecuencia de lo anterior, el intercambio con intención educativa entre pares o grupos potencia las posibilidades de un sujeto de apropiarse y dominar una red de significados (Vygotski, 1993; Wertsch, 1999), utilizando las herramientas del entorno para potenciar esos procesos (Freire, 1994; Vygotski, 1988).

Tradicionalmente, se entiende que una relación educativa tiene un carácter asimétrico y de desigualdad, que redundaba en un acto instruccional entre un sujeto que sabe y otro en déficit, como un educador que *llena o ilumina* a un educando que no sabe, que está *vacío*. A partir de las reflexiones de Paulo Freire (2000), se cuestiona esa condición deficitaria y negativa del otro, concediéndole a su vez historia, poder y posibilidades. En palabras del pedagogo “la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente” (p. 77).

Entonces, las lógicas de autoridad y relaciones de poder presentes en una situación de interacción educativa se transforman, permitiendo la emergencia de “una práctica ética y política a través de la cual los estudiantes pasan a ser responsables de ellos mismos y de los demás” (Giroux, 1994:123). Un reconocimiento que permite dinamizar las relaciones que se ponen en juego en la actividad educativa, llenando de posibilidades la actividad cotidiana de los sujetos, concediendo valor a los saberes que pone en juego cada uno desde su constitución histórica. Así, en la situación de interacción se conforma una comunidad de “aprendices mutuos” que se construyen unos a otros a través de conocimientos, capacidades y habilidades en un proceso denominado *andamiaje* (Bruner, 1999).

Educación, en concordancia, es definido como una actividad de acompañamiento, cuyo propósito es la expresión de las capacidades humanas en experiencias significativas (Rodríguez, 2005), en cuyas relaciones intersubjetivas el papel de los agentes en el acto de educar es dinámico, y en cuya acción conjunta, a través de elementos del entorno se produce apropiación de discursos y prácticas con posibilidades de transformación mutua (Freire, 2000). En el entorno del videojuego en línea, se indagará entonces por la situación de esa relación educativa entre los agentes, con miras a explorar con atención las relaciones que emergen en ese espacio de interacción mediado y la dinamización de la díada educador-educando.

Los procesos educativos en contextos mediados por los entornos masivos y en línea son, en este sentido, pensados como posibilidad y potencia dentro del cruce y solapamiento de diferentes grupos y sistemas de sentido, que devengan en personas “comprometidas activamente en producir nuevas formas de comunidad democrática organizadas como puestos de interpretación, negociación y resistencia” (Giroux, 1994: 123). De este modo, la emergencia de realidades educativas en el contexto del videojuego en línea produciría “un cambio en nuestras relaciones, constituidas en el lenguaje con otros” (Gergen, 2007c: 239) que genera actividades, prácticas que abandonen la identidad del colectivo y permitan a los sujetos ser productores culturales (Giroux, 1994).

“La práctica educativa en su riqueza, en su complejidad, es un fenómeno típico de la existencia y, por eso mismo, un fenómeno exclusivamente humano. De ahí también que la práctica educativa sea histórica y tenga historicidad” (Freire, 1994:86). La actividad de educar, fundamentalmente ligada al intercambio subjetivo, tiene entonces un carácter especial que va más allá del acompañamiento y transforma al educador en un facilitador para la emergencia de experiencias enriquecedoras.

La actividad educativa será entendida, entonces, como un proceso que, más que procurar la consecución de determinados conocimientos o la atención exclusiva a ciertos modelos y visiones de mundo, se centraría en hallar vías que permitan experiencias humanas significativas, a través de la socialización de formas culturales y saberes particulares, locales, desde los márgenes (Bruner, 1999; Giroux, 2003). En ese sentido, más allá de establecer límites o normas acerca de cómo un sujeto llega a “ser lo que es”, la actividad educativa tendría que preguntarse por cómo “puede llegar a ser lo que aún no es” (Bronfenbrenner, en Wertsch, 1988: 84); en otras palabras, no sólo cómo llega a identificarse como sujeto partícipe de una esfera de realidad, sino las posibilidades que tiene de construirla.

Para Vygotski (1993), “la actividad educativa debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro [...], debemos considerar el nivel superior, la educación debe estar orientada hacia el futuro, no hacia el pasado” (p.142). La asistencia de otros sujetos dentro del proceso educativo a través de diversas modalidades, como imitación, uso de ejemplos o preguntas (Ivic, 1995) permean y constituyen, junto al uso de las herramientas del entorno,

procesos de *mediación* que resaltan el papel del contexto en la construcción de saberes y del sujeto como agente activo.

Así pues, del dominio de formas culturales de hacer es un *proceso mediado* que se realiza a través de ciertos elementos auxiliares (Vygotski, 1995) y en un sentido dialéctico “están recíprocamente relacionados, la transformación de la naturaleza por el hombre implica también la transformación de su propia naturaleza” (p.94).

Un análisis de procesos educativos significativos debe soportar un elemento doble de conciencia y agencia, que facilita la reflexión de los propios agentes sobre el poder y posición que tienen sus significados, como potenciador de acciones para el cambio y construcción de la vida en comunidad y presencia activa en la sociedad (Freire, 1994). La emancipación como toma de conciencia es posible en la práctica educativa por medio de la generación de *contratexto*, que hace a los participantes conscientes de la propia posición narrativa en el mundo, como una más entre muchas, que le otorga la posibilidad de ser interpelada y escuchada junto con otras (Giroux, 2003).

Por otra parte, la posibilidad de *contramemoria* permite mantener una distancia y un cuestionamiento acerca de lo narrado por el pasado y su labor como alimento del presente, buscando hacer a los sujetos responsables de su posición como agentes activos en la construcción de la historia (Giroux, 2003). De este modo, las diferencias trascienden los contextos particulares de formación y las indagaciones sobre sus dinámicas y problemas “no deben ser entendidas tan sólo en términos del contexto de sus conflictos sino también a través de un lenguaje de resistencia compartido que apunta hacia un proyecto de esperanza y posibilidad” (Giroux, 1994: 121).

Los participantes activos en la construcción de realidades educativas, entonces, dirigen sus expresiones bajo la responsabilidad de “(...) escoger la vida, reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático y cualitativo para todas las personas” (Giroux, 2001: 66). Para Bruner (1999) el carácter especial de esta actividad se sucede en tanto los humanos promueven sus saberes “deliberadamente unos a otros” (p. 38) en contextos diversos, asumiendo el papel de educadores o educandos según sea el caso.

**Papel de los contenidos.** Para Freire (2000), la actividad significativa designa y transforma al mundo, haciendo de la interpretación *existencia* y de las palabras, *vida* y *acciones*

cotidianas. Es, además, función de la actividad educativa el desarrollar un lenguaje propio que permita interpretar y dar cuenta de las diferentes problemáticas de la cotidianidad (Giroux, 2001). Sobre esa base, se tratará el desarrollo de contenidos emergentes en términos de discurso. De este modo, una situación de discurso involucra a miembros sociales, categorías, relaciones, procesos o fuerzas.

En este sentido, se debe atender a aquellos acuerdos a los que llegan los agentes de una actividad educativa, como aquellas cosas que se enseñan y permiten la reformulación de la experiencia de los participantes (Barnes, 1994). La enseñanza es importante, pero no constituye la única labor del educador: el reconocer en los otros la potencia de sus actos educativos, y la promoción de habilidades particulares también están presentes. Derivado de la tensión entre reproducción y agencia mencionada anteriormente, se atenderá tanto al reordenamiento y transmisión del *discurso pedagógico* analizado por Basil Bernstein (1994), como a la importancia de los *saberes* en tanto se hacen valiosos dentro de la dinámica de intercambio educativo. El discurso pedagógico hace que se produzcan unas lógicas de transmisión social que configura sujetos, a través del *discurso de las habilidades* que está imbuido en el *discurso de las reglas* sociales específicas.

El discurso pedagógico funciona como dispositivo para apropiarse de otros sistemas de sentido, más que como un reproductor o un discurso en sí mismo, recontextualizando la lógica de transmisión original en “reordenación y enfoque” (p.189). Así, no solo la lógica de educación institucional se incluye desde la relación pedagógica, sino que cualquier clase de situación social de interacción con un componente de *regulación/transmisión* puede tener la potencia de ser leída en términos de discurso pedagógico.

Para Bernstein (1994), los *discursos* que están presentes en una relación pedagógica son principalmente de dos tipos: discursos de regulación y discursos de instrucción. Un discurso de regulación se dedica a la transmisión de principios de orden, relación e identidad. Por otra parte, un discurso de instrucción tiene por función la transmisión o adquisición de habilidades específicas (p.219). Esto quiere decir que dentro de una relación con sentido educativo, la transmisión social se da a través de esa relación discursiva.

Así, los elementos de regulación y de transmisión de ciertas habilidades trascienden las lógicas lingüísticas y permite el análisis de actividades presentes en la interacción social que configura realidades educativas a través de su relación y entrelazamiento. Teniendo en cuenta que la comunicación por medio de lenguaje sería la principal fuente de datos en un entorno de comunicación mediada por computador, se dará especial atención a los discursos pedagógicos emergentes.

El proceso de urdiembre intersubjetiva que configura discursos y prácticas dentro de los parámetros de las realidades educativas posee un “carácter afirmativo que considera el desarrollo de una nueva sociedad, una noción democrática de sociabilidad, y el desarrollo de condiciones que maximizan las posibilidades individuales y sociales” (Giroux, 2004: 298). Entonces, el reto principal del proceso educativo es, más allá del almacenamiento de estructuras lógicas y datos para el desempeño de los sujetos dentro de una racionalidad particular, generar contextos “en los cuales los diálogos se puedan ligar a las continuas búsquedas prácticas de las personas, las comunidades o las naciones” (Gergen, 2007c: 233).

Recapitulando, si la actividad educativa permite entender que las dinámicas de construcción de realidades se producen y provienen de múltiples situaciones y espacios (Giroux, 1994; Bruner, 1999), es posible concebir procesos educativos en contextos múltiples, diferentes de los institucionales, como situaciones de cruce y solapamiento de diversas historias, sujetos y relaciones de significado, más que como una actividad de reproducción que privilegie ciertas visiones de mundo y conocimientos que *deben* ser aprendidos separados de la situación cotidiana de los participantes, procurando que existan posibilidades de construcción de saberes que se *construyan desde y repercutan en* cada comunidad, colectivo, país o nación (Bruner, 1999; Gergen, 2007c).

Devenido del desarrollo argumental previo, se pueden rastrear algunas ideas sobre la construcción de realidad en interacción, además del papel y mecanismos del proceso educativo, desde unos autores y ejemplos que pretenden servir de base conceptual a la introducción de los videojuegos en línea o a situaciones intersubjetivas en estos contextos. El siguiente apartado tiene como fin desarrollar esas ideas en el marco del videojuego en línea, como situación que permita traer atención sobre tecnologías emergentes que construyen y representan espacios de interacción que se abren camino en el lenguaje y la cultura presentando una rica complejidad (Giroux, 1994).

## **Videojuegos en línea: Masivos, Multijugador, *On-line* (MMO)<sup>2</sup>**

**Videojuegos y videojuegos MMO.** Hasta este momento se han abordado dos grandes grupos temáticos: la construcción de realidades junto al papel de los sujetos en esa relación de construcción; y la configuración de realidades educativas que apunte tanto a la observación atenta de los participantes en un acto educativo, como a la situación de los contenidos emergentes y su relación con hacer la vida cotidiana de los sujetos. Con estos insumos, sujetos en permanente proceso de negociación de *self* y saberes en interacción, que permiten la emergencia de realidades educativas, se analizará el elemento de contexto, que es el videojuego en línea o MMO, con miras a su caracterización como espacio alternativo de negociación de saberes, realización de humanidades, de posibilidad de ser con otros en actitudes (ser mí) y construir agencia para el cambio (ser yo).

Un videojuego puede ser entendido a partir de las reflexiones que Huizinga (2007) realiza sobre el juego en general a principios del siglo veinte (1938), reflexiones que han trascendido hasta nuestros días constituyéndose en punto de partida y reflexión de varios tratamientos conceptuales contemporáneos sobre videojuegos. (González y cols., 2009; Lacasa, 2011; Piracón, 2008 entre otros). Es definido a partir de sus características como

(...) una acción libre ejecutada como si, y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga de ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones (Huizinga, 2007: p. 27)

Actualmente existen algunas críticas a esta manera de entender los juegos como poco actual, o sobre alguna de las características y su presencia o no en los videojuegos. Por ejemplo, Mejía, Rodríguez y Castellanos (2009), Ledhovitza (2010) y Tavinor (2010) reseñan a algunos investigadores que encuentran juegos con fines extrínsecos o productivos, teniendo un fuerte impacto en la vida cotidiana. Incluso, se pone en tela de juicio la carencia de utilidad práctica del videojuego, que estaría relacionada con la obtención de satisfacción personal y ciertos aprendizajes contextualizados (Gee, 2005).

---

<sup>2</sup> *Massive Multiplayer On-line*, (masivos en línea de múltiples jugadores). Si bien González y Cols. (2009) utilizan la abreviación castellana JMLMJ (Juegos Masivos en Línea de Múltiples Jugadores), no se han encontrado usos de esta sigla en otras investigaciones: se prefiere por simplicidad conservar la abreviatura en su idioma original.

Si bien el campo de estudios llamado *Game Studies* reclama el derecho a estudiar los videojuegos desde, es un conglomerado disciplinar y de enfoques relativamente reciente que no posee mucha organización o consensos específicos (Frasca, 2003; Juuls, 2001). Algunos critican incluso los repetidos intentos por catalogar a los videojuegos de una manera completa como una materia complicada, puesto que es un campo relativamente reciente y en modificación permanente, en donde “cada revista o escuela tiene su propia clasificación y definiciones” (Juuls, 2001).

Los videojuegos son tradicionalmente estudiados desde dos perspectivas, una que va hacia el estudio de los mecanismos, reglas y operaciones de juego, llamada la escuela *Ludológica* y una preocupada por los elementos narrativos o de ficción y simulación en estos entornos, llamada la escuela *Narratológica* (Tavinor, 2010, Sandoval, 2005; González y Cols. 2009), aunque sin ser mutuamente excluyentes una y otra.

Desde una perspectiva filosófica, Tavinor (2010) intenta transar las diferencias entre narratología y ludología, incluyendo en su definición que el objetivo del *entretenimiento* se consigue a través de cualquiera de los dos elementos de compromiso: juego de reglas objetivas (juegos en donde se siguen unas pautas de acción o la consecución de determinados objetivos) o ficción interactiva (en donde se *vive* una narración o un marco escénico similar a la inmersión teatral).

Tavinor hace referencia a dos características fundamentales de los videojuegos: ser un artefacto en un *medio visual digital* y tener la función de ser un objeto de *entretenimiento*. De este modo, se involucra el uso tanto del elemento de *video* como el de *juego*, incluyendo la mediación de los elementos de hardware o dispositivos físicos y la necesidad de goce o entretención en la experiencia de juego (Piracón, 2007).

Squire (2002) se pregunta por el papel de las ciencias sociales dentro del estudio de los videojuegos, aduciendo faltas importantes acerca de indagar por las experiencias de juego, cómo se relaciona con la vida cotidiana y las clases de prácticas que emergen del acto de jugar. Sandoval (2005) y Steinkuehler (2006), entre otros, coinciden en la importancia de estudiar los videojuegos desde diferentes perspectivas de conocimiento.

Si bien hay intentos de clasificar a los videojuegos de acuerdo con la naturaleza cambiante de sus reglas y la complejización de sus narraciones, es difícil hallar una clasificación o taxonomía que no se haga rápidamente obsoleta o sea aceptada transversalmente por la comunidad que estudia videojuegos (Djaouti y cols., 2008; Juuls, 2001). Al no ser propósito de esta investigación un extensivo análisis sobre cómo se estructuran o clasifican los videojuegos y teniendo en cuenta la limitación mencionada anteriormente, se establecerá una distinción simple provista por Ferretti, Roccetti y Salomoni (2006). Los videojuegos (y todos los juegos en general) se pueden agrupar en dos grandes categorías: los de *habilidad-y-acción*, juegos en donde la importancia de reacciones perceptuales o motoras es crucial para cumplir con los objetivos del juego o terminarlo, y los juegos de *estrategia*, en donde se requieren otras habilidades cognitivas que utilizan la planeación previa antes de realizar alguna acción.

Por ejemplo, los juegos (o videojuegos) de deporte, carreras o combate son casos de *habilidad-y-acción*, mientras que juegos de mesa, de aventura, de rol o juegos de *guerra*<sup>3</sup> son considerados juegos de *estrategia* (p. 681). Si se quisiera traducir a términos de psicología histórico-cultural, los primeros hacen uso de procesos psicológicos elementales, de reacción inmediata, mientras los segundos emplean procesos psicológicos superiores, mediados por las situaciones de juego. Adicionando el componente de medio visual digital establecido por Tavinor (2010), podemos utilizar esta clasificación para tener una idea general de cualquier *videojuego* de acuerdo a estas características.

Sin embargo, existe un componente que se exagera en los últimos años con la aparición de las comunicaciones mediadas por Internet y la expansión de esta tecnología a nivel mundial, que conlleva al desarrollo de videojuegos en los cuales miles de personas interactúan unas con otras a diario. Esto ha permitido a los videojuegos trascender de la situación de juego individual o con conocidos, dentro de casa, y a los investigadores de pasar a estudiar los efectos sobre el jugador individual al espacio de actividad social (Squire, 2002).

Los videojuegos en línea, o *MMO*, tienen como característica principal el ser jugados por un número grande de personas que interactúan no solo con el *software* (como en los juegos de un jugador), sino simultáneamente con otros jugadores en un espacio social y *geográfico*

---

<sup>3</sup> En los que se recrea un enfrentamiento armado de cualquier magnitud, sea un acontecimiento histórico o ficticio, como en el ajedrez.

persistente<sup>4</sup>, aunque sin barreras completamente definidas (Ledhonvitra, 2010) que seguirá desarrollándose y *sucediendo* independientemente de si el jugador se desconecta o no (Squire, 2002; McManus, 2008), a través de la creación de personajes digitales o *avatares*<sup>5</sup> como presencia de un jugador en ese espacio (Salazar, 2005; Steinkuehler, 2006; Barnett y Coulson, 2010); se inscriben en dinámicas de fin abierto, que si bien tienen una serie de objetivos no limitan al jugador a la consecución de éstos, sino que le permiten habitar de manera activa como ente social en una dinámica entre fantasía y realismo social emergente (Steinkuehler, 2006; Subirana y Cabañas, 2007).

Ferretti y cols. (2006) aseguran que si bien los *MMO* nacen de dinámicas de *estrategia*, en realidad tienen un componente mixto. Mientras otros juegos mejoran en gráficos o interfaces manteniendo su base intacta, los *MMO* permiten la colaboración con otros para lograr estrategias complejas, mientras se vive una vida paralela en el entorno virtual de juego; los jugadores “influyen el guion global del juego” (p. 681), y pueden o no tener objetivos que requieran tanto de habilidades o procesos elementales de pensamiento como de procesos complejos de atención, memoria o razonamiento.

De este modo, los videojuegos conocidos como *MMO*, son posibles de estudiar como situaciones de interacción social que proveen una fuente de datos y conocimiento sobre el humano y su relación con otros, a través de elementos que serán abordados en tres ejes con el fin de permitir un universo de registro que permita dar cuenta de la construcción de realidades educativas y manifestaciones de *self* en estos espacios y situaciones de juego: Primero, una conceptualización acerca del carácter de medio *Masivo*, que posee un papel y relación social como medio de comunicación; un recuento acerca del carácter de *Multijugador*, es decir, de espacio de intercambio intersubjetivo, y las posibilidades de análisis que se desprenden; por último, las especificidades de esa interacción en un entorno en línea u *On-line*, como espacios de comunicación mediado por computadora y lo que esta mediación comporta.

---

<sup>4</sup> Espacios simulados en donde los avatares se mueven, que pueden ser paisajes naturales o arquitectónicos.

<sup>5</sup> *Alter ego*, personaje o representación virtual de un usuario en un entorno computarizado, que constituye una identidad construida. Puede ser tan simple como un icono o un nombre o tan complejo como una imagen tridimensional completa.

**Masivos: Videojuego como medio de comunicación.** Los medios de comunicación están presentes como instancia que configura muchas de las cosas que hacemos, conocemos o decimos sobre el mundo. En una situación en donde ningún campo se resiste a la influencia de relaciones sociales, económicas y políticas (Wertsch, 1999), hay que atender a las maneras en las que incluso los medios de entretenimiento reproducen cierto capital social. En palabras de González (2007):

Entre las aceleradas expansiones que modifican la noción del espacio y tiempo, se encuentra la difusión de la información transmitida por los medios de comunicación masiva, que recomponen sistemas de interpretación del mundo y establecen nuevas maneras de relacionarse con los otros y con uno mismo (p.3).

Un medio masivo se define como un medio que se produce para llegar a una gran audiencia, en oposición a los medios individuales, que están dirigidos a necesidades personales y tienen una audiencia mínima. Mientras los medios masivos tradicionales (Periódicos, Radio, Televisión) están anclados a intereses estatales, privados y económicos (Martín-Barbero, 1991), los medios individuales (teléfono, cartas o libros) apuntan a niveles más cercanos al colectivo-comunidad cercana (Meulemann y Hagenah, 2009).

Meulemann y Hagenah (2009) caracterizan a Internet como un dispositivo *convergente*, pues aunque su uso es fundamentalmente personal, se usa como medio de difusión de otros medios masivos. Steinkuehler y Williams (2006) sostienen que Internet permite la emergencia de *algo más* que pequeñas comunidades (p. 886). Lister y cols. (2003) sostienen que el videojuego en línea, al poseer una ideología subyacente y llegar a una audiencia amplia, podría considerarse un nuevo medio masivo de comunicación.

Para Martín-Barbero (1991) la difusión por los medios de comunicación masiva, que conllevan una ideología e intereses secundarios ligados al mercado, la educación u otros intereses de sus desarrolladores entran en tensión con creencias y saberes desde lo popular. Por otra parte, Moraes (2007) denuncia la inclusión de las sociedades en las lógicas frenéticas del consumo, que desdibujan a los sujetos y los hacen esclavos de la inmediatez y las lógicas empresariales.

Si bien se puede aducir que los videojuegos en línea conllevan la reproducción de ciertos elementos de cultura hegemónica e ideologías subyacentes (McManus, 2008), existe la posibilidad de ruptura en la relación unívoca con el productor, puesto que, en el caso específico

del videojuego en línea, existe más que nunca la posibilidad tanto de realizar y poner en común productos propios como de retroalimentar al productor para que modifique ciertos elementos del juego (Sedeño, 2010).

De este modo, existe la posibilidad desde lo que Moscovici (1983) llama la resistencia de las minorías, o la reivindicación de los conocimientos populares, gracias a los cuales se puede subvertir la lógica de producción y reproducción a partir de la experiencia en estos videojuegos como espacios de relación que permiten la expresión y el solapamiento de sistemas de relación para producir contenidos por y para los que tradicionalmente son consumidores.

Gracias a esa ruptura que hace necesario tener en cuenta al videojugador como algo más que intérprete o receptor del producto, sino como hacedor de la relación dialógica que completa al videojuego gracias al participante (González y cols. 2009). Se genera una negociación que desborda el espacio y funciones de diseño generadas previamente por el entorno del juego en línea, gracias a la interacción entre personas que hacen que exista actividad *cultural* dentro de estos espacios (Delwiche, 2006; González y cols. 2009; Sedeño, 2010).

En este sentido, si se quiere hacer énfasis en estos contextos para la conformación de realidades educativas en el videojuego en línea, se debe tener en cuenta la tensión entre los lugares relacionales de solapamiento de inteligibilidades y la relación dialógica productor-consumidor que provee el videojuego en línea como nuevo medio de comunicación masivo que transita en ese dispositivo convergente que es Internet.

**Multijugador: Videojuego como espacio social de interacción.** Tradicionalmente se realiza una separación innecesaria entre mundos *virtuales* y *reales* que permea tanto las investigaciones como el conocimiento común, llevando a considerarlos como espacios ontológicamente diferentes, con unas leyes, políticas y economías sustancialmente distintas produciendo una incómoda dicotomía, llegando a afirmar que “los mundos, economías o conocimientos *virtuales* impactan, influyen, se introducen en el mundo *real*” (Subirana y Cabañas, 2007). Alternativamente, los videojuegos serán entendidos como un espacio social de interacción, como un círculo relacional como cualquier otro sin límites definibles o necesarios entre una economía, política o leyes virtuales en diferencia con unas ontológicamente *reales*.

Ledhovitza (2010) propone el uso del término *MMO* para referirse a estos espacios sociales de interacción, definiéndolo como un *universo de discurso* (Strauss, 1978 en Ledhovitza, 2010), que posee cuatro características: Se organiza en torno a al menos una *actividad primaria*, desde unos *lugares* donde ocurre tal actividad, como aquellos referentes *geográficos* (simulados) que un *avatar* explora; en donde existe una *tecnología* -modos de realizar las actividades sociales-, y posee ciertas *organizaciones*, pues está compuesto por humanos que tienen una serie de relaciones de interacción social.

La disolución de la dicotomía *real/virtual* conlleva a considerar los espacios sociales o universos de interacción social presentes en los videojuegos en línea como no limitados y más bien dentro de ese solapamiento con otros múltiples lugares, lo que permite trabajar sobre el impacto en las otras esferas del cotidiano en los sujetos, y la importancia de las habilidades o experiencias que se generan como potencialmente organizadoras de la experiencia de la misma manera que el espacio familiar u otros grupos cercanos.

Como se ha reseñado, una diferencia fundamental entre un videojuego cualquiera y un videojuego en línea es la oportunidad de compartir con otros simultáneamente, con la posibilidad de interacción social que ello conlleva. Delwiche (2006) menciona la posibilidad de encontrar en los videojuegos un completo rango de prácticas en un marco social complejo entre los participantes que va más allá de los parámetros del entorno provisto por los desarrolladores, produciendo a su vez un sistema-comunidad que acopia y distribuye conocimientos, herramientas y acciones en un contexto de relación (Squire, 2002).

Steinkuehler y Williams (2006), caracterizan a los espacios de videojuegos *MMO* como *terceros lugares* de socialización informal que están a medio camino entre los espacios de socialización laboral y doméstico en los que se disfruta de la compañía de otros en conversación (Oldenburg, 1991).

Sin embargo, es cuestionable la informalidad absoluta de estos espacios, con la aparición de juegos e investigaciones sobre el campo de los *videojuegos serios*<sup>6</sup> (Subirana y Cabañas, 2007; Lacasa, Martínez, Méndez y Cortés, 2007; Umaschi, 2010) que hacen de estos espacios un

---

<sup>6</sup> Videojuegos que tienen desde su concepción intereses educativos, de posicionamiento de marca, cuidados de salud, exploración científica u otros.

complemento de actividades de enseñanza o complemento laboral, aplicando el diseño de juegos con un direccionamiento que minimiza la importancia de lo que se genere sin estas intermediaciones.

Recapitulando, en la presente investigación se atenderá a los dos elementos emergentes de este análisis. Se considerará a las situaciones ocurridas en el videojuego en línea como pertenecientes a un entramado grupal que con características particulares, y se observarán más las dinámicas de solapamiento e integración de los contenidos y sujetos con énfasis en la actividad que construya realidades educativas significativas para los participantes en diversos contextos.

***On-line: características particulares de las interacciones en línea.*** Las relaciones que forman comunidades a través de la actividad de juego que mencionaba Huizinga a principios del siglo veinte, se ven potenciadas por la comunicación a través de Internet, y modificadas por el uso de ciertas herramientas que median esa comunicación. La comunicación mediada por computador, definida por Mann y Steward (2002) se refiere a aquel intercambio tecnológico que requiere relacionarse directamente con el sistema computacional con herramientas para comunicar texto, voz u otros datos.

Para Moral (2006), es central dirigir la atención a los procesos psicosociales derivados de la comunicación activa entre sujetos a través de Internet, en un entorno conjunto. En este sentido “se hace evidente una serie de características diferenciales (...), tales como el anonimato, la ausencia de señales no verbales, el distanciamiento físico y la disponibilidad del tiempo de un modo sincrónico o asincrónico” (p.1).

De esta manera, se configura una nueva serie de enlaces que transforman la relación temporal en otras situaciones de interacción, de manera que existe un acercamiento que puede ser simultáneo (en el caso de una sesión de juego, por ejemplo) o diferido/asincrónico (como en el caso de un foro de discusión, en el que los sujetos pueden comunicarse por turnos o elegir no hacerlo inmediatamente). Además, trascienden incluso los horarios en los que personas alrededor del mundo se pueden comunicar instantáneamente (Martínez, 2006). Alrededor de los espacios de ciudades o naciones, se crean nuevas regiones de *geografía sociocultural* (como los mundos a explorar de un juego en línea como *World of Warcraft*, que pueden ser recorridos simultáneamente por personas en continentes diferentes). El anonimato actúa como liberador y

posibilitador de identificación con la comunidad, haciendo posible una puesta de roles diferente (McManus, 2008) Así,

(...) la dimensión comunicacional de Internet, constituye un campo de estudio creciente desde diferentes disciplinas sociales ya que hace posible la aparición de nuevos estilos de vida que le son propios y son específicos de las comunidades virtuales o del comportamiento on-line. (Vidal y Alvarado, 2008: 3)

La simplificación en el uso y la ampliación de contenidos audiovisuales que proveen los elementos de comunicación mediada por computador en la actualidad producen *inmersión* (McManus, 2008; Vidal y Alvarado, 2008, entre otros) y pueden ser leídos desde la categoría de herramientas psicológicas de Vygotski (1995), como elementos complementarios para reorganizar la praxis y reorientar los procesos de pensamiento de los sujetos, desde ese primer nivel de uso, como elementos para expresar o comunicar con palabras e imágenes.

En síntesis, las comunicaciones mediadas por Internet y las pantallas tienen un efecto sobre la forma en que los sujetos se comunican unos a otros, que se pueden leer en términos de los ejes de *proximidad temporal y espacial, nivel de interés e intimidad* y los diferentes grados de *anonimato* trabajados por Berger y Luckmann (2001). Las funciones comunicativas vendrían a ser complementadas por herramientas mediacionales en el sentido de Vygotski (1995) con orientación hacia afuera y organizando la propia acción del sujeto. Adicionalmente, estos espacios poseen ciertas características particulares (Moral, 2006). Esto hace que los espacios de interacción que se generan tengan unas características específicas de comunicación que podrían o no redundar en la situación de los sujetos y el diálogo o negociación de saberes para establecer su incidencia en la construcción de realidades educativas.

### **Hacia un estudio de la construcción de *self* y Realidades Educativas en los Videojuegos en Línea**

De la revisión teórica surgen hasta el momento los siguientes temas de importancia, agrupados en tres ejes: psicológico, educativo y de medios/videojuegos. Desde una perspectiva psicológica, los temas trabajados pueden organizarse dentro de la construcción de *self* como proceso dialéctico de intercambio de *mí* (actitudes colectivas) y *yo* (capacidades únicas de responder y agenciar) dentro de una relación de interacción (Mead, 1934); a su vez, la noción de

realidades múltiples rastreable en la relación entre distintos núcleos de inteligibilidad, expresada a su vez en discursos y prácticas.

Los núcleos de inteligibilidad parten de un reconocimiento a la situación común que genera discursos, criterios de explicación empleados por un sujeto y prácticas, actitudes o maneras de actuar propias. Los discursos pueden ser entendidos como negociación de significados que modifican al sujeto. Las prácticas son entendidas como actividades en un campo, con cierta transmisión, trascendencia e identificación con un colectivo.

El componente educativo parte del reconocimiento de ser una esfera de realidad en permanente construcción y se estudia el proceso desde dos frentes: primero, el *papel de los sujetos* en clave de qué tan firme o móvil resulta la lógica de relación entre quien se educa y quien educa (Freire, 2000), además de la intención de promover un proceso de creación conjunta de inteligibilidades, que tendría relación con las prácticas o mecanismos de mediación (Vygotski, 1993, 1995); segundo, el papel de los saberes o contenidos que se construyen o emergen de la interacción en esos espacios, que en primer lugar hacen referencia a aquellos temas o discursos pedagógicos emergen de la situación de interacción (Bernstein, 1994), y la necesidad del reconocimiento de los contenidos históricamente construidos por los participantes, convergen para hacer la vida cotidiana y la sociedad con otros. Estos elementos permiten plantearse preguntas sobre qué saberes o contenidos y mecanismos educativos se ponen en juego en estos espacios de interacción y cuál es el papel de los sujetos, en tanto se hallan en voluntad de promover y negociar saberes con otros, hallándose una interacción relacional simultánea, dinámica y múltiple que probablemente transforma la lógica de la díada educador-educando, haciéndola dialéctica y haciéndola posible de concebir y configurar diferentes en la vida de los sujetos.

Por último, los videojuegos, en específico los videojuegos en línea o *MMO* se analizan desagregando estos términos, *Massive*, *Multiplayer* y *On-line*, para dar cuenta de la complejidad que se puede estudiar desde ellos. Masivos, en tanto juegan un papel como medios de comunicación y en relación con la tensión productor-consumidor (Meulemann y Hagenah, 2009). Multijugador, pues los videojuegos se constituyen un espacio social (Ledhovitza, 2010), y pueden ser entendidos como terceros lugares de construcción de identidades (Steinkuehler y Williams 2006; McManus, 2008). *On-line* en tanto esta clase de interacción posee las

características de cierta perpetuidad, interacción social, mediación de fisicalidad o de algunas reglas de movimiento por un espacio virtual, y mediación de interacción por medio de *avatares* (Barnett y Coulson, 2010; González y Cols. 2009) características que permiten pensarse estos espacios de interacción como posibilidades de hacer mundos posibles y vida cotidiana.

De este modo, el videojuego en línea como espacio de interacción social y cultural, permitiría la emergencia de manifestaciones de *self* (en tanto proceso *mi-yo*, y constitución de núcleos de inteligibilidad, expresados en discursos y prácticas). Dada la complejidad que supondría rastrear todos los aspectos de una situación de interacción, el videojuego facilitaría el análisis sobre la construcción de *realidades educativas* que permiten la discusión sobre el papel de los agentes, en tanto los sujetos construyen sus saberes y manifiestan su *self* gracias al uso de herramientas específicas (en este caso, la comunicación mediada por computador), que permiten a su vez el establecimiento de necesidades y compromisos sociales que trascienden al espacio del videojuego en línea o a sus participantes. Además, analizar el papel de los saberes (contenidos y discursos): tanto aquellos que están siendo reproducidos tácita o explícitamente, como los que emergen y se gestan allí.

### **Horizonte Conceptual**

El presente horizonte conceptual tiene por función perfilar y ubicar la investigación a través de una revisión de los índices de análisis construidos a lo largo de la revisión teórica, junto a los construidos por otras investigaciones en el campo y las posibilidades, limitaciones o alcances a los que se circunscribe. En un primer apartado, se reseña una búsqueda de investigaciones empíricas que dan cuenta del objeto de estudio desde perspectivas de conocimiento cercanas, con preguntas y métodos propios, con el fin de establecer cercanías y distancias con el estado actual de las investigaciones. En un segundo apartado se presenta la justificación que sustenta el trabajo, y los posibles aportes que puedan generarse a partir de él. En una tercera sección se propone el problema de investigación, que sintetiza los temas de análisis a tener en cuenta y las preguntas que se realizan al objeto de investigación. El planteamiento de objetivos general y específicos dan cuenta de las metas y resultados esperados.

### **Antecedentes**

La revisión de antecedentes empíricos inició con una búsqueda rastreo web, además de una búsqueda tentativa en las bases de datos en Educación, Psicología y Ciencias Humanas *ERIC*, *PsyArticles*, *Science Direct*, *Willey Online Library* y *Wilson Web- Social Science* bajo los descriptores *videojuegos/videogames*, *educación/education* y *on-line*. Los resultados obtenidos se agruparon de la siguiente manera:

Experimentos de réplica y medición desde las teorías de psicología experimental que apuntan hacia el potencial adictivo o violento de los videojuegos como la presencia de conductas agresivas (Ivory y Kalyanaraman, 2007; Polman, de Castro y van Acken., 2008, entre otros), centrándose más en el debate entre aspectos positivos o negativos que en otras posibilidades de conocimiento sobre el tema (Mejía y Cols., 2009; Ferguson, 2009); estudios encaminados hacia el empleo del videojuego en incidencia en el bienestar psicosocial (Caplan, Williams y Yee, 2009) o la consideración de dilemas morales (Whitty, Young y Goodings, 2011).

Por último, artículos que desde perspectivas educativa o de las ciencias sociales, plantean reflexiones hacia el potencial de uso de los videojuegos dentro de los procesos educativos con énfasis en los juegos individuales (Exteberria, 1998; Lacasa y Cols. 2007; Sádaba y Naval, 2008; Sedeño, 2010) o procesos comunicativos con referencia a medios digitales sin atención directa a los videojuegos en línea (Licona y Piccolotto, 2001; Martínez, 2006; Marta Lazo, 2007).

Si bien estos artículos trabajan problemáticas importantes y de algún modo transversales a la reflexión planteada desde videojuegos y construcción de realidades educativas, fue necesario realizar algunas especificaciones para encontrar mayor concordancia con las siguientes cuatro condiciones, aunque con alguna flexibilidad: hacer referencia a procesos, situaciones o contenidos *educativos*; poseer unas técnicas de registro y toma de datos dentro lo que los propios autores denominan *métodos cualitativos*; que sus análisis, instrumentos o hallazgos tuviesen relación con videojuegos/jugadores en línea y por último, que proveyesen una perspectiva desde la psicología o desde las ciencias sociales.

Por ende, se agregaron a la búsqueda bibliográfica los términos *On-line*, *MMO/MMORPG*<sup>7</sup> e *investigación cualitativa/qualitative research* para refinar la búsqueda y lograr mayor cercanía tanto metodológica como de conceptualización, acercamiento a los fenómenos y sujetos de investigación, además de descartar estudios referentes a videojuegos individuales.

Los cuatro artículos y dos tesis reseñados en esta revisión de antecedentes, exceptuando el de Piracón (2008), poseen como eje central investigaciones cuyo objeto es uno o varios videojuegos *MMO*. De este modo, se presentan a continuación agrupadas en investigaciones en las que el componente educativo sobresale e investigaciones que atienden principalmente a un componente psicológico/humano. Cada artículo reseñado presenta una revisión de la temática general de la investigación, algunas fuentes y conceptos utilizados, metodología y hallazgos, además de algunos puntos de convergencia o distancia.

La investigación de Delwiche (2006) busca dar cuenta del potencial educativo del trabajo con videojuegos en línea al hacerse una pregunta sobre la utilidad de los entornos virtuales como

---

<sup>7</sup> Las siglas RPG (*Role Playing Game*), hacen referencia a *juego de roles*, que es un componente presupuesto en la conceptualización de los *videojuegos MMO* y hace referencia al elemento de “escapismo fantástico”, o de vivir en una situación paralela diferente que proveen estos videojuegos.

espacios para el aprendizaje, al generar compromiso social en el estudiante tanto con las actividades en el entorno virtual como con los objetivos y contenidos del curso, además de elaborar algunas recomendaciones para la aplicación y uso de estos entornos dentro de currículos y cursos para su aplicación en enseñanza y entornos institucionales.

A través de estudios de caso, se recogen las experiencias en dos cursos universitarios cuyos objetivos tenían como eje transversal la enseñanza crítica de métodos para investigar o diseñar entornos de juego en línea funcionales al aprendizaje. En el primero de los cursos, de *etnografía cualitativa en juegos en línea*, 36 estudiantes universitarios tuvieron una experiencia de juego en *Everquest*<sup>8</sup>, para hacer etnografía dentro del entorno virtual de juego. Un segundo curso sobre *diseño de juegos Web* que contó con la participación de 15 estudiantes de comunicación, hizo énfasis tanto en explorar temas de cibercultura, como en crear aplicaciones que pudiesen ser puestas en común para otros participantes de *Second Life*<sup>9</sup>. Los datos obtenidos consisten en narraciones y experiencias, reportes verbales y escritos de los asistentes a los cursos, especialmente los escritos etnográficos generados en el primer curso.

Se reseñan una serie de hallazgos a partir de los datos analizados: los estudiantes reportaron aprendizajes y generaron investigación etnográfica de acuerdo a los objetivos del curso, además de un análisis sobre sus propias experiencias en términos motivacionales de *enganche* con la actividad de interacción. Delwiche elabora unas categorías de importancia a la hora de elegir un videojuego *MMO* como entorno de enseñanza: el juego debe ser accesible, es decir, que su mecánica básica sea dominada de manera rápida y sencilla, la interacción social es crucial y los entornos virtuales son caracterizables como espacios *seguros* de aprendizaje, pues es posible distanciarse de eventos aversivos simplemente desconectándose, lo que genera confianza potenciando el aprendizaje de determinados contenidos.

---

<sup>8</sup> *Everquest* es Juego *MMO* de temática medieval fantástica con un elemento de exploración de un espacio geográfico simulado. Su objetivo principal es el desarrollo de habilidades de un personaje o *avatar* a través de la participación en eventos del juego, que requieren habilidad y juego individual o compartido. *Everquest* tiene gran tradición y popularidad entre los videojugadores en línea y se juega y desarrolla activamente aún después de haberse lanzado en 1999.

<sup>9</sup> González y Cols. (2009) describen a *Second Life* como “una plataforma virtual donde el jugador tiene la oportunidad de vivir una vida paralela, en la que puede ser y hacer lo que quiera por medio de interacciones sociales que le permiten integrarse a comunidades, compartir experiencias (...), entre muchas otras actividades” (p. 375).

Por último, el autor realiza unas recomendaciones para quien desee enseñar los contenidos de su clase utilizando herramientas *MMO*: primero, que se advierta a los estudiantes sobre el potencial adictivo del videojuego; en segundo lugar, es pertinente evaluar varias opciones de videojuegos en línea antes de escoger uno, teniendo en cuenta que sea *accesible* teniendo una curva de aprendizaje simple, posea un tema que sea atractivo para los estudiantes y por último, que se integren paulatinamente dominios semióticos, construyendo puentes entre el juego y los contenidos del curso, es decir, que se dirija gradualmente la “introducción” a las mecánicas, lenguaje y componente social del juego en paralelo con los “objetivos teóricos de fondo” (p.168).

La investigación reseñada considera al conocimiento como socialmente construido, y al videojuego como una situación de interacción con prácticas y lenguajes propios, además de considerar que el aprendizaje depende en buena medida de los grupos con los que se relaciona un individuo. La mayor relación con la presente investigación es asumir que estos espacios poseen sus propios elementos a interiorizar, aunque esta consideración no se profundiza, pues se hace secundaria al privilegiar los objetivos y temas curriculares a enseñar.

La investigación que realiza el grupo de trabajo liderado por Constance Steinkuehler, (2008), en la Universidad de Wisconsin-Madison, parte de considerar a los videojuegos en línea como medios digitales prometedores respecto de su potencial educativo, y reseña el estado de su investigación en tres partes, cuyos objetivos son: ver las formas de cognición y aprendizaje que hacen que un videojuego sea exitoso, aportar datos al potencial de aprendizaje centrado en procesos cognitivos “más allá del consumo crítico y centrados en la producción” (p.14), y diseñar espacios de aprendizaje óptimos con miras a la inclusión de videojuegos en entornos de instrucción, atravesados por la lógica institucional y el diseño de actividades extra clase y con contenidos educativos a aprender a través de prácticas y formas de cognición derivadas de las fases anteriores.

Para la primera parte, utilizan la técnica de *etnografía cognitiva*, definida como una descripción de una cultura a partir de sus cogniciones, bases y consecuencias (Hutchins, 1995 en Steinkuehler, 2006), para hallar las *prácticas de núcleo* o fenómenos que hacen que un videojuego sea exitoso. Cerca de tres años de observación participante, miles de entrevistas y transcripciones de cientos de horas de juego ocurrido en natural, tienen como producto una descripción etnográfica compleja.

En la segunda parte de la investigación, Steinkuehler realiza una revisión exhaustiva de otras investigaciones empíricas que entran en concordancia con algunos elementos derivados de la primera parte, con el fin de “responder con un rotundo *sí* a la pregunta sobre el potencial educativo de los videojuegos en línea” (p 14), hallando cinco aspectos presentes dentro de los videojuegos en línea *exitosos*, e identificando estos índices como presentes o no en los salones de clase tradicionales. Una tercera parte, sin iniciar a la fecha del reporte (2008), tiene por objetivo diseñar actividades extra-clase basados en los hallazgos y en el marco de entendimiento que les proveen los dos estadios anteriores de la investigación, con miras a integrarlos dentro del marco del aprendizaje escolar y las actividades en la escuela.

Los hallazgos de la primera parte de la investigación, producto de la etnografía cognitiva, llevan a plantear que en los videojuegos en línea se negocian formas complejas de cognición distribuida material y social, prácticas de resolución colaborativa de problemas, prácticas noveles de *literacy*<sup>10</sup> que incluyen lenguaje altamente especializado en los foros en línea, hábitos científicos de la mente, como razonamiento basado en modelos o pruebas de hipótesis, formas de *literacy* computacional, como el entendimiento de modelos de códigos o computacionales, mecanismos de aprendizaje exitosos como aprendizaje recíproco y prácticas que llevan a una cultura de inteligencia colectiva evidenciados en la necesidad de mantener conocimientos y habilidades de una comunidad, entre otros elementos.

La segunda parte de la investigación se centra en tres de esos temas, buscando sustentar con evidencia empírica de otras investigaciones estos hallazgos iniciales desde resolución conjunta de problemas, prácticas literarias digitales y *literacy* computacional, evidenciando ciertos elementos en conjunción con otras investigaciones y haciendo confrontación con los datos empíricos obtenidos, sin abordar los otros índices encontrados hasta el momento del reporte. Finalmente, Steinkuehler reflexiona en el reporte sobre la última fase de investigación afirmando su compromiso por desarrollar actividades que se inscriban dentro de lógicas institucionales, aunque con atención a las posibilidades del videojuego en línea de ser puente entre diversas comunidades, con potenciales efectos en el entendimiento tradicional de las escuelas, y resalta la importancia de hallazgos empíricos para entender y actuar al respecto.

---

<sup>10</sup> *Literacy* hace referencia a la *habilidad* de leer y escribir, cuya traducción en castellano sería “alfabetización”. Sin embargo, esta última también se relaciona con otros conceptos educativos de instrucción en el uso del lenguaje, así que se opta por conservar el término original.

Las investigaciones reseñadas plantean categorías y reflexiones con posibilidad de hallazgos relevantes para la psicología, la educación y el campo de los videojuegos permitiendo entrever retos interesantes para el análisis de datos y posibles hallazgos de la presente investigación. Primero, la necesidad de concebir a la educación más allá de las lógicas del conocimiento legítimo o verdadero, como experiencia enriquecedora desde las situaciones de interacción subjetiva a través del encuentro entre los sujetos con miras a que realicen su vida en común y aporten a la construcción de sociedad.

Segundo, un enfoque que se vuelque hacia los sujetos no solo como objetos de estudio, sino que tenga en cuenta tanto su experiencia y construcción histórica como la capacidad de construir esos espacios desde la afirmación de su individualidad. Tercero, superar las lógicas de reproducción cultural de conocimiento expresadas en el afán de *inclusión* de los medios digitales en el contexto de clase, procurando en contraste llevar la reflexión más allá de diseñar actividades de refuerzo de unas habilidades y contenidos que se *deben* aprender.

La tesis de maestría de Patrick McManus (2008) *Performance With A Purpose: Men And On-line Games*, parte del reconocimiento de la realidad como construcción social, y la negociación de la identidad desde el interaccionismo simbólico, en tanto el *self* se construye en un intercambio entre las actitudes o tensiones sociales y la propia acción sobre el mundo. Para McManus, las identidades son performativas, existiendo diversas maneras de uso y presentación de sí que corresponden tanto a un ideal hegemónico de género como a otros elementos de intercambio de capital social.

En adición, los videojuegos en línea son considerados *terceros lugares* a partir de la reconstrucción de las ideas de Oldenburg (en Steinkuehler y Williams, 2006) sobre *espacio social* para la socialización y construcción de identidad diferentes a los espacios laboral y doméstico, agregando un elemento intermedio de anonimato que actúa como facilitador de la identificación con otros y la formación de múltiples presentaciones de sí. El autor se pregunta cómo las identidades masculinas influyen su acción en los *MMO* y cómo a su vez la experiencia de *MMO* influye sobre la identidad del jugador. El investigador, quien se asume a sí mismo como videojugador, advierte que sus experiencias propias pueden sesgar los resultados (McManus, 2008 p. 51).

El autor realizó su investigación desde el enfoque metodológico de teoría fundada, que permite realizar hipótesis y construcciones conceptuales lo más apegado posible a las palabras de los sujetos de estudio, utilizando entrevistas semiestructuradas a 10 sujetos, hombres, mayores de 18 años norteamericanos, que tuvieran experiencia en juegos *MMO* de más de dos años y fueran videojugadores activos al momento de la investigación.

McManus encuentra cinco características alrededor de las cuales se construye la identidad en los videojuegos en línea: la posibilidad de construir *múltiples avatares*-identidades que proveen los *MMO*, la *libertad* producto del anonimato que proveen; un componente de *inmersión* que hace que el jugador se identifique con las metas, objetivos y reglas del entorno virtual; el encontrar una *audiencia* que atiende a su *performance*; y un entorno idealizado de “hipermasculinidad”, atravesado por ideales de heroísmo, de fuerza corporal, de competencia a ultranza.

La investigación de McManus permite ver el diálogo entre la construcción de género e identidad, y otras variables culturales, permitiendo entrever ciertos aspectos sobre la interacción entre los sujetos y su experiencia de juego, como elementos más relevantes y cercanos a la investigación en curso. Adicionalmente, el diálogo entre teóricos cercanos a la teoría de *self* y de construcción social da valor a este trabajo como punto de referencia o contraste de algunos hallazgos.

Hussain y Griffiths (2009), consideran que si bien hay investigación con datos cualitativos en videojuegos *MMO*, es limitada por muestras pequeñas y falta de suficiente exploración que dé cuenta de la experiencia y narraciones de los videojugadores. Con este fin en mente, realizaron entrevistas semiestructuradas a través de medios en línea (correo electrónico y software conversacional) a 71 participantes de 10 países, principalmente América del Norte y Europa central y oriental, con alta experiencia (4.7 años de media) como videojugadores *MMO*. Los datos fueron organizados con un software de análisis cualitativo siguiendo los lineamientos del *análisis temático*, para encontrar ciertas regularidades sobre los reportes de los sujetos a partir de relecturas continuas, permitiendo la generación los reportes y la emergencia de temáticas globales comunes.

Seis temas principales emergieron del análisis de las entrevistas: juego en línea y su integración a las actividades cotidianas; juego excesivo y problemas; adicción; impacto psicosocial del juego en línea; disociación y pérdida de tiempo; alivio de sentimientos negativos y estados de ánimo. Los autores parean estos hallazgos temáticos con otras investigaciones en el área, aunque se extraña una discusión o reflexión a fondo de estas categorías, siendo principalmente un reporte temático.

El señalar una falta sensible de investigación cualitativa en el campo y la necesidad de dar cuenta de las narraciones de los sujetos, son dos puntos que aportan y dan valor al presente trabajo, además de la necesidad de conocer los contenidos del lenguaje utilizado por los videojugadores.

Chen y Duh (2007) realizaron su investigación acerca de los factores de interacción social presentes en *World of Warcraft*<sup>11</sup>, debido a contradicciones encontradas en la literatura acerca de la preferencia a “jugar solos” que tienen los videojugadores, y de las deficiencias al no hallar estudios centrados en la interacción social como eje. Los autores realizan una inmersión en campo a través de un año para recoger datos de interacción, gracias al uso extensivo de personajes propios, interacción con otros sujetos e involucramiento en cada aspecto de exploración en el juego, tanto *geográfico* (de exploración del entorno virtual) como de interacción (desde un jugador hasta 40). Haciendo énfasis en el uso del lenguaje, realizaron el análisis de datos teniendo en cuenta el método de *comparación constante*, que conlleva un procedimiento de hallar unidades lingüísticas mínimas comparables con semejanza temática en con el fin de elaborar categorías de agrupación y un mapeo desde las similitudes específicas hacia los índices de interacción más globales y estructurales.

Hallaron trazas que permiten mapear la interacción social a través de una dinámica yo-otro (*Self-Other*): *self* como presentación frente a sí mismo, frente a los otros y de superación o consecución de logros; *otro* como individual y colectivo atravesada por dos grupos de factores: factores de contexto (agregación social, contexto histórico y arena o situación de interacción) y factores dentro del juego (reglas de conducta y actos de unión instrumental entre participantes).

---

<sup>11</sup> Juego *MMO* de temática fantástica, muy popular en la actualidad, que tiene elementos de inmersión y complejidad amplios y llega a una cuota actual de suscripciones individuales de más de 12 millones de personas.

Los hallazgos de los trabajos hasta aquí reseñados en términos de tensión subjetiva y la atención a la interacción son un punto de convergencia con el presente trabajo. Además, la atención con rigurosidad al lenguaje y la atención a actividades *al natural* dentro del juego, sumados al análisis y participación de los investigadores permiten algunos indicios con miras a perfilar un horizonte metodológico de la presente investigación.

Las entrevistas realizadas por McManus (2008) y Hussain y Griffiths (2009) dan cuenta de esos fenómenos en la comodidad de los *dos lugares* cotidianos, el doméstico y el laboral. Un potencial uso de entrevistas para la investigación sobre construcción de *self* y realidades educativas en videojuegos en línea, debería dar cuenta, además, de los fenómenos educativos o psicológicos que se presentan en ese *tercer lugar* que es la convergencia de múltiples sujetos en múltiples pantallas interactuando, no solo presentándose a sí mismos, sino inmersos en la dinámica educativa emergente, compartiendo saberes y sentidos simultáneamente.

Por consiguiente, emerge como necesidad para el presente trabajo dar cuenta de los núcleos de relación o realidades educativas *desde* las dinámicas de interacción social en aquellos *terceros lugares* de Oldenburg (1991; Steinkuehler y Carr, 2006) es decir, desde el espacio de interacción social en complemento a los análisis pre o post-experiencia de juego. Además, el uso de entrevistas puede ser un complemento que permita ver un proceso de resignificación de la experiencia de juego, del *tercer lugar*, que también aporta el análisis de medios asincrónicos, como los foros de discusión.

En un contexto latinoamericano, la investigación de Piracón (2007) acerca de los sentidos de cuerpo que se generan a través de los videojuegos permite una visión de la investigación sobre el tema desde la perspectiva cualitativa e interpretativa. A través de un análisis de construcción de sentidos de cuerpo devenido del psicoanálisis y de videojuego desde sus elementos constitutivos de interacción con pantallas y entretenimiento, el trabajo se pregunta por los sentidos de cuerpo presentes en el videojuego *Halo*<sup>12</sup> tanto desde el juego individual como el multijugador, que tiene un componente *On-Line*.

---

<sup>12</sup> Piracón (2008) lo describe como “un videojuego de acción en primera persona [en el que] el jugador encarna un personaje como si fuera él mismo, los comandos que se dan desde los controles dirigen al personaje y el jugador se pone en sus pies por medio de un artificio en que se hace coincidir la cara del jugador con la del personaje”.

Piracón utiliza el análisis discursivo y la observación participante para identificar las representaciones, usos y lazo social del cuerpo en el acto de juego. A partir de los datos o afirmaciones recabadas realiza un análisis discursivo que responde a indagaciones sobre los temas generales, las afirmaciones sobre los temas, y los sujetos que los comunican. Además, elabora una narración etnográfica acerca del propio acto de construcción corporal a través del acto de juego.

Primero, realiza una conceptualización del acto de juego *online* en varias modalidades de juego presentes en *Halo*. Segundo, un análisis acerca del hallazgo de múltiples sentidos de cuerpo a través de las imágenes y actos de juego, siendo por el tipo de juego explorado, entendidas en una lógica dicótoma entre *cuerpo propio-cuerpo del enemigo* y la distinción entre ellos, además de dos usos principales de cuerpo “como herramienta a matar o que me ayuda a matar al otro” (p. 99). De la participación en los foros surgen ciertas temáticas que en su mayoría refieren a las mecánicas y estrategias devenidas del tipo de juego que se desarrolla y los objetivos que posee, es decir, de cómo se juega y se es exitoso en el juego, o de la satisfacción que produce.

Si bien el autor parte de un entramado teórico con énfasis en el psicoanálisis, distante del presente trabajo y el juego estudiado no permite conceptualizarlo como espacio de socialización, pues se circunscribe al combate, el punto principal de convergencia es metodológico, pues permite claves para comprender y analizar los datos: la importancia del análisis discursivo y la atención a la propia experiencia de juego son elementos relevantes.

El análisis temático, presente en la mayoría de investigaciones reseñadas emerge como un tema sensible que permite hallazgos importantes y relacionados. La consideración de los espacios asincrónicos de participación, como los foros y los espacios de experiencia en el acto de juego son elementos que colindan con la presente investigación, además de la consideración de la posición propia del investigador dentro del acto de juego, en concordancia con McManus (2008).

Los estudios reseñados provienen de disciplinas como la psicología, la sociología, también de estudios en comunicación o tecnologías virtuales, que genera una inquietud hacia la necesidad de estudiar estos fenómenos desde las ciencias en diferentes aspectos. Con frecuencia los artículos encontrados hacen referencia unos a otros, lo que revelaría, primero, la falta de volumen de investigación cualitativa (mencionada en dos de los artículos consultados) y segundo,

la consolidación de una preocupación e intento de cruce entre diferentes disciplinas y enfoques hacia el tratamiento del fenómeno de los *MMO*.

En general, la revisión de antecedentes permite la emergencia de varias categorías: en cuanto a las posiciones teóricas, se encuentra cierta afinidad con algunos indicadores educativos y de interacción, especialmente con los conceptos trabajados por McManus (2008), y Piracón (2007), y aunque existe distancia con las posiciones de Delwiche (2009) y Steinkuehler (2008) respecto de los compromisos con la educación, se destaca la profundidad y hallazgos de estas investigaciones.

En referencia al énfasis metodológico, es claro que la posibilidad que brinda una aproximación etnográfica se debe tener en cuenta, junto al análisis de agrupación temática, y de realizar reflexiones y análisis desde el entramado teórico que se construya, sin restringir o limitarse a éste. Se plantea como reto el situarse en un contexto de juego, desde ese *tercer lugar*, y no sólo dar cuenta o hablar de éste mientras se habita cómodamente en el primero (doméstico) o el segundo (del trabajo). En este mismo sentido, los métodos de análisis de información, si bien distintos, dan cuenta de la necesidad de agrupar los datos para ver los elementos o temas comunes que se generan, dinámicas y emergencias que permitan la discusión y hallazgos relevantes sin dejar de lado la lectura de los datos desde el discurso teórico.

### **Justificación**

El interés por los videojuegos y las relaciones sociales en entornos *on-line* ha sido un tema de indagación e interés constante, compartido y dialogado con varias personas en mi tránsito por la carrera de Psicología. En primer lugar, siempre me han gustado los videojuegos, los considero una parte importante de mi formación como persona y encuentro fascinantes las posibilidades de organización de experiencias significativas, aporte en términos de conocimientos para la cotidianidad y temas de análisis para la labor académica. Por ejemplo, habitualmente comunico a otros la manera en que los videojuegos, junto a la música, siempre fueron importantes en mi adquisición de vocabulario en un idioma extranjero, o cómo estos espacios han sido un punto común de unión entre familiares y amigos, entregados al disfrute de tejer sus lazos afectivos y sociales alrededor de una consola de videojuegos o un computador.

Por otra parte, ser testigo de la expansión de Internet en los espacios académicos, de trabajo y domésticos experimentado en los últimos años, me generó una inquietud acerca de las relaciones de producción y consumo en los nuevos medios digitales. La posibilidad que parecen tener los internautas de ejercer un poder ciudadano, multiforme, sin ataduras, además de aquellas manifestaciones que emergen de su interacción, como conocimiento y producción artística o narrativa surgidos del colectivo, productos de todos y para todos, parece difusa al observar la poca investigación en nuestros contextos (académicos, disciplinares, geográficos) acerca de esos espacios alrededor de los cuales los internautas se organizan y del conjunto de experiencias humanas enriquecedoras que brindan.

Además de un interés transversal que es la reflexión en torno a lo educativo, el videojuego en línea, o *MMO* como espacio que presenta elementos comunes de los dos ámbitos, se alza como punto de convergencia, permitiendo el análisis y confluencia de estas inquietudes, sin dejar de lado uno u otro. De este modo, el trabajo pretende observar con atención la conformación de espacios alternativos de construcción de saberes y actividades, que si bien se ajustan o no a los contenidos y hábitos tradicionalmente adjudicados a la educación o currículos institucionales, ponen sobre la mesa un conjunto de interacciones desde una perspectiva que permita la atención hacia el videojugador en línea como constructor activo de inteligibilidades.

En este sentido, el presente trabajo pretende aportar un reconocimiento de la condición del videojugador no deficitaria, como sujeto constructor de realidades, productor de *selves*, sujeto de conciencia y agencia del mundo con otros, empoderado, con compromiso de actuar sobre su cotidiano en su familia y su comunidad cercana. La incidencia y construcción sobre lo cotidiano brindan una posibilidad de hacerse conscientes de su historia y creadores de contenidos en sus múltiples espacios intersubjetivos como voces activas y no sólo como reproductores pasivos.

En cuanto al quehacer educativo, se plantean inquietudes que apuntan al papel de la propia institucionalidad, al preguntarse por los conocimientos que se adquieren en esos espacios como los únicos o los más relevantes, en qué contextos, y si la lógica jerárquica misma del espacio educativo es sensible de modificarse atendiendo a las lógicas de mutuo y múltiple educar sin una línea fija, en diálogo y cambio permanentes.

En ese sentido, el actual trabajo pretende generar una reflexión acerca de quién o quiénes educan y la relevancia de los saberes que se promueven, trazando vías para continuar investigando sobre aquellas cosas que están presentes en esos espacios emergentes de interacción. Además de trabajar con personas capaces de reconocer su propio lugar e importancia en un entorno dinámico y cambiante como es el de la red, atravesado tanto por intereses comerciales y políticos como por la posibilidad de producir ciudadanías abiertas, no atadas a fronteras específicas, posibilitando una visión alternativa que reconoce y celebra la diferencia y ahora más que nunca, permite el diálogo entre historias, lugares y narraciones múltiples. Defiende, en últimas, el derecho a conocer y construir el mundo en colectivo, aflojando las ataduras a los sistemas tradicionales de distribución de conocimiento.

En cuanto a la disciplina psicológica, el trabajo busca un acercamiento que posibilite abrir puertas, trazar puentes y constituir espacios interdisciplinarios que generen conocimiento desde un conglomerado relacional como es el videojuego en línea. Además, generar investigación y preguntas que enriquezcan estos campos, más allá de la concepción o aproximaciones tradicionales que desde la psicología se realizan a estas experiencias. De este modo, se indaga por la posibilidad de estudiar a un sujeto desde otra perspectiva diferente de medir tiempos de respuesta a tareas, aseverar la efectividad en el entrenamiento de habilidades motoras o considerar al videojugador como un manajo de conductas adictivas, sin descuidar estos aspectos, generando a su vez reflexiones sobre otras dimensiones humanas, de interacción, socialización, generación de narraciones, afectos y actividades que con seguridad son generadoras de saberes en la disciplina.

De manera más amplia, el trabajo pretende aportar una mirada desde la pertenencia a un espacio social que es emergente y que tiene unas relaciones particulares con la lógica de producción y consumo, una reflexión sobre la necesidad de reconocernos convergentes y una subversión de las lógicas tradicionales de conocer y educar, de reconocer que en el cruce existe una riqueza y que en el acompañamiento mutuo está la fuerza suficiente para ver el propio entorno de otras maneras. Al ser éste un trabajo de recolección de datos al natural, de manera anónima en la mayor parte de los casos, los sujetos de investigación, informantes y colaboradores no recibirán retroalimentación directa, aunque se espera que la puesta pública y desarrollos posteriores a este tema les aporten herramientas para construir sus vidas cotidianas.

Al ser el investigador un videojugador activo, es necesario advertir que esta posición permea inevitablemente los resultados y la discusión subsiguientes. Si bien la presente es una aproximación optimista al potencial psicológico y educativo de las interacciones en estos espacios, es necesario mencionar que no se desconocen u omiten por ello las relaciones de producción y consumo además del afán de mercantilización, innovación y condiciones de desigualdad que permean la infraestructura relacional, política y económica en la que se desarrolla la presente investigación.

Por último, el presente trabajo investigativo supone un reto en la manera de analizar, sentir, saber y enfrentarme al devenir de la cotidianidad, gracias a la formación, compromiso y rigurosidad que implica el desarrollo y análisis de un objeto de investigación propio. Incluso me permite colaborar con una perspectiva propia de conocimiento, que en este caso coincide con una actividad y disciplina investigativa predilectas. Y el hacer de una actividad predilecta el propio objeto de estudio es un privilegio que no debe negarse quien pueda hacerlo.

### **Problema de investigación**

Las implicaciones y vínculos sociales que en la actualidad producen las comunicaciones mediadas por computador son de especial interés para diversas disciplinas. Martín-Barbero (2007) sostiene que las “deslumbrantes maravillas” de la comunicación y las tecnologías actuales a menudo hacen que los investigadores no tomen en serio su papel de preguntarse por los alcances que poseen, los problemas que entrañan y las posibilidades que emergen en presencia y uso de estos elementos. Los videojuegos *MMO*, expresión de tecnologías tanto de entretenimiento como de comunicación mediada por computador e Internet, son propuestos como el contexto de la presente investigación, con el fin de reconocer inquietudes susceptibles a ser investigadas. Es necesario que se tengan en cuenta sus características como medio de comunicación y su situación respecto de la relación productor-consumidor, de espacio social y cultural de interacción entre sus participantes y las herramientas mediacionales que se presentan en sus interacciones.

Este campo cultural y relacional está abierto a una descripción y análisis profundos, siendo epicentro de una serie de relaciones humanas que desdibujan y transforman límites geográficos, identitarios, de dinámicas educativas tradicionales, entre otros. Teniendo en cuenta,

además, que no es posible realizar un análisis completo de todos los aspectos que emergen en un campo humano complejo, como un videojuego *MMO*, se hace necesario centrar la investigación en interacciones que den cuenta tanto de *procesos de construcción de realidades educativas* como de *dinámicas subjetivas manifestadas en procesos de self*, ejes centrales del presente trabajo de investigación.

Las interacciones de carácter educativo serán la fuente principal de datos que permitan el análisis de los dos ejes temáticos, además de posibles relaciones entre ellos. Distinguiendo la existencia de situaciones con carácter educativo además de la institucional, y entendiendo la intención de promover, enseñar y proveer experiencias educativas significativas (Rodríguez, 2005, Dewey, 2004), las acciones que esta investigación privilegia, tienen unas características particulares: proveer experiencias significativas o enriquecedoras que permitan construir la vida cotidiana de los participantes atendiendo a la construcción de comunidad y sociedad; permitir, a su vez, la construcción de las propias subjetividades, de manera crítica y consciente. Es necesario, además, ver a la educación como algo más que reproducción cultural superando las lógicas de inclusión institucional.

De esta manera, se plantearán dos preguntas en torno al espacio social y cultural de interacción provisto por los videojuegos *MMO*: una pregunta *psicológica* por las manifestaciones de construcción dinámica de *self*, discursos y prácticas emergentes y una pregunta *educativa*, en términos de la relación entre *sujetos* inmersos en una relación educativa y los *contenidos* que se ponen en juego en esos espacios de interacción. Ambas preguntas se rastrearán principalmente en interacciones de carácter educativo liberador y significativo, incluyendo la posibilidad de realizar análisis alternativos o de reconocer limitaciones incipientes

Desde el eje psicológico, se rastrearán las dinámicas de construcción de *self* en interacciones que evidencien un posicionamiento como *mí* o como *yo*, de manera dialéctica. Se verán, entonces, tales manifestaciones enfatizando aquellos momentos en los cuales existan indicios específicos de *mí* (regulación o acatamiento de las normas de interacción) o de *yo* (posicionamientos específicos del sujeto respecto de una situación) y no se descarta hallar otros contenidos, como situaciones de tensión *self-otro*, construcción de identidades y performatividad (McManus, 2008).

Además, se buscarán interacciones en las que haya evidencia de construcción de discursos y prácticas, elementos fundamentales para el análisis de núcleos de inteligibilidad (Gergen, 1996). Discursos en tanto uso de lenguaje específico, *literacy* o inteligencia colectiva (Steinkuehler, 2008) como criterios de referencia y explicación del mundo y prácticas en términos de la relación cercanía-distancia con el entorno que las crea, situaciones de actividades con cierta tradición y su papel en la formación y ejercicio de roles específicos. Estos análisis aportan a una visión complementaria que permita el rastreo de experiencias de *self* complementando el análisis desde una perspectiva psicológica.

Si bien los agentes y los contenidos de una relación educativa no pueden desligarse en una situación de interacción, pues no hay saberes sin sujetos que los pongan en situación, serán analizados por separado con el fin de dar cuenta de elementos educativos de manera sistemática.

Desde el eje educativo, entonces, se buscarán interacciones en las que haya evidencia de un juego dialéctico entre el educador y el educando en un momento temporal secuenciado (por ejemplo, situaciones de juego en las que existen comunicaciones con el fin de lograr un objetivo) que muestren evidencia del movimiento entre el rol de educador y el de educando. Además, se atenderá a situaciones en las que se generen conciencia y posibilidad de agencia de los sujetos sobre su situación cotidiana. También se rastrearán situaciones en las que se pongan en juego tanto saberes que se traen del cotidiano como conocimientos construidos dentro del espacio de juego.

Los contenidos serán analizados en cuanto a qué temas se construyen en esas situaciones de interacción, la confluencia de del cotidiano de los sujetos o emergencia en la situación de juego, y qué clase de discurso pedagógico (Bernstein, 1994) se explicita: si es instruccional (atiende al desarrollo de ciertas habilidades) o regulativo (se relaciona con el establecimiento de normas) y cuál es la función de ese discurso pedagógico mediador en situaciones de interacción respecto de los saberes que cada sujeto trae a la situación. Adicionalmente, se rastrearán manifestaciones que permitan resolver la pregunta acerca del sentido emergente de las prácticas educativas presentes en estos espacios.

Los dos ejes temáticos planteados serán sometidos a un análisis que permita plantear tentativamente algunas relaciones entre sus elementos, con miras a establecer un entramado

complejo que dé cuenta del potencial de incidencias, relaciones, contradicciones o paralelismos entre la construcción de realidades educativas y los procesos dinámicos de *self* analizando la situación de videojuegos y videojugadores como constructores activos de su propia situación.

## **Objetivos**

### **Objetivo General.**

- Documentar/identificar procesos de manifestación de *self* y realidades educativas que emergen de las interacciones en el espacio social y cultural del videojuego en línea.

### **Objetivos Específicos.**

- Registrar procesos de manifestación de *self* en términos de su construcción dialéctica.
- Caracterizar las realidades educativas que emergen en estos contextos, en términos del papel activo de agentes y contenidos.
- Analizar posibles relaciones entre la emergencia de realidades educativas y manifestaciones de *self*.

### **Horizonte Metodológico**

El presente apartado da cuenta de las herramientas investigativas con miras a desarrollar los objetivos de la investigación tomando en consideración los desarrollos teóricos y conceptuales expuestos previamente. Presenta de manera general el enfoque de investigación, métodos y técnicas específicas de recolección de la información y sus fuentes principales, criterios para la elección de la muestra de estudio, el procedimiento de recolección de datos a seguir durante el trabajo de campo para cerrar con las categorías para el análisis y organización de la información recolectada.

### **Enfoque**

Los términos *etnografía virtual*, *ciberetnografía* o *netnografía* son utilizados en la actualidad para caracterizar el campo emergente de técnicas y métodos para desarrollar investigación en espacios sociales en los que prima la comunicación mediada por computador a través de Internet, vistos como una ampliación de las posibilidades de un investigador cualitativo al abrir las puertas a nuevas inquietudes y posibilidades de investigación (Del Fresno, 2011; Chen y Duh, 2008).

El recabar datos en los contextos *on-line* tiene una serie de ventajas y dificultades a la hora de hacer investigación. Mann y Steward (2002) mencionan ventajas referentes al fácil acceso a los participantes, quienes configuran grupos que se generan alrededor de temáticas comunes y entornos que les son amigables y no lesivos o intrusivos, la facilidad de obtención de los datos sumada a la facilidad en su manejo y permitiendo la minimización de los sesgos interpretativos en la transcripción los datos provenientes de textos escritos.

Reconocen, además, desventajas en cuanto a la dificultad de contacto longitudinal en el tiempo, voluntad o compromiso de colaboración, la necesidad que debe tener el recolector de datos de dominar las herramientas de software que se presenten y las situaciones de

desigualdades económicas y sociales en el acceso a estos recursos. Es necesario que la investigación, la elección de técnicas de recolección y el análisis de la información tengan en cuenta estos elementos en la toma de datos y posteriores análisis.

La presente investigación hará uso de una perspectiva etnográfica, que es por excelencia la elección para recabar datos cualitativos en un campo complejo de análisis como es el de los videojuegos *MMO*, desde la perspectiva teórica que se desarrolla y en concordancia con los autores reseñados en los antecedentes (Chen y Duh, 2007; Delwiche, 2006; Steinkuehler, 2008; Piracón, 2008). Geertz (1993) afirma que la investigación etnográfica debe hacer un esfuerzo por brindar una *descripción densa* que no debe desconocer que los datos recabados son “construcciones propias de las construcciones de otros” (p.551) y que el investigador realiza *una lectura de* fuentes y datos circunscritos a un momento y actividad específicos. Tiene en cuenta la relación entre las actividades realizadas por los agentes, sus relaciones, la relación de estos con los contenidos y por último, la relación con el contexto.

### **Métodos y Técnicas**

El método utilizado para recolectar los datos será la *observación no participante* a través de un informante. Debido a los elementos de anonimato y presencia sin intervención que proveen los contextos *on-line* (Mann y Steward, 2002; McManus, 2008; Del Fresno, 2011), la elección de involucrar la posición del investigador en el contexto y de hacer presencia dentro de las comunidades se reducen a elecciones realizadas por el investigador. Para este caso se decide no hacer intervención directa en la comunidad de videojugadores y se atenderá al carácter público de las conversaciones y al uso libre de la información publicada en tanto son lineamiento éticos importantes a la hora de recolectar información.

Las interacciones en línea y el manejo de cualquier metodología cualitativa presuponen el dominio de los sistemas de comunicación y lenguaje que son utilizados en los contextos a investigar. Mann y Steward (2002) y Delwiche (2011) mencionan este elemento como una tarea extra para el investigador en la recolección de datos. Sin embargo, Steinkuehler (2008), reconoce la importancia de las prácticas de *literacy* que se presentan y Del Fresno (2011) reconoce como “inexcusable” el aprendizaje y dominio de estos elementos de comunicación y lenguajes especializados con el fin de afinar las interpretaciones. El presente trabajo tiene como reto el

atender también al proceso mismo de aprendizaje de estos lenguajes emergentes como fuente posible de datos.

Del Fresno (2011) señala la importancia de atender a la velocidad y cambio acelerados a los que están expuestas cualquier clase de interacciones en los contextos *on-line* y cómo sus rápidas transformaciones impiden en alguna medida análisis de redes sociales de manera profunda o enteramente confiable. Teniendo en cuenta que las relaciones de comunicación verbal o escrita son la principal fuente de datos, se intentarán rastrear ciertas interacciones en referencia con los dos ejes de estudio.

### **Población**

Al tener este trabajo la intención de recabar información acerca de grupos relacionales complejos en cuanto a idioma, proveniencia geográfica o niveles de apertura dentro de las comunidades, en principio no se hará seguimiento a sujetos específicos, sino más bien a sus afirmaciones o conversaciones como un todo, privilegiando unas u otras en términos de los ejes de estudio. En el trabajo de campo, los sujetos a investigar pueden ser tan variados en género, edad y situación socioeconómica como el juego lo permita. Se selecciona el videojuego *Ragnarok Online* atendiendo a los siguientes criterios, para ampliar las posibilidades de hallar interacciones entre gentes diversas:

El género y la situación socioeconómica de los participantes, aunque es anónima, se subsanan en parte al elegir un juego que no tiene costos importantes o requiera grandes recursos técnicos en *hardware*, para ampliar en lo posible el espectro de jugadores e interacciones. La comunidad que lo juega posee cierta trayectoria, de entre dos y cuatro años, en concordancia con Hussain y Griffiths (2009) y McManus, (2008) con el fin de hallar posibles intercambios entre expertos y novatos. Además, se selecciona una comunidad que tenga base latinoamericana, con varias finalidades: acrecentar los datos e investigación en la región latinoamericana, necesidad expresada por Martín-Barbero (2007); circunscribir el universo de estudio por medio del lenguaje base (Del Fresno, 2008) manteniendo a su vez la amplitud suficiente para hallar interacciones entre sujetos de diferentes puntos geográficos. Por último, el compartir y hacer cercanas maneras de pensar y actuar con otros videojugadores latinoamericanos permite al investigador aguzar sus interpretaciones u observaciones. El juego escogido tiene once años de antigüedad, además de

elegir para la toma de datos un servidor privado gratuito con más de cuatro años de formación y una base de jugadores latinoamericana.

### **Procedimiento**

La principal fuente de información la conforman las situaciones de juego *al natural*, de las cuales se toman registros audiovisuales, además de guardar registros textuales, con el fin de llevar a cabo el análisis de afirmaciones e interacciones significativas. Estas situaciones permiten el afloramiento de contenidos y temáticas emergentes, como se presentan en las investigaciones de Chen y Duh (2007) y Steinkuehler (2008). Como complemento, se atenderá a los foros de discusión como medio para recabar información en entornos *pre-* y *post-* experiencia de juego, que permiten ver la resignificación de las experiencias desde el ángulo de sus participantes (McManus, 2008; Piracón, 2008), en otros lugares de interacción y las narraciones que construyen a partir de las experiencias de los participantes.

Se observan cuatro eventos de juego en total, en sesiones de dos horas durante cuatro oportunidades, descartando la primera por inconvenientes en el registro de video, a través de un videojugador-informante, quien estuvo de acuerdo en participar y en brindar una visión del juego desde su perspectiva. Si bien los datos del acto de juego hacen parte de la perspectiva de un solo jugador, la observación está centrada en interacciones en varias de las situaciones de juego multijugador y recolección de datos de interacciones conversacionales públicas (Chen y Duh, 2007) a través de los foros de discusión.

### **Análisis de información**

La información es organizada con una herramienta de análisis cualitativo *ATLAS. Ti*, que permite economía en tanto establecimiento de categorías y temas facilitando el trabajo con diferentes formatos de texto, audio y video simultáneamente, además de colaborar el establecimiento de posibles redes y la atención a categorías de análisis, agrupaciones y súper-agrupaciones, atendiendo tanto a las categorías teóricas construidas previamente como a temas comunes, elementos y dinámicas emergentes que permitan ampliar el horizonte de comprensión construido, como los reseñados en Chen y Duh (2007), Meulemann y Hagenah (2009), McManus (2008), Steinkuehler (2008) y Piracón (2008).

Los datos en cualquier situación de investigación son múltiples y complejos. Como se anunció en el problema de investigación, para circunscribir el universo de análisis se privilegian indicios, frases y textos que revelen un carácter educativo y de construcción subjetiva bajo los siguientes criterios, derivados del problema de investigación: Dar cuenta de la construcción de la vida cotidiana de los participantes, tener relación con mecánicas o procesos del juego, que se intuya una posibilidad de construcción de comunidad y sociedad y sean manifestaciones de la construcción de subjetividades propias. En el anexo 1 se encuentra la tabla de categorías de análisis utilizadas como primer filtro de información.

A partir de allí se recaban datos para el análisis en los siguientes dos ejes de estudio. Si bien es un filtro amplio, permite el centrar la investigación en expresiones discursivas subjetivas, interpersonales y sociales que permean la organización de los dos ejes temáticos anunciados en el problema de investigación. Los dos ejes principales de análisis presentados en el anexo 1 son los que organizan todo el trabajo realizado: un eje psicológico que dé cuenta de las dinámicas de *self*, y otro de construcción de realidades educativas.

Si bien estos elementos son dinámicos, y es necesario analizarlos en una situación contextualizada y temporal, las categorías presentadas sirven como un primer mapa de organización de la información con miras a análisis en profundidad de los elementos expuestos, sin negar la posibilidad de no hallarlos o encontrar otros diferentes, en cuyo caso se dirigirán análisis posteriores.

### **Hallazgos**

Los espacios sociales de interacción provistos por los videojuegos MMO (Ledhonvitra, 2010) permiten plantear inquietudes que se dirigen, en primer lugar, a rastrear algunas manifestaciones de *self*, en los *momentos* de pertenencia a la comunidad y afirmación de individualidad propuestos por Mead (1934), aunados a la caracterización de núcleos de inteligibilidad expresados en la formación de discursos y prácticas (Gergen, 1996). El trabajo apunta, además, a la identificación de eventos que configuran realidades educativas en tanto se realiza un análisis de los contenidos educativos presentes y sobre el papel que juegan los sujetos en estos entornos.

El presente capítulo contiene, en primer lugar, una explicación sobre la mecánica y objetivos generales del videojuego *Ragnarok Online (RO)*. Continúa con una breve descripción del proceso de toma de datos señalando alcances y limitaciones. Se realiza una descripción de la acción e interacciones en el evento multijugador *War of Emperium (WoE)*, junto a algunas dimensiones de estudio producto del proceso de observación.

#### **Un acercamiento a *Ragnarok Online***

*Ragnarok Online* (en adelante *RO*) es un videojuego *MMO*, ajustándose por ende a la definición presentada en el horizonte teórico: participan en él un número grande de personas que interactúan con el *software* y con otros jugadores en un espacio social y geográfico persistente (Ledhonvitra, 2010, Squire, 2002; McManus, 2008) su interacción principal se da a través de *avatares* (Salazar, 2005; Steinkuehler, 2006; Barnett y Coulson, 2010) y permiten la expresión del jugador como ente social en una dinámica entre fantasía y realismo social emergente (Steinkuehler, 2006; Subirana y Cabañas, 2007).

*RO* Es un videojuego de temática nórdica en su concepción y ha incluido paulatinamente elementos de otras culturas que influyen su *geografía* y *narrativas*, aunque sin afectar

sensiblemente su jugabilidad (Tavinor, 2010). En el servidor elegido, con una mayor participación latinoamericana, principalmente chilena, mexicana y argentina, aproximadamente 2500 personas pasan varias horas a la semana en estos espacios comunes.

Un *avatar* hace parte de un grupo denominado *aventureros* (al que pertenecen todos los personajes jugadores), quienes desarrollan paulatinamente sus habilidades, destreza, fuerza o poderes mágicos por niveles numéricos a medida que acumula tiempo y experiencia de juego y en concordancia con una profesión o *job* que haya elegido en los inicios de su carrera como aventurero: inicialmente diez opciones, que se duplican en sub-clases a medida que se va avanzando en el juego, siempre en relación con la primera elección y con afectación sobre el *avatar* y las mecánicas de juego individual.

Por ejemplo, un jugador o jugadora puede elegir ser Espadachín (*Swordman*) al inicio de su carrera, y especializarse en la sub-clase de los Cruzados (*Crusader*, luego *Paladin* a medida que avanza en el desarrollo de su personaje), especializados en defensa propia y de otros jugadores, fundamental en estilos de juego de grupos, bien contra otros jugadores o contra el entorno.

Con esta profesión elegida, se “hace carrera” y se participa en diferentes dinámicas de juego cooperativas, competitivas o sociales. La comunicación con los otros aventureros se realiza a través de *chats* textuales, y en el caso de jugadores avezados, soporte de voz u otros complementarios. Además, como espacio de comunicación para la comunidad existen los foros de discusión, que permiten entrar en diálogo en espacios diferentes al entorno geográfico del juego, pero conformados por la comunidad de jugadores, en donde se discuten diferentes temas.

*RO* es un videojuego que permite diferentes niveles de interacción con el entorno y con otros videojugadores: desde el juego en solitario, contra la inteligencia artificial del juego expresada en una fauna de “monstruos” enemigos, pasando por eventos en los que participan dos, diez o doce jugadores en situaciones cooperativas o competitivas culminando con el más importante de todos los eventos multijugador que hace posible *RO: War of Emperium* (en adelante *WoE*) o “Guerra del Emperium”, en la que un número de *guilds* o clanes de entre 30 y 70 jugadores se enfrentan unos a otros por la conquista de un castillo, que le representa a los

miembros del clan objetos valiosos y reconocimiento. El evento tiene una duración de dos horas y se realiza una vez por semana.

El empleo de *avatares* al momento jugar una *WoE* posee una estructura organizacional definida, con jerarquías específicas que emergen debido a la función del *avatar* dentro del colectivo que actúa, bajo el propósito u objetivo del evento que se desarrolla: algunas profesiones específicas tienen mayor importancia en una *WoE*, con algunas modificaciones si el objetivo primario del clan es atacar, defender un territorio o batallar contra otro clan rival.

Para *WoE*, las profesiones se pueden dividir en tres grupos generales: *ataque*, *soporte* y *de inhabilitación*: los primeros se encargan de enfrentarse directamente a otros jugadores, los segundos se encargan de ayudar a todos los miembros curándolos cuando están heridos o potenciando sus habilidades y el tercer grupo produce una serie de efectos negativos en los oponentes, como detenerlos momentáneamente, romper sus armas o disminuir su defensa.

A nivel de los videojugadores subyace una estructura social jerarquizada encabezada por el *Guild Master* (en adelante *GM*) o jefe del clan, siguiendo con algunos líderes (jugadores experimentados de diferentes profesiones). Los jugadores de cada clan se subdividen a su vez en grupos más pequeños: un grupo de hasta doce personas denominado *party* o bando que facilita las labores de coordinación y el trabajo de las profesiones.

Con este panorama general de juego se pretende que un lector no especializado pueda continuar con alguna familiaridad la lectura de los apartados siguientes. A continuación se describen algunas situaciones de la toma de datos y su organización.

### **Toma de datos**

Al no contar con el tiempo y recursos suficientes para observar a profundidad todas las dinámicas posibles de juego, desde individual hasta colectivo y desde un jugador contra el entorno-inteligencia artificial hasta un jugador contra otros jugadores (como en Chen y Duh, 2007), se eligió el evento *WoE* por ser el que más afluencia de participantes tiene (unas 300 personas en un día común), con la esperanza de hallar mayores oportunidades para recabar interacciones significativas durante la toma de datos.

Para facilitar la observación del acto de juego sin necesidad de tomar el complicado rol de videojugador-observador, que presenta inconvenientes por la necesidad de dividir la atención entre la tarea de investigador y la de jugador (Piracón, 2008), se decide contar con la participación de un videojugador-informante de nombre *Zou*, quien lleva aproximadamente cuatro años jugando *RO* y estuvo de acuerdo en colaborar al conocer los propósitos de la investigación. De este modo se realiza la observación a través del informante, quien brinda su casa y su tiempo de juego para poder observar sus actividades y las de su clan.

Para el registro del acto de juego se toman tres sesiones de *WoE* con una duración de seis horas en total y se obtienen registros de *video*, provenientes de la pantalla del videojugador, de *audio* que contienen las comunicaciones por voz de los miembros del clan sostenidas a través de un *software* adicional que les permite hablar simultáneamente. Registros de *chat*, que si bien es el principal método de comunicación provisto por la interfaz del juego, se relega a un segundo plano en favor de las conversaciones por audio, más utilizadas por los jugadores partícipes de las observaciones realizadas.

Los registros correspondientes a los *foros de discusión* fueron tomados en momentos posteriores a la toma de datos de juego y abarcan tanto temas correspondientes a cada una de las sesiones del evento *WoE* observados, un foro por sesión, como a discusiones dedicadas a la explicación o resolución de dudas referentes al juego e incluyendo ejemplos de la sección *offtopic* del foro, en donde tienen cabida todos los temas que no refieren directamente al juego.

Los datos, por ende, están recolectados en cuatro *canales*: tres de ellos, audio, video y texto, presentes simultáneamente durante el acto de juego; uno último presente de manera asincrónica que provee información complementaria acerca de la comunidad de videojugadores más allá de la inmediatez del juego pero en profunda relación con éste: los foros de discusión. De esta manera se busca cubrir en la observación tanto experiencias de juego al natural como de experiencias previas o posteriores sugeridas en la revisión de antecedentes (Piracón, 2008; Steinkuehler y Williams, 2006). Sin embargo, como limitación principal, todos los registros son tomados a través de la óptica de un jugador común y corriente (no líder de bando o de clan, cuyo *avatar* con una función de inhabilitación, no central en las jerarquías de *WoE*) e interpretados por un observador de *ese* jugador común y corriente. Los resultados se presentan para este caso y

sujetos de observación particulares sin pretensiones de representar poblaciones totales o hacer afirmaciones de universalidad.

Al ser los datos recopilados comunicaciones de difícil aproximación para un lector no familiarizado con las dinámicas comunicativas emergentes de los espacios de juego o foros de discusión en Internet y debido a los altos niveles de especificidad alcanzada en el uso y generación de códigos comunicativos (Del Fresno, 2011; Mann y Steward, 2002 y Steinkuehler, 2008), se intervendrán los fragmentos recopilados en términos de ortografía y gramática, procurando siempre conservar el sentido en el que fueron expresados originalmente.

Teniendo en cuenta las posibilidades y dificultades mencionadas, a continuación se reconstruirá el evento *War of Emperium* (*WoE*) presentando de manera general el desarrollo del acto de juego, los estilos comunicativos usados por las personas, y algunas inferencias o interpretaciones derivados del proceso de observación.

### ***War of Emperium*: Cinco preguntas, dos niveles.**

Para familiarizar al lector con la manera en que los datos fueron tomados, acercarlo a los modos de actividad que surgen de estas interacciones, se utilizará la *pentada dramática* propuesta por Kenneth Burke (1969) con el fin de establecer una taxonomía que ubique al lector y lo acerque a la manera en que fueron analizados los datos. *Acto, escena, agente, agencia y propósito* son los cinco elementos propuestos para analizar una unidad de acción humana y corresponden de manera simplificada a qué se hace, en dónde, quién realiza la acción, con qué instrumentos y por qué razones (Wertsch, 1999). Si bien Burke reconoce las limitaciones de su postulado, en términos óptica y de énfasis, pues son términos dependientes de la posición e interpretaciones del investigador<sup>13</sup>, se utilizarán estos elementos por ser una herramienta que permite exponer con cierto grado de organización una actividad aparentemente caótica como la participación en un evento de videojuego *MMO*.

Entonces, se distingue al *agente*, presente en dos niveles: como videojugador, se comunica y coordina sus acciones con los miembros del clan; como *avatar* realiza las funciones

---

<sup>13</sup> Un observador puede considerar a una persona tomando café como *agente*, su taza como *agencia*, el ingerir café como *propósito*, la habitación como *escena*, mientras otro puede decir que el brazo de la persona es también *agencia*, e incluso el café dentro de la taza si el *propósito* es estar despierto, etcétera (Burke, 1969).

relativas a su profesión y función en el juego. Estas dos capas de acción orbitan todo el tiempo en simultaneidad y no son una sin la otra, y pueden distinguirse en los otros elementos de la pentada.

La *escena*, constituida en un primer nivel por los entornos geográficos en los que se desarrolla *WoE*: un mapa especial que posee cinco castillos en donde los jugadores de los clanes son libres de atacarse unos a otros. Además, existen zonas de reabastecimiento, hostales o estancias (denominadas *inn*), donde los *avatares* que son derrotados en batalla reaparecen, pueden reaprovisionarse y ser transportados de nuevo al mapa de *WoE*. Un segundo nivel de escena está constituido por las comunicaciones de los videojugadores y tiene su expresión en los foros de discusión, en donde se brindan los espacios para discutir u opinar acerca de las acciones de juego del día o de cómo obtener experticia en el juego.

El evento *War of Emperium* y las acciones que lo acompañan, ataque, defensa, avances y retrocesos realizados por el *avatar* conforman el primer nivel de *actos*. Dentro de los castillos existe un sistema de barricadas y *piedras guardianes* (*Emperiums*, que le dan el nombre al evento), que al ser destruidas por los ataques de los jugadores brindan posesión temporal del castillo al clan que destruye el *Emperium* principal. Inmediatamente, el grupo victorioso asume el papel de defensor, teniendo que reconstruir las barricadas y defender un nuevo conjunto de piedras. El segundo nivel de acto tiene relación con las interacciones conversacionales sostenidas a través de las conversaciones en audio o los foros de discusión, sumadas a las actividades de comunicación desde el canal de audio entre videojugadores.

En cuanto a la *agencia*, el *avatar* realiza sus funciones a través de los elementos pertenecientes a su profesión: magias, curaciones, y ataques, a la vez de elementos como armas y armaduras hacen parte de los instrumentos efectivos para la realización del acto. Teclado, ratón y equipos de audio u otro *software* que permite la interacción con otros videojugadores son los elementos que hacen parte del segundo nivel de acción.

Se distinguen también dos capas o niveles de *propósito*: el propósito del *avatar*, que es realizar las acciones que le son asignadas para *WoE*, atacar una barricada, un enemigo o dar soporte con el objetivo de hacer efectiva su participación dentro del colectivo o clan. También existe el propósito o motivo del videojugador, que es comunicarse y coordinar con otros las

acciones efectivas del *avatar*, seguir las instrucciones del jefe del clan o líderes de bando, competir y entretenerse.

Con estos elementos explicativos, y teniendo en cuenta los dos niveles, o esferas presentes en el análisis, *avatar* y videojugador, a continuación se realiza la narración de un evento de *WoE* y foro de discusión, con algunos elementos de análisis derivados de la narración y observación del juego desde la óptica de sujetos-*self* y desde de interacciones educativas.

### **WoE: Inicios, nudos y desenlaces**

En los minutos previos a la *WoE* todo tiende a verse como la preparación a un ritual, a un carnaval, con las festividades, luces y alegría que esto comporta: circulan bromas, se abordan en las conversaciones temas cotidianos. Nadie toma en serio a nadie, ni siquiera al *Guild Master* (*GM*), máxima autoridad del clan. Se filtran los sonidos de la televisión, se juegan bromas unos a otros. Algunos, los más afanados, se preocupan por el inicio y la preparación de sus personajes.

Se hacen préstamos de armas y armaduras a quienes no tienen equipo propio y van a participar durante el evento. Se organizan los bandos o *parties*. Existe en un aire de camaradería y expectativa por la jornada. *Masao*, *GM* del clan *Papis*, anuncia por *chat* su intención de tener al clan listo de inmediato, pero no es tomado en serio, pues apenas algunas personas están listas:

**Masao:** TODOS BANDERA/ DE NUESTRO CASTILLO/ ¡GOOO!

**RedFoo:** Pero, si ni están hechas las *parties*/ ¿a quién tratas de impresionar?! xD  
[emotición de risa]

**Masao:** Vengan pues, acá las hacen/ No sean flojos.

Los *avatares* permanecen en los lugares de reunión, la mayoría agrupados e inmóviles. Algunos magos lanzan sus hechizos llenando los espacios de ruido y color. Las profesiones de soporte curan y dan mejoras temporales (*buffs* o *dopas*) a los miembros de sus bandos para que todos estén en su mejor condición a la hora de empezar. Otros permanecen sentados o piden ser incluidos en uno de los bandos antes de iniciar la contienda mostrando carteles de texto que aparecen sobre sus cabezas: “*party, please*”.

Paulatinamente, los actos y escena adquieren otro tono. Todo tiene que estar listo, ahora todos se encuentran en sus bandos, esperando. Inmóvil permanece una muchedumbre de *personajes secundarios*, avatares utilizados por alguien que ya está jugando con otro personaje al

mismo tiempo, pero puede requerir el uso de otra profesión durante unos segundos y no desea acudir a otro jugador. Dependiendo del objetivo de la sesión, defender un castillo tomado la semana anterior, o conquistar uno y mantenerlo, los jugadores se dirigen al interior del castillo y buscan su mejor posición, siempre en grupo, o se reúnen fuera para iniciar el acoso apenas comience el evento, que aparece anunciado en la parte superior de las pantallas de todos en letras amarillas: “*The War of Emperium has begun!*”.

Durante la *WoE* todos se vuelcan a la acción. El *GM* y los líderes de cada bando toman un papel muy importante, dirigen a todos y la acción efectiva depende en gran parte de sus decisiones. Dependiendo de la actividad, ataque, defensa o encuentro entre clanes, las intervenciones verbales son más o menos intensas o esporádicas. El *GM* anuncia continuamente por voz la ubicación espacial del grupo dentro del castillo y uno o dos miembros reproducen la ubicación por texto: un código de números, pues los castillos permiten a los defensores transportarse fácilmente dando *click* a banderas colocadas en zonas estratégicas:

**Masao** (*GM* del clan *Papis*): Todos, vamos, cinco-uno, cinco-dos, vengan por favor, yo quiero que todos estén acá. ¡Todos atrás de la barricada!

**Miembro1:** ¿Qué bandera?

**Masao:** Cinco-uno, cinco-dos.

Algunas instrucciones son más sencillas: “a la izquierda”, “a la barricada del medio”, “por la escalera”. Cada jugador cumple su propósito y en general no se le dice qué hacer. Incluso las personas cuya profesión no es fundamental en ciertos momentos son compelidas a *hacerse bolita*, a moverse junto a todo el grupo sin separarse, en bloque. A veces un jugador puede, sin embargo, modificar sobre la marcha las lógicas de función profesión o las estructuras de liderazgo en general, en beneficio de la acción de juego del clan.

*Zou*, quien cumple para esta ocasión funciones de inhabilitación, pero cuya profesión también puede realizar funciones de soporte y al ver que nadie más toma ese trabajo, decide abandonar sus obligaciones e iniciar con la segunda labor. Unos minutos después pregunta si necesitan que continúe haciéndolo y recibe confirmación. Durante el resto de la jornada realiza ambos trabajos intermitentemente (Notas de campo, sesión dos).

Si en algún momento un jugador es derrotado y vuelve a la estancia, las informaciones constantes e instrucciones verbales lo ayudan a orientarse y a volver a la acción prontamente. En el audio, se llama a algunos por sus nombres propios y a otros por sus nombres de usuario o

*nicknames*, por el que sea más familiar al hablante: así, *Mario* e *Iván* se mezclan con *Sneaky*, *Kroskas* y *Zou* al momento de dar instrucciones o comunicarse. Durante el acto de juego se emplean toda clase de terminologías específicas que configuran las maneras de ser en el mundo de los avatares y la batalla, proficiente en tecnicismos inherentes a las mecánicas de juego, extranjerismos y castellanizaciones de términos en inglés. Si bien no se hace explícito, es necesario para un jugador dominar estas terminologías:

**Luchi:** ¡Pero *bolita, bolita, bolita, bolita, bolita!*

**Masao:** ¡*Casteen!*

**Jugador5:** *push, push, push...* ¡No te puedo creer no tuve *devo* nunca!

**Jugador6:** *Asura* (cantado)

**Masao:** ¡A sus *Creas*, sus *Creas!*

**Masao:** ¡Avancen, ya están muertos, avancen!

**Jugador5:** *Push, push, push*

**Masao:** ¡No son nada, vamos!

**Masao:** ¡Métanse a romper la de *uno-uno!*

**Jugador7:** ¡Acá, más *gamba*, más *gamba!*

**Masao:** No pasen si no... (Interrumpiéndose a sí mismo) ¡Rompan *uno-uno* de una vez!

**Sneaky:** *Champions*, ¡vayan a romper las piedras, rápido, rápido!

Conversaciones de esta naturaleza se sostienen durante una *WoE*. La complejidad y alto número de mecánicas de juego, del sistema de profesiones, de armas, magias, ataques entrelazados con órdenes hacen a este fragmento de audio inaccesible a un sujeto no familiarizado con las dinámicas de juego. Los videojugadores, sin embargo, se comunican fluidamente y sin dificultades. Una reconstrucción aproximada del fragmento de audio tendría el siguiente resultado:

Los miembros del clan deben caminar juntos (*bolita*), moverse constantemente hacia el clan rival (*push*), lanzando magias (*cast*) que dejen expuestos a sus enemigos (*gambatein* o *gamba*) y atacando a las profesiones enemigas de mayor peligro (*Creators* o *Creas*), con el objetivo de romper una piedra en el primer pasillo a la izquierda (*uno-uno*), primer paso para conquistar el castillo (Notas de campo, sesión tres).

Los clanes con mayor experticia hacen secundarios los objetivos de toma-defensa de castillos a través de una serie de batallas contra otros clanes amparados por el *Land Proteccion*, (*Land*), una habilidad de la profesión *Professor* que impide a quienes estén en un espacio alrededor suyo (señalado por una cuadrícula brillante en el piso del castillo), ser dañados por las magias enemigas, devastadoras en su ausencia.

Muchos jugadores ven esta instancia por sobre los objetivos básicos del juego y le otorgan mayor estimación al enfrentamiento por sobre el desenlace de la batalla. Y por esto es que muchos jugadores se esfuerzan por lograr enfrentarse a sus rivales en un *Land* versus *Land*, de manera que puedan medir sus fuerzas, clan contra clan (*Einherjar*, 2011. Registro de foro).

Tal y como si dos ajedrecistas acordaran jugar a comer piezas mutuamente mientras relegan a un segundo plano la derrota del rey enemigo. Esta es la práctica que mayor impacto tiene sobre la modificación de los objetivos predispuestos por el espacio de juego, y es a través de ella que se establecen rivalidades y se constituye en el principal tema en los foros de discusión del evento. Los clanes expertos juegan en uno o dos de los castillos y dejan los restantes a clanes más pequeños o con menor experiencia, que no se pueden defender a la hora de un *Land Versus Land*. Así transcurre el tiempo del evento, entre toma de castillos, ataques, defensas y escarceos.

Una práctica relacionada con la construcción de personalidad y personajes en el juego que es distinta de la posibilidad de identidades múltiples hallada en McManus (2008), es el de los *avatares transitorios*. Más allá del uso de uno o más personajes *secundarios*, un *avatar*, no está vinculado necesaria o permanentemente al jugador que lo creó. El tránsito y uso de personajes por dos o más videojugadores es una práctica común en clanes y grupos de amigos dentro de los registros, trastocando la idea de un personaje-avatar asociado a un sólo videojugador, siendo en ocasiones una posesión colectiva. Durante una sesión de ataque, los miembros del clan echan de menos una de sus profesiones más preciadas:

**Masao:** Estamos mal con lo del *Professor*, la verdad...

**Luchi:** Dame uno a mí y yo te ayudo... que otro ocupe mi puesto, y yo le doy mis armas, no es ningún problema.

**Masao:** (Dudoso). Ángel... ¿tú no puedes jugar de *Lander* [otra manera de llamarlo]?

**Ángel:** Pero no tengo consumibles, no tengo gemas.

**Masao:** Yo te paso gemas, equípate nomás.

**Zou:** Yo le paso gemas rojas si necesita.

**Masao:** (Con desgano). Si quieren yo juego. Si no, yo juego de *lander*, juguemos sin *recaller*<sup>14</sup> y fue...

**Kover:** ¿Me vas a poner a *recallear*? Dale, voy a *recallear*...

**Masao:** Kover, préstame equipo para el *lander*...

---

<sup>14</sup> Una vez cada cinco minutos, el *GM* puede utilizar la habilidad "Llamada de Emergencia" (*Emergency Call* o *Recall*) para transportar a su lado a todos los avatares de su clan conectados en ese momento, habilidad que debe ser usada estratégicamente.

Se subvierte la lógica de identidad jugador-*avatar*, y estos cambios dan cuenta de un uso colectivo de los avatares. El *avatar* con el nombre “*Masao*” ya no está ligado a *Masao*, el videojugador y líder del clan. Con el traspaso se produce el vaciamiento de la función de representar al actor social detrás de la pantalla. Como aquella armadura vacía e inigualable luchador, protagonista de la novela de Calvino *el Caballero Inexistente* (1984), el avatar se desliga del videojugador para cumplir su función como agencia-instrumento, de estar para el propósito de la lucha.

Faltando siete minutos para el final del evento, y sobre la perspectiva de quedarse sin castillo durante una segunda semana consecutiva, el clan decide atacar un castillo diferente al jugado durante la sesión. Con las prisas, toda lógica de jerarquía se transforma y todos los miembros empiezan a coordinar acciones hablando simultáneamente, en atropello y caos, pero con un objetivo claro. Necesitan el castillo y todos van hacia él. Incluso organizan dos grupos para ganar tiempo. Se encuentran sobre la marcha con *No Way*, el único clan que defiende:

**Masao:** Están en el izquierdo. Vamos a ir a la piedra de la izquierda. Los *Champions* [profesión de ataque], vayan a romper el del medio.

**Sneaky:** ¡La piedra! ¡Rápido, chicos!

**Luchi:** Nos estamos acercando...

**Iván:** Entren, entren, no se queden afuera. Por la izquierda, por la izquierda.

**Masao:** Por la izquierda, por la izquierda. *Champions* que vayan al otro, al de la derecha.

**Luchi:** *Champions* a la piedra de la derecha, los demás a la de la izquierda. Ya está.

**Iván:** A la izquierda, chicos, ¿a dónde van?

**Masao:** Vamos rápido, chicos, nos queda poco tiempo, ¡vamos, muévanse!

**Varios:** *No Way*, ¡*No Way* a la izquierda!

**Masao:** ¡Entonces espérense todos! ¡Espérense, no se tiren!

Así se flexibiliza y se hace colectivo el orden y seguimiento de instrucciones que es predominantemente unívoco durante la mayor parte del evento. Los momentos emocionantes hacen que varios empiecen a dirigir las acciones del grupo sobre la marcha, sin esperar aprobación. Finalmente esta coordinación da sus frutos: toman el castillo en el último minuto y terminan el evento con esa satisfacción.

Al finalizar la jornada y dependiendo del resultado de la pelea se felicitan, consuelan o expresan su desilusión respecto del desempeño general del clan en la *WoE*, opinan sobre los aciertos o desaciertos al momento de tomar decisiones individuales o de grupo:

**Jugador5:** Masao, tenés que hacer bien el grupo. No puede ser que haya un *linker* [profesión de soporte] ahí *doble-cuenteando* [usado como secundario] y otro nomás, o sea, no. En últimas, decime a mí y consigo un *linker*. ¡No puede ser!

Hablan un rato acerca de los resultados y comentan sobre algunos eventos sucedidos. Si se consigue tomar o conservar un castillo, los clanes tienen por tradición reunir a sus miembros para tomar una foto de grupo, una captura de pantalla con todos los que participaron. Luego de unos minutos las personas se relajan, y las tensiones generadas durante *WoE* se disuelven. Se agradecen, devuelven los objetos prestados y prometen verse para la próxima. Los *aventureros* vuelven a las ciudades y caminando en círculos, sentados o teniendo duelos amistosos, conversan. Algunos jugadores se desconectan, pues sólo participan del juego durante las horas de *WoE*, tienen trabajo, estudio u otros deberes. Otros se retiran del clan, pues son personas que no pertenecen permanentemente a él, sino que piden un puesto temporal o son invitados a participar de vez en cuando.

Los más airados o deseosos de discusión se vuelcan a los foros inmediatamente después de finalizar el evento. En los foros se llevan a cabo discusiones y conversaciones argumentadas. En los hilos de discusión en donde se comenta la *WoE* del día se persigue el objetivo tácito de establecer el clan ganador en la jornada, cuál clan estuvo mejor manteniendo un castillo o en los *Land vs. Land*. Circulan acusaciones e insultos, pero también hay oportunidad para comentar y recibir retroalimentación acerca de los resultados. Los jugadores de dos Guild expertas, *Exile* y *MGB*, comparten videos de la jornada y opinan sobre ellos:

**Chank!:** Muy buen video, impecable la manera de avanzar que tuvieron ayer, los *Creas* marcando el avance y el resto del clan acompañándolos, muy rara vez se adelantaba algún Crea y normalmente era cuando el *Land* ya estaba ganado. Se nota claramente la experiencia que tienen los jugadores que se han ido juntando en *Exile*, con todo lo que eso implica.

El resto de clanes tendremos que hacer un gran esfuerzo para ponernos a la altura de las circunstancias y así como veo la cosa, si a *MGB* le está costando hacerlo, los demás clanes tendrán un trabajo titánico que hacer.

Así, más allá de educar en la pertenencia y defensa del propio grupo, trasciende un discurso de fondo: hay un contenido educativo en reconocer al otro colectivo, al rival, como potencial ejemplo, para el propio desempeño futuro como jugador.

Los hilos de discusión sobre *WoE* permanecen activos una semana aproximadamente, cuando son renovadas por la llegada de una nueva oportunidad de enfrentarse. En los otros hilos

de discusión se abre la posibilidad de discutir sobre diferentes temas, ya no tan cercanos a la acción de juego, pero al ser comunidades formadas alrededor de la actividad común (Del Fresno, 2011) tiene relación con las interacciones de los videojugadores.

La comunidad de videojugadores no sólo emplea los espacios de discusión para eventos o mecánicas del juego, sino que se abren espacios para reflexionar sobre la propia práctica de jugador, de habla y de sus relaciones. De esta manera tanto los actos de juego como las esferas de participación en comunidad dan cuenta de una complejidad de interacciones que se abordará en el siguiente capítulo en términos de lo encontrado en los registros con énfasis en los conceptos, procesos y tensiones teóricos y conceptuales.

## Discusión y Conclusiones

### Procesos de *self*

La formación de núcleos de inteligibilidad es rastreable en tanto un jugador es parte activa de la comunidad y ésta a su vez transita por la vida de estos sujetos configurando modos de explicar y entender el mundo y actividades pautadas. Se habitan núcleos de inteligibilidad en los que convergen diferentes esferas que colaboran con la emergencia de realidades complejas: se es videojugador, pero también hay pertenencia a un clan, o un bando y se escoge una profesión para participar en el juego.

El lenguaje, principal modo de significación para configurar discursos (Berger y Luckmann, 1999; Vygotski, 1995), se hace presente en cada comunicación para configurar experiencias compartidas, para tener criterios de explicación de los fenómenos y para organizar la acción con otros sujetos. A su vez produce una separación y delimitación de la comunidad de videojugadores a aquellos que entienden el lenguaje, en oposición a los no-jugadores (Gergen, 1996). Además se negocian sentidos e interpretaciones, se realizan reflexiones sobre el uso de estas palabras y sobre los sujetos a quienes refieren, configurando usos de lenguaje, formas de *literacy* específicas (Steinkuehler, 2008). El videojugador no sólo vive y utiliza los discursos, sino que los incorpora y transforma sus relaciones: a través de la comunicación constante, de estar pendiente del compañero de clan, de informarle sobre la posición del grupo, se cultiva el cuidado por el otro compañero de juego, se le reconoce como *uno más* de la comunidad (Mead, 1934).

Las prácticas cumplen tres características: tienen una tradición, son expresión de legitimidad en un campo relacional que configura unos roles sociales (Berger y Luckmann, 1999). Existen actividades pautadas, tradicionales y que expresan poder y legitimidad. El cambio de objetivos de *WoE* hacia la actividad de lucha *Land* versus *Land* sin preocuparse demasiado por los castillos, aparece como posibilidad de resignificación del espacio provisto por el videojuego,

es una expresión de poder frente a las reglas u objetivos preestablecidos y se legitima en tanto es una actividad predilecta por los asistentes a *WoE*. Las jerarquías derivadas de la participación en estos entornos reconfiguran la acción de cada sujeto, pues el cambio de modos de participación trae consigo un cambio en las dinámicas y aproximaciones complementarias.

Desde las manifestaciones de *self*, (Mead, 1934) el acto de juego está más cercano a la identificación del momento *mí*, pues están vinculadas a las maneras de ser de la profesión, del avatar y al cumplimiento de su función frente a los objetivos del evento (Chen y Duh, 2007; McManus, 2008).

El *mí* es distinguible a nivel de juego efectivo: el rol de la profesión que se tenga, sea de soporte, de ataque o de defensa, de miembro de un bando o grupo del cual se hace parte y a cuyos compañeros hay que apoyar, el del perteneciente a un clan y por lo tanto se debe atender a las órdenes que da el *GM* o los líderes de bando y el rol de videojugador, que es familiar en general con las normas y condiciones de juego. Se cumplen en general estos roles y su permanencia es deseable en la comunidad.

En ciertas situaciones, como el final de la *WoE*, que desvincula la lógica social de jerarquía y liderazgo, se evalúan las situaciones realizadas y se genera retroalimentación sobre las formas de actuar: emergen, además de posiciones propias acerca de las acciones del colectivo, manifestaciones de *yo* (Mead, 1934). Un reconocimiento incipiente, en potencia, de la propia posición y voz como posibilidad de transformación. *Mí* y *yo*, sin embargo, no son mutuamente excluyentes y tienen su expresión en estos espacios. Existen momentos de transformación de las lógicas provistas por el juego encontrando situaciones de tensión.

### **Realidades Educativas**

Las realidades educativas, configuradas en tanto existen unos sujetos mediados por unos contenidos, en cuyas interacciones se gestan posibilidades de hacerse consciente de la propia historia y agente activo en una construcción social (Giroux, 2004), son analizados en términos de Freire (2000) y Bernstein (1994) respectivamente.

Los sujetos que educan y se educan mediatizados por el mundo (Freire, 2000) se movilizan a través de diferentes niveles de relación en el espacio del videojuego. Sujetos,

colectivos y eventos son potencialmente educativos a través de la pertenencia a la comunidad de videojugadores, a la de miembros de un clan o de habitantes de un país. En muchas ocasiones quien responde, quien brinda una instrucción, hace una pregunta o interpela no siempre es el mismo sujeto a quien se acude en primer lugar. Quien responde al llamado de promoción del sujeto es otra voz en el audio, otro *nickname* en el chat: otro videojugador, aunque sea a través del mismo *avatar*.

En este sentido, habría *educadores múltiples* y *educandos múltiples*, pues los actos en los cuales circula y se acompaña o promueve al otro (Rodríguez, 2005) son flexibles. Las capacidades de un sujeto, sus posibilidades de ser mejor jugador, más hábil, también más consciente de sus compañeros de bando y clan: reconocedores del rival, pues también es jugador y con él se comparte. Más comprensivos con las maneras de pensar del otro, hablante de otro país, representante de otras maneras de pensar. Más permeados los unos por los otros: “Lo que más se me ha pegado han sido modismos chilenos, argentinos, colombianos, cosa q no hubiera pasado de no haber sido por entrar a jugar *RO*” (*Lotus Ravenmoore*, registro de foro).

Los contenidos de las interacciones educativas pueden leerse a través del discurso pedagógico de Bernstein (1994). El videojuego posibilita el intercambio de contenidos respecto de la experticia en las acciones del juego, de volverse hábil y respetar las normas de la comunidad, que son instancias de discurso *regulativo*, pues se direccionan hacia la formación de la identidad social, el rol de videojugador o de avatar, dado el caso. Los contenidos, específicos, terminología, conocimiento sobre las profesiones, mecánicas, historia u objetivos del juego pueden entenderse como discurso *instruccional*, que vehiculiza a través de los sujetos aquellas cosas que un participante *debe* saber para participar sin tropiezos en la vida social de la comunidad.

Pero todo discurso *pedagógico* existe en función de reformular la experiencia de los participantes (Bernstein, 1994): Existen, entonces, conceptos y contenidos que trascienden la instrucción y la regulación, que pueden pensarse como educación en el respeto y camaradería con el otro y un objetivo tácito de entretenimiento, pues mientras un participante se haga mejor jugador, y más hábil para comunicarse con el grupo, más enriquecedoras serán las posibilidades de compartir, competir y entretenerse juntos.

En una discusión acerca del uso de modismos, y luego de varias respuestas acerca de países que hace un “buen uso del idioma”, el usuario *Free Lance* publica un video: “Una pequeña reflexión de Stephen Fry (gran referente en el oficio lingüista, no sólo para el idioma inglés) sobre la pedantería al momento de descalificar el uso del lenguaje y pensamientos sobre la belleza del lenguaje ligado a contexto”. (2011, Registro de foro). Unas respuestas más adelante otro jugador agrega:

**CAD:** Hace algún tiempo tuve una conversación sobre esto con *TheMatho*. (...) Me explicó que en Internet hay una especie de regla no escrita sobre escribir lo mejor posible y sin modismos, ya que hay que considerar que personas de otros países están leyendo y no te van a entender.

Estos usos dan cuenta del poder de configurar las experiencias y cotidianidades de los jugadores, que les permite participar de unas actividades y relaciones comunes a través de lugares y situaciones geográficas diferentes, compartiendo sus posiciones e interpelando la propia práctica de habla y escritura.

## **Conclusiones**

El objeto de estudio, los espacios sociales y culturales de interacción provistos por los videojuegos en línea son profundos, veloces y difíciles de explorar. Como espacio de interacción, es continuo y procesual y no existen comunidad y actos de juego o actos de la vida cotidiana de maneras aisladas.

Las situaciones presentadas son actos configurados por una gran cantidad de elementos comunicativos, actividades, sujetos, herramientas y motivos pues las relaciones mediadas por estos, audios, videos y textos configuran unas maneras distintas de ser, de transmitir unos códigos culturales y de acción, maneras diferentes de relacionarse.

Esperaba encontrar de manera claras manifestaciones de *self* desde lógicas argumentativas que me permitiesen decir algo acerca de los momentos de identificación con el colectivo y las posibilidades de hallar discursos claros o transparentes y sujetos videojugadores con consciencia de la propia posición en el mundo y evidencias de sus posibilidades de transformación fácilmente rastreables.

En cambio, me encontré un el espacio del videojuego se presenta como conglomerado en donde emergen potenciales eventos que configuren realidades complejas de leer, pues suceden en diferentes canales, tiempos y niveles, forman distintas clases de personas y situaciones. Todo ello a su vez se constituye en acciones y palabras con las que los miembros de una comunidad pueden relacionarse y vivir, de cuyas relaciones se pueden hacer algunas lecturas, pero sin la transparencia y profundidad pretendidas inicialmente.

En el campo de la disciplina psicológica, el trabajo permite observar, desde la óptica de la comunicación y la acción, cómo en estos espacios existen procesos de *self*, de sujetos que hacen parte de y construyen con otros sus cotidianidades, internalizando y haciendo propias acciones, elementos culturales y sociales que le rodean. Además, es necesario para la disciplina considerar estos espacios como posibilidades de investigación que no simplifiquen la visión del videojugador o el usuario de Internet.

Para el campo educativo, abre preguntas acerca de la relación entre sujetos, eventos educativos y formación en diferentes espacios. Permite pensarse la dinamización de la relación entre los sujetos de la educación y el poner en perspectiva las instituciones y maneras tradicionales de educar, pues los discursos pedagógicos que circulan son definidos en términos de acción y son transmitidos a través de sujetos múltiples, colectivos o eventos no siempre definibles.

Un lector interesado se halla frente a un esfuerzo consciente por retratar las relaciones de un puñado de videojugadores *MMO* latinoamericanos y por presentar una mirada acerca del uso de estos medios, de la potencia que poseen para hacer la vida con otros sujetos, ajenos, *avatares* y extraños, compañeros de tiempo y sociedad.

Este trabajo cumple, además, con sus propósitos dentro del proceso de formación personal como intelectual e investigador. Me permitió recopilar argumentos teóricos y empíricos para abordar las inquietudes sobre esos elementos que hacen parte de mi propia cotidianidad e intereses aportando una perspectiva para leerlos, además de servir para la formación en los modos de proceder en un campo profundamente complejo como la investigación cualitativa.

Este trabajo y sus inquietudes no terminan aquí. Se requiere investigación que reúna diferentes tipos de aproximación a la toma de datos, sea combinando observación participante y

no participante con jugadores en diferentes jerarquías y situaciones. Deja abiertos caminos para hacer exploración longitudinal, que tenga en cuenta todos los niveles de acción que posibilita el juego. Investigación que incluya interacción entre expertos y novatos o centre sus esfuerzos en buscar en las formas de relación centrados en el uso de herramientas de comunicación mediada por computador. Este es solo un tímido vistazo a un territorio que queda inexplorado, donde aún queda mucho por hacer y conocer.

### Referencias

- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Barnett, J. y Coulson, M. (2010). Virtually Real: A Psychological Perspective on Massively Multiplayer *On-line* Games. *Review of General Psychology*, Vol. 14, No. 2, 167–179.
- Berger, P y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Burke, K. (1969). *A grammar of Motives*. Londres, Inglaterra: University of California Press.
- Chen, V. y Duh, H. (2007). Understanding Social Interaction in World of Warcraft. En *AC'07: Proceedings of the international conference on Advances in computer entertainment technology*, 21-27.
- Calvino, I. (1984). *El Caballero Inexistente*. Buenos Aires, Argentina: Bruguera.
- Caplan, S., Williams, D. y Yee, N. (2009). Problematic Internet use and psychosocial well-being among *MMO* players. *Computers in Human Behavior* 25, 1312–1319
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. y Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Delwiche, A. (2006). Massively multiplayer *on-line* games (*MMOs*) in the new media classroom. *Educational Technology y Society*, 9 (3): 160-172.
- Del Fresno, M. (2011). *Netnografía. Investigación, análisis e intervención social online*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Dewey, J. (2004) *Experiencia y educación*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Djaouti, D., Alvarez, J., Jessel, J., Gilles, M y Molinier, P. (2008). A Gameplay definition through Videogame Classification. *International Journal of Computer Games Technology*. Vol. 2008, 7 pp.
- Estrada, A. y Diazgranados, S. (Comp.) (2007). *Kenneth Gergen. Construcción Social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Etxeberria, X. (1998). Videojuegos y educación. *Comunicar*, marzo N° 10, 171-180.

- Ferguson, C. J. (2009). Research on the Effects of Violent Video Games: A Critical Analysis. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, 351–364.
- Ferretti, S., Roccetti, M. y Salomoni, P. (2006). *On-line Gaming*. En Furht, B. (Ed.) *Encyclopedia of Multimedia*. New York, Estados Unidos: Springer, 653-660.
- Frasca, G. (2003). Ludologists love stories, too: notes from a debate that never took place. En [http://ludology.org/articles/Frasca\\_LevelUp2003.pdf](http://ludology.org/articles/Frasca_LevelUp2003.pdf)
- Freire, P. (1994). Educación y participación Comunitaria. En Castell, M. y cols. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Barcelona, España: Paidós Educador, 85-96.
- \_\_\_\_\_. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_. (2000). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y Castigar*. México, D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Furht, B. (Ed.) (2006). *Encyclopedia of Multimedia*. New York, Estados Unidos: Springer.
- Geertz, C. (1993). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En Bohannan, P. & Glazer, M. (Eds.). *Antropología: Lecturas*. Madrid: McGraw-Hill. 547-568
- \_\_\_\_\_. (1996) *Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*. Barcelona, España: Paidós.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2007a). Cuando las relaciones generan realidades: reconsideración de la comunicación terapéutica. En Estrada, A. y Diazgranados, S. (Comp.). *Kenneth Gergen. Construccinismo Social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes, 311-330.
- \_\_\_\_\_. (2007b). Hacia un vocabulario para el diálogo transformativo. En Estrada, A. y Diazgranados, S. (Comp.). *Kenneth Gergen. Construccinismo Social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes, 331-349.
- \_\_\_\_\_. (2007c). El construccionismo social y la práctica pedagógica. En Estrada, A. y Diazgranados, S. (Comp.). *Kenneth Gergen. Construccinismo Social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes, 213-244.
- Giroux, H. (1988). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Docencia*, 15, 60-66. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf>

- \_\_\_\_\_. (1994). Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. En Castell, M. y cols. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Barcelona, España: Paidós Educador, 97-128.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- Goffman, E. (1989). *Frame Analysis. An essay on the Organization of Experience*. Boston, Estados Unidos: Northeastern University Press.
- González, N., Salazar A. y Velásquez, A. (2009). Juego y cultura digital... ¿Qué se traen los juegos en línea? *Signo y Pensamiento*, Vol. XXVIII, Núm. 54, enero-junio, 2009, 369-376.
- González, D. (2007) *Sueño Americano en México. Televisión estadounidense y audiencias juveniles en Tijuana*. Mexicali, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Hussain, Z. y Griffiths, M.D. (2009). The attitudes, feelings and experiences of *on-line* gamers: A qualitative analysis. *CyberPsychology and Behavior*, 12, 747-753.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Madrid, España: Alianza/Emecé.
- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotski (1896-1934). En *Perspectivas: revista trimestral de educación Comparada*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación. vol. XXIV, nº 3-4: 773-799. París.
- Ivory, J. D. y Kalyanaraman, S. (2007). The Effects of Technological Advancement and Violent Content in Video Games on Players' Feelings of Presence, Involvement, Physiological Arousal, and Aggression. *Journal of Communication*, 57, 532-555.
- Juul, J. (2001). The repeatedly lost art of studying games. *Game Studies*, vol. 1. En <http://www.gamestudies.org/0101/juul-review/>
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos: Aprender en espacios virtuales y reales*. Madrid, España. Ed. Morata.
- Lacasa, P., Martínez, R., Méndez, L. y Cortes, S. (2007). Classrooms as "living labs": the role of commercial games. Recuperado de <http://web.mit.edu/comm-forum/mit5/papers/Lacasa Games and Folk culture 26 04 07 MIT.pdf>
- Lehdonvirta, V. (2010). Virtual Worlds Don't Exist: Questioning the Dichotomous Approach in *MMO Studies*. *Game Studies*, Vol. 10, No. 1.
- Leite-García, R., Zaccur E y Giambiagi, I (orgs.) (2005). *Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Río de Janeiro, Brasil: DP&A Editora.

- Licona, A. y Piccolotto, L. Los videojuegos en el contexto de las nuevas tecnologías: relación entre las actividades lúdicas actuales, la conducta y el aprendizaje. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, N°. 17. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n17/n17art/art174.htm>
- Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I y Kelly, K. (2003). *New Media: A critical Introduction*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Mann, C. y Stewart, F. (2000) *Internet Communication and Qualitative Research: A Handbook for Researching Online*. London. Sage. Recuperado de <http://www.sagepub.co.uk/book.aspx?pid=103125>
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. México
- \_\_\_\_\_. (2007). Tecnicidades, identidades, alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. En Moraes, D. (Coord.) (2007). *Sociedad Mediatizada*. Barcelona, España: Gedisa.
- Martínez, B. (2006). *Homo Digitalis: Etnografía de la Cibercultura*. Bogotá, Colombia: Uniandes-Ceso.
- Marta Lazo, C. (2007). La educación para el consumo de pantallas, como praxis holística. *Revista Latina de Comunicación Social*, 62. Recuperado de [http://www.ull.es/publicaciones/latina/200720\\_Carmen\\_Marta\\_Lazo.htm](http://www.ull.es/publicaciones/latina/200720_Carmen_Marta_Lazo.htm)
- McManus, P. (2008). *Performance with a purpose: Men and On-line Games*. Northern Arizona University, Recuperado de <http://patrickryanmcmanus.com/web1>
- Mead, G. (1934) *Mind self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago. Recuperado de [http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead\\_1934\\_toc.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html).
- Meulemann, H. y Hagenah, J. (2009). Mass Media Research. *RatSWD*, Working Paper n° 111. En SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1460650>
- Mejía, C., Rodríguez, M. y Castellanos, B. (2009) Mentas, videojuegos y sociedad. Algunos puntos cruciales para el debate. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, Vol. 7, Núm. 1, 19-30.
- Montealegre, R. (1991). Vygotski y la concepción del lenguaje. *Cuadernos de trabajo FCH*, 8. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Moraes, D. (Coord.) (2007). *Sociedad Mediatizada*. Barcelona, España: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (2007) La tiranía de lo fugaz: mercantilización cultural y saturación mediática. En Moraes, D. (Coord.) (2007). *Sociedad Mediatizada*. Barcelona, España: Gedisa.
- Moral, F. (2006). Relaciones sociales en Internet. *InfocopOn-line. Revista de Psicología*. Recuperado de [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=871](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=871)
- Moscovici, S. (1983). Influencia manifiesta e influencia oculta en la comunicación. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 45, No. 2, 687-701.
- Oldenburg, Ray (1991). *The Great Good Place*. New York: Marlowe y Company.
- Piracón, J. (2008). *Cuerpo y videojuegos: Una mirada psicoanalítica. Análisis de los sentidos de cuerpo en videojugadores*. Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Psicología – Programa RED. Bogotá.
- Polman, H., de Castro, B. y van Aken, M. (2008). Experimental study of the differential effects of playing versus watching violent video games on children's aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 34: 256–264.
- Rodríguez, J. (2005) ¿Qué aprenden los que enseñan? En: Leite-García, R., Zaccur E y Giambiagi, I (orgs.) *Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Río de Janeiro, Brasil: DP&A Editora.
- Sádaba, C. y Naval, C. (2008). Una Aproximación A La Virtualidad Educativa De Los Videojuegos. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 9, N° 3, 167-183.
- Salazar, J. (2005), On the Ontology of MMORpg Beings: A Theoretical Model for Research. Proceedings of DIGRA 2005. *Changing Views-Worlds in Play*.
- Sedeño, Ana. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación. *Comunicar*, XVII, 183-189.
- Squire, R. (2002). Cultural Framing of Computer/Video Games. *Game Studies Vol. 2*. Recuperado de [www.gamestudies.org/0102/squire/](http://www.gamestudies.org/0102/squire/)
- Steinkuehler, C. (2008). Massively Multiplayer *On-line* games as an educational technology: An outline for research. *Educational Technology*, 48 (1), 10-21.
- Steinkuehler, C. y Williams, D. (2006). Where Everybody Knows Your (Screen) Name: *On-line* Games as “Third Places”. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11, 885–909.

- Subirana, B. y Cabañas, N. (2007). Videojuegos *MMORPG*: los escenarios virtuales impactan con fuerza en el mundo real. *e-business Center PricewaterhouseCoopers y IESE*. En [http://www.iese.edu/en/files/6\\_34292.pdf](http://www.iese.edu/en/files/6_34292.pdf)
- Umaschi, M. (2010). Let the Games Begin: Civic Playing on High-Tech Consoles. *Review of General Psychology*. Vol. 14, No. 2, 147–153.
- Van Dijk, T. (1980). Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. *Semiosis* n° 5, 37-53.
- \_\_\_\_\_. (1996). Análisis del discurso ideológico. *Versión* n° 6, 15-43
- \_\_\_\_\_. (2003). *El discurso como estructura y como proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Vol. 1. Barcelona, España: Gedisa.
- Vidal, P. y Alvarado, C. (2008) I+C Investigar a comunicación. Investigar la comunicación = Investigar la comunicació = Komunikazio-Ikerketa. *Actas y memoria final: Congreso Internacional Fundacional AE-IC, Santiago de Compostela*.
- Vygotski, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica-Grijalbo.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Fausto.
- \_\_\_\_\_. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Obras Escogidas*, Tomo III., Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Wertsch, J. (1999). *La Mente en Acción*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Whitty, M., Young, G. y Goodings, L. (2011). What I won't do in pixels: Examining the limits of taboo violation in *MMORPGs*. *Computers in Human Behavior*, Vol. 27, No. 1, 268-275.

## **Anexos**

### **Anexo 1: Categorías de análisis**

#### **Filtro: Afirmaciones significativas.**

a) Expresiones que den cuenta de la construcción de la vida cotidiana de los participantes:

-Elementos que hagan referencia a situaciones de la vida cotidiana de los sujetos en relación con la situación de juego

-Manifestaciones de la vida cotidiana que irrumpen en la situación de juego (video-audio)

-Elementos que hagan referencia a situaciones de la vida cotidiana de los sujetos sin relación directa con la situación de juego

-Expresiones de otros tipos-contenidos.

b) Expresiones relacionadas con las mecánicas o procesos del juego

-Expresiones de lenguaje específico.

-Expresiones de lenguaje no específico.

-Uso de mecánicas/elementos de juego en función del objetivo explícito.

-Uso de mecánicas de juego para otros objetivos (tácitos).

c) Expresiones que dan cuenta de la construcción de comunidad y sociedad:

-Respecto a situaciones de su entorno local, ciudad o país.

-Respecto a situaciones no relacionadas con situaciones inmediatas a su lugar geográfico de referencia.

d) Expresiones de la construcción de las propias subjetividades.

-Actividades o expresiones hacia sí mismo

-Expresiones en relación con otros (jugadores-mecánicas).

#### **Eje 1: Procesos de self.**

a) Núcleos de inteligibilidad

-Discursos:

Empleo de términos referentes al juego.

Uso de criterios de explicación e interpretativos construidos en el juego en otras situaciones, como discusiones en los foros.

Evidencia de cambio en actitudes internas a través del uso del lenguaje

Construcción de significados.

-Prácticas:

Evidencia de actividades con tradición en la comunidad

Evidencia de construcción de prácticas emergentes,

Expresiones relaciones de poder y subordinación

b) Manifestaciones de *self* (Nota: el hallar manifestaciones de mí no es excluyente con hallar manifestaciones de yo en el mismo fragmento)

-Manifestaciones de mí: manifestaciones actitudinales pertenecientes al grupo,

Seguimiento pasivo de órdenes o instrucciones.

Situaciones de dominio de lenguaje especializado en diferentes niveles.

Empleo de códigos de conducta de grupo sin interpelación.

-Manifestaciones de yo:

Opiniones discordantes.

Posicionamientos argumentativos en defensa de una postura.

Conciencia del uso de lenguaje especializado.

Posiciones en defensa de su propia posición.

**Eje 2: Realidades educativas**

a) Papel de los agentes

-*Contratexto* y *Contramemoria*:

Expresiones de su situación socioeconómica o de género realizando paralelos o comparaciones.

Expresiones que indiquen la posibilidad de realizar cambios en la comunidad de juego u otras más amplias.

-Posicionamiento como Educador-Educando

Intención de enseñar explícita/tácita.

Expresiones frente a otro respecto de las normas de juego.

Intención de promover experticia en el otro.

Formulación de preguntas que expresen deseo de aprender.

-Zona de desarrollo próximo

Preguntas de carácter mayéutico.

Transformación de la acción gracias a un evento educativo.

Uso de herramientas mediáticas para generar cambios en otro.

Utilización de la desigualdad como posibilidad educativa.

b) Papel de los contenidos

-Construcción de saberes

Conocimientos referentes al juego o a sus mecánicas.

Manifestación de conocimientos traídos de esferas ajenas al juego.

Enunciación de prácticas o tradiciones provenientes de esferas ajenas al juego.

Manifestación de posicionamientos provenientes de esferas ajenas al juego.

Conocimientos emergentes en la situación de interacción.

-Discurso pedagógico

Expresión de consensos referentes a las normas de juego o reglas de comunidad.

Otras manifestaciones de discurso regulativo

Manifestación de elementos referentes a las habilidades sociales o de experticia en el juego.

Otras manifestaciones de discurso instruccional.

VIDEOJUEGOS EN LÍNEA, CONSTRUCCIÓN DE REALIDADES EDUCATIVAS Y *SELF*

Presentado por:

Tomas Lendri

Convocatoria

Mejores Trabajos de Grado de Pregrado

Versión XXI, 2012