

SEMESTRE1 2015

Número 6

El videojuego: Arte, Industria y educación

El videojuego: Arte, Industria y educación

Echazarreta, C y Blasco Duatis, M (eds.); Fernández Garcia, N (coord.); Gómez Patiño, M · Anoro, L Montes, M · Balbina Fernández Consuegra, C · Chaudron, S · Di Gioia, R · Gemo, M · Lagae, K Vázquez-Cano, E · Ferrer Delgado, D · Castejon, M · Carbonell, X · Fúster, H · Gil-Juárez, A · Vitores, A Feliu, J · Zurian, F · Puig, N · Terron, J



communication papers
Media Literacy & Gender Studies

VOLUMEN IV · Número 6 · Año 2015 · ISSN 2014-6752

Revista bianual · www.communicationpapers.com

SEMESTRE1 2015

Número 6

El videojuego: Arte, Industria y educación

El videojuego: Arte, Industria y educación

Echazarreta, C y Blasco Duatis, M (eds.); Fernández Garcia, N (coord.); Gómez Patiño, M · Anoro, L Montes, M · Balbina Fernández Consuegra, C · Chaudron, S · Di Gioia, R · Gemo, M · Lagae, K Vázquez-Cano, E · Ferrer Delgado, D · Castejon, M · Carbonell, X · Fúster, H · Gil-Juárez, A · Vitores, A Feliu, J · Zurian, F · Puig, N · Terron, J



communication papers
Media Literacy & Gender Studies

VOLUMEN IV · Número 6 · Año 2015 · ISSN 2014-6752

Revista bianual · www.communicationpapers.com

Editora

Dra. Carmen Echazarreta Soler

Secretario de redacción

Ddo. Marc Blasco Duatis

Coordinadora

Dra. Núria Fernández Garcia

Comité científico

Dr. Agustín Gómez
Dr. Alejandro Álvarez Nobell
Dra. Amparo Huertas Bailén
Dra. Amparo Moreno Sardà
Dra. Ana Teresa Fernandes Peixinho
Dra. Begoña Gutiérrez San Miguel
Dra. Belén Puebla Martínez
Dra. Caridad Hernández Martínez
Dr. Carlos Alberto Scolari
Dr. Carlos Camponez
Dra. Celia Andreu Sánchez
Dra. Celia Romea Castro
Dra. Charo de Mateo Pérez
Dra. Concha Mateos Martín
Dr. Elías Machado Gonçalves
Dr. Felip Vidal Auladell
Dr. Hugo Méndez Fierros
Dra. Isabel de Salas Nestares
Dr. Jorge Gallardo Camacho
Dr. Jorge Gabriel Henriques
Dr. José Carlos Costa Santos Camponez
Dr. José Luis Terron
Dr. Jorge Gallardo Camacho
Dr. Jorge Gabriel Henriques
Dr. Jorge Lozano Hernández

Dr. José Antonio García del Castillo Rodríguez
Dr. José Antonio del Castillo Rodríguez
Dr. José Antonio González Esteban
Dr. José Ignacio Aguaded-Gómez
Dr. José Luis Piñuel Raigada
Dr. José Manuel de Pablos
Dr. Joan Sabaté Picasó
Dr. Juan Benavides Delgado
Dra. Lucía Benítez Eyzaguirre
Dra. M^a Carmen Fonseca Mora
Dra. M^a Luisa Humanes Humanes
Dra. M^a Luisa Pérez Cabani
Dra. María Gabino Campos
Mtra. Maricela López Ornelas
Dr. Mateu Sbert Casasayas
Dra. Nekane Parejo
Dra. Núria Puig Borràs
Dr. Peter Philips
Ddo. Sergio Cruz Hernández
Dra. Sílvia Espinosa Mirabet
Dra. Teresa Gema Martín Casado
Dra. Victoria Camps Cervera
Dra. Victoria Tur Viñes
Dr. Xosé Soengas Fernández

Echazarreta, C y Blasco Duatis, M (eds.); Fernández Garcia, N (coord.);
Gómez Patiño, M · Anoro, L · Montes, M · Balbina Fernández Consuegra,
C · Chaudron, S · Di Gioia, R · Gemo, M · Lagae, K · Vázquez-Cano, E
Ferrer Delgado, D · Castejon, M · Carbonell, X · Fúster, H · Gil-Juárez, A
Vitores,A · Feliu, J · Zurian, F · Puig, N · Terron, J

Communication Papers. Media Literacy and Gender Studies.



ISSN 2014 – 6752 Girona. Edición Julio 2015.

Palabras clave: comunicación social, videojuegos, educomunicación,
industria, serious games.



Índice

MISCELÁNEA

- GÓMEZ PATIÑO, María:** Media treatment along the International Women's Day (IWD) to "women's" issue in the reference newspapers (Zaragoza- Spain). 11-22
- ANOR, Leticia y MONTES Manuel:** Mensajes sexistas y denigrantes para las mujeres como reclamo comercial: análisis de las campañas publicitarias de Natan. 23-31
- BALBINA FERNÁNDEZ CONSUEGRA, Celia:** Body Art. Cuerpo y Espacio Corporal. Las acciones artísticas realizadas con el cuerpo crean nuevas realidades espaciales consideradas arte. 32-46

ARTÍCULOS

- CHAUDRON, Stephane; DI GIOIA, Rosanna, GEMO, Monica & LAGAE, Kaat:** Happy onlife' – A video game to support mediation on internet risks and opportunities. 47-62
- VÁZQUEZ-CANO, Esteban y FERRER DELGADO, Desiderio:** La creación de videojuegos con Scratch en Educación Secundaria. 63-73
- CASTEJON, Marcos; CARBONELL, Xavier y FÚSTER, Héctor:** Entrenamiento de la percepción rotacional con videojuegos. 74-80
- GIL-JUÁREZ, Adriana; VITORES, Anna y FELIU, Joel:** Del género a la tecnología y de la tecnología al género: repertorios interpretativos de padres y madres sobre las chicas y los videojuegos. 81-97

ENSAYO

- ZURIAN, Francisco A.:** Sobre el oficio literario y audiovisual del guionista de ficción. 98-113

RESEÑAS

- PUIG BORRÀS, Núria:** Videojuegos y mundos de ficción. De Super Mario a Portal. 114-117
- TERRÓN, José Luis:** El Informe de la Comunicación en Cataluña llega a su octava edición. 118-121



Editorial

Cuando nos reunimos el equipo de redacción de *Communication Papers* para decidir el tópico de este número seis que presentamos ahora, acababan de publicarse los datos de consumo de videojuegos y observamos el incremento exponencial de los últimos años, superando incluso, en los más jóvenes, al consumo de cine y televisión. Dada la trascendencia de este dato en todos los ámbitos, empresarial, educativo y cultural, y conscientes de la necesidad de conocer las investigaciones que se están llevando a cabo, acordamos proponer la tríada vinculante a los tres ámbitos. El resultado fue El Videojuego: Arte, Industria y Educación.

Como ya sabemos, los videojuegos y en general las aplicaciones donde el usuario puede interactuar, considerados una curiosidad hace cuarenta años, son hoy en día dos de las formas más extendidas de entretenimiento por un lado, y de métodos de simulación por otro, razón por la cual han pasado a ser componentes dominantes de la cultura global. La ubicuidad y el crecimiento de la tecnología de videojuegos y los sistemas interactivos hacen necesario entenderlos no sólo como productos comerciales, sino como objetos estéticos, contextos de aprendizaje, construcciones técnicas, simuladores de entornos o fenómenos culturales. Debido a que el/la usuario/a puede interrelacionarse con los contenidos de la aplicación, los videojuegos son una parte importante de los sistemas de entretenimiento digital y tienen una fuerte relación con las redes sociales, los entornos virtuales o los dispositivos móviles, entre otros.

Las oportunidades de crecimiento del sector de desarrollo de videojuegos y los sistemas interactivos son considerables: nuevas tecnologías y dispositivos disponibles, hábitos de uso y consumo de juegos en aumento, distintos usos de los videojuegos con fines más serios, como son el desarrollo de nuevos modelos de negocio, aprendizaje o simulación de entornos culturales, y conexión con las redes sociales, son algunos de los aspectos clave. Los videojuegos están siendo uno de los ejes centrales de la cultura visual, entendida como un campo disciplinar específico para analizar e interpretar la cultura contemporánea alimentada por el arte, la semiótica, la antropología, la sociología, la psicología y, últimamente, por la neurociencia.

Al igual que ocurre con casi cualquier disciplina de amplio alcance social relacionada con la cultura y el entretenimiento (ya sea en la era digital o aun en la etapa previa a la irrupción de internet) algunos de los videojuegos más populares han sido a menudo objeto de críticas por su violencia narrativa, no obstante, existen también expertos que defienden los valores que vehiculan los videojuegos, y asimismo, los efectos positivos de la *gamificación* en la formación de cualquier entorno educativo.

Por su parte, los expertos en educación insisten en que el trabajo en equipo y las habilidades sociales para colaborar en un proyecto común son competencias fundamentales que las futuras generaciones van a necesitar desarrollar para resolver retos y problemas sociales, políticos y ecológicos que ya se están planteando actualmente.

Así pues, el debate ético y social está servido y la presente edición de *Communication Papers* pretende aportar luz con la publicación de todas sus contribuciones que, a buen seguro, la comunidad investigadora considerará oportunas y de muy alta calidad.

Felices vacaciones,

Carmen Echazarreta Soler
Editora *Communication Papers*



Presentación

Con el presente número *Communication Papers* se aproxima al mundo de los videojuegos, una de las formas más extendidas de entretenimiento y de método de simulación, lo que ha hecho que sea uno de los componentes dominantes de la cultura global. Como bien se apuntaba en el *call for papers* del número, no sólo son productos comerciales sino que también son objetos estéticos, contextos de aprendizaje, simuladores de entorno y fenómenos culturales.

El volumen está dividido en cuatro bloques, con un total de siete artículos (cuatro de la temática del número, tres de temática diversa), un ensayo y dos reseñas de libro. La primera parte está formada por dos artículos sobre cuestiones de género y uno sobre el *body art*. Por un lado, María Gómez Patiño presenta los resultados de un análisis de prensa escrita de Aragón sobre la representación de todo lo relacionado con la mujer en el Día Internacional de la Mujer (8 de Marzo). La investigadora de la Universidad de Zaragoza encuentra una correlación entre la línea ideológica y editorial y el compromiso con el día de la mujer en los dos diarios analizados. Leticia Anoro y Manuel Montes (Universidad Rey Juan Carlos) analizan la campaña publicitaria de Natan Jewelry aplicando un análisis de los enunciados retóricos de la sinécdoque y la comparación, así como los recursos plásticos, el empleo del fuera de campo y el mensaje abierto, y concluyen que la campaña publicitaria favorece la aceptación de un enunciado de dudosa calidad ética. Un interesante artículo de Celia Balbina Fernández (Universidad Rey Juan Carlos) cierra este bloque. El artículo estudia el llamado *body art* a través del análisis de Victor Turner, mostrando como el *body art*, en el que la acción que realiza el cuerpo en el espacio supone la obra artística, es el lenguaje de expresión del *performance art*.

La segunda parte de este volumen está formada por cuatro artículos sobre la temática de los videojuegos. El primer artículo, firmado por investigadores del Institute for the Protection and Security of the Citizens (IPSC), presenta un juego interactivo desarrollado por ellos, *Happy Onlife*, que ayuda a los jugadores a tener una vida online feliz. El juego muestra mensajes sobre uso, exceso de uso y los riesgos de un uso indebido de las tecnologías digitales, suministrando estrategias sencillas y claras de prevención, mediación y correctivas. El segundo artículo, firmado por Esteban Vázquez-Cano y Desiderio Ferrer (UNED) documenta una experiencia educativa en la que alumnos de bachillerato crean videojuegos en el aula mediante software libre, teniendo como base la aplicación informática "Scratch". El artículo muestra como gracias a esta experiencia los estudiantes han sido capaces de diseñar y crear videojuegos complejos, lo que ha aumentado sus destrezas técnicas y promovido una mayor creatividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El tercer artículo, *Entrenamiento de la percepción rotacional con videojuegos*, firmado por tres investigadores de la Universidad Ramón Llull, presenta un estudio piloto en el que se examinan los efectos de los videojuegos en la mejora de las habilidades rotacionales y de percepción en el que se utiliza un videojuego que altera un entorno 3D para resolver un puzle 2D. El estudio apunta diferencias significativas entre antes y después de jugar, además de diferencias de género en los índices de mejora de las tareas. El último artículo sobre videojuegos, firmado por Adriana Gil-Juárez, Anna Vitores y Joel Feliu, muestra los resultados de un interesante estudio en el que se analizan las distintas formas de definir y construir el género a la hora de dar sentido a las tecnologías en particular, y a los videojuegos en particular. Los autores muestran como las prácticas y los recursos discursivos sobre el género utilizados para dar sentido y definir la relación con los

videojuegos y con lo tecnológico tienen efectos en el uso actual y potencial de las tecnologías por parte de las chicas. Todas estas aportaciones al volumen muestran la necesidad de seguir estudiando el papel de los videojuegos en un mundo en el que cada vez tienen una mayor prominencia.

El tercer bloque contiene un interesante ensayo realizado por Francisco Zurian (Universidad Complutense de Madrid) sobre la escritura de ficción y si esa escritura se puede considerar un oficio audiovisual y/o literario. Mediante un análisis exhaustivo de la bibliografía existente el autor apuesta y reivindica la posición del cineasta en la industria audiovisual y reclama también su papel de escritor.

Finalmente, cierran el volumen dos reseñas de libros. La primera, realizada por la profesora de la Universitat de Girona, Núria Puig, del libro *Videojuegos y mundo de ficción: De Super Mario a Portal*, escrito por Antonio J. Planells. José Luís Terrón (Universitat Autònoma de Barcelona) realiza la segunda reseña del volumen. En este caso, el libro reseñado es el último *Informe de la Comunicació de Catalunya (2013-2014)*.

Dra. Núria Fernández Garcia
Coordinadora Científica



MEDIA TREATMENT ALONG THE INTERNATIONAL WOMEN'S DAY (IWD) TO "WOMEN'S" ISSUE IN THE REFERENCE NEWSPAPERS (ZARAGOZA- SPAIN)

Author: GÓMEZ PATIÑO, María

PDI – Universidad de Zaragoza – Spain

mariagp@unizar.es

Abstract

This study presents the results of the analysis made upon the newspapers of Aragon¹ (Spain) on the issue "women" during the *International Women's Day (IWD) (8th-March-2012)*. This analysis is based on the comparison of two printed newspapers, focusing on three angles: 1) quantitative analysis of articles in any section; 2) qualitative analysis of the linguistic and journalistic treatment and, 3) analysis of the *Agenda Setting* and its journalistic and political convergence. The aim is to show the differences as far as the social and political engagement is concerned, according to their agenda-setting which is related to the public and political agendas at different extents. *El Periódico de Aragón* is much more

engaged, than *Heraldo de Aragón*, with the IWD being coherent with the ideological and editorial line, creating the corresponding public opinion among their readers.

Key words

Gender, Agenda setting, Mass media effects, International Women's Day (IWD).

1. Introduction

Media are integrated in social and political scenarios being witness, notaries and *rapporteurs* of social reality. Therefore they act as a reflection of both: events and public opinion. Since media cover issues of public or general interest, they act as valuable thermometer to describe and understand social reality, easily documentable, on one hand (Berger & Luckmann 1989; Hernando 1990) transforming the items dealt into the *repertoire* of topics that may interest or concern the population at large, i.e., to the public mind. As per López-Escobar, Llamas and McCombs (1996), when they argue that media are creating a space for common reflection that convey to their audience the priorities and hierarchization of

the issues to be perceived as important. Furthermore the relationship between news and public opinion are described in McCombs *et al.* (2011: 1) stating that: "the effects of the news media on the sequence of outcomes shape and define public opinion", whereas the effects on public opinion created by media are highly influential. Another starting-point arose when approaching this research: if public policy agenda is unique and connected to the journalistic agendas, or if there could be any difference in press coverage, based on their ideological selection of subjects, being a conservative newspaper *Heraldo de Aragón*, and a more progressive newspaper, *El Periódico de Aragón* in the same city, Zaragoza (Spain). It was decided to select and analyze a very special and crucial day: the *International Women's Day*, the 8th. March, 2012 (from now on *8-M*). The fact that this day was internationally proclaimed by the United Nations (UN) informs of the importance of this universal

¹ The autonomous community of Aragon in 2012: 1,350,000 inhabitants, more than half of its population living in Zaragoza, its capital city. It covers an area of 47,719 km². It has no sea-coast and limits with France by Pyrenees.

celebration day, where countless acts, events, meetings and celebrations take place.

The journalistic agendas are also figuring out the idea that citizens possess for the issues that are part of the political agenda. No matter if the *International Women's Day* issues are news, ephemeris, opinion columns, editorials, letters to the editor, society, economics articles, cartoons or salient issue of journalistic and political agenda, or even a recurrent temporary item. This research aims to provide an objective vision of the subject analyzing all the newspapers pieces related to the issue "women" in this particular *ad hoc* day within the Aragonese press, focusing on the treatment given by these two reference newspapers in Aragon, and more precisely in its city capital, Zaragoza: *Heraldo de Aragon* and *El Periódico de Aragón*.

This date, its celebration and the space dedicated by *media* could be considered a journalistic agenda item, with a professional coverage to celebrate the *journee* giving sense and contents to its celebration. Moreover, if considered like an event that occurs every single year could be catalogued like an ephemeris event, accepting that is considered a newsworthy anniversary as well as its celebration. It also can be considered some kind of journalistic

discourse (Van Dijk, 1990) defined as a text, a printed content (Balle, 1991) of diverse nature. Though this journalistic discourse has *women* as main subject, it does not mean that its textual style is written from a feminist perspective. To this point, Jose Luis Dader (2000: 24) asserts that: "the choice of *women* in these pieces does not necessarily imply that the prospect or speech used to narrate such presence has changed the dominant androgynous and traditional discourse...". Consequently, the choice of the item "women" for this paper does not mean that this analysis is made from a feminist perspective. Its aim is to bring into consideration the journalistic treatment as far as such an item is dealt related to the agenda-setting of two newspapers whose ideology is quite distinct and distant.

Consciously, the selected day and its discourse are not an everyday matter, on the opposite, it is exceptional. It is not usual such a news coverage on women's presence in the daily press. One ordinary (standard) day, news to be analyzed would have not significant to this extent (quantity & space much smaller, if any), what justifies the selection of this special celebration: *International Women's Day*.

2. Objective

The aim of this work is to answer this question: *What is the position of the daily reference newspapers in Aragon for the 8-M as far as the issue "women" is concerned?*

The possibility of describing and analyzing the position of the Aragonese press also implies acquiring the knowledge of public opinion of Aragon, as far as the necessary relationship between "published" and "the public" is concerned. In other words, public opinion is expecting, when not demanding some pieces on *women* this particular day (IWD) and simultaneously newspapers are crystallizing this social and/or political engagement as far as their media treatment is concerned. This study aims therefore to make a diagnosis of the two reference newspapers of Aragon, Zaragoza edition, as far as their own social and political engagement is concerned. This city is not only the political capital of the autonomous community of Aragon. Demographically is bigger

than the two other provinces: Huesca and Teruel, both together.

Summarising, the aim here is to evaluate the social and political agenda of the referred newspapers rather than to realize or establish some gender studies. Accepting however that women's studies imply some kind of social and political engagement, some conclusions can be reached. That is why the newspapers analyzed have an exceptional coverage this day *International Women's Day* (8th, March, 2012), and are alphabetical related: (1) *Heraldo de Aragón* and (2) *El Periódico de Aragón*.

Sections analyzed are:

- 1) Home or Front Page.
- 2) Editorial and/or Opinion
- 3) Special supplement dedicated to the 8th, March, 2012.
- 4) Society

- 5) Work and Economics
- 6) Letters to Newspapers' Director
- 7) General Information

Sections like literary supplements were not considered due to the difficulty for assessing if their apparition was due to accidental or voluntarily associated reasons with 8-M . On the other hand, thursday is the day of *Art and Literature* supplement in *Heraldo de Aragón*, whose analysis results could have been distorted from the starting point. Considering that the notion of news can be ambiguous and

complex, an overall consensus could be reached when accepting that the general concept for news is *new information*. Though this is not the case for celebrating the *International Women's Day*, most pieces included in these newspapers bring news and trending news topics about women all along this day. In other words, the information offered is new and is based on recent events associated with it. Therefore, the women's topics of this day can be considered news, though they can appear in different newspapers' sections and under different journalistic *genres*.

3. Research Corpus

The selection of the corpus for research and consequently the collection of the thirteen pieces (13: 8 in *Heraldo de Aragón* and 5 in *El Periódico de Aragón*) as well as their further analysis and evaluation have thrown a vision adjusted to the social reality of the studied object, *i.e.* *printed media* (daily newspapers), which is a material easily documentable, whose analysis provides testable and verifiable results. This corpus is clearly limited and defined by criteria above and includes the items listed below, numbered and filed for full identification and location, whose headlines are listed below:

3.2. *El Periódico de Aragón*⁴ - March 8th, 2012

- *Do not cut your right to equality*
- *Vignette humor: Postigo.*
- *The crisis hits the backbone of equality policies.*
- *Calendar of events in Aragon: no step back.*
- *We must change our mind*

3.1. *Heraldo de Aragón*² – 8th. March, 2012

- *Women mobilizing today in Aragon against "any step back"*
- *Alborch: Lecture.*
- *Demonstrations*
- *Traffic lamps that prevail men*
- *Vignette Humor: Cano*
- *Also Human beings*
- *Maternity and Work*
- *Gallardón³ believes there is "structural gender violence" that forces abortions.*

² Headlines have been translated in order to be easily understood, though the original title in Spanish is in the corresponding charters.

³ At that time, Gallardón was Minister of Justice in Spain (Partido Popular - Popular Party - PP).

⁴ Idem to note 2.

4. Methodological Application

This study consists of an empirical analysis that focuses onto the analysis corpus from two perspectives: quantitative and qualitative (Conde, 1990; Ibáñez, 1990) by means of discourse analysis. From this perspective, the issue "women" is crucial creating equality in public opinion through the *agenda-setting theory* (McCombs & Shaw, 1972). From a quantitative perspective, space and design devoted to this issue are measured and described. Once done, the outcoming characteristics are compared. From a qualitative perspective: the linguistic treatment of media is analyzed along the different items included in the corpus whereas special emphasis lays on the linguistic shift within Social Sciences which will evaluate the sensitivity of the public climate towards the topic (Bardin, 1986).

Undoubtedly, richness and nuances of language (Blanco & Bueno, 1983; Greimas, 1980) are determined by the authorship of the articles, whose attributes: sensitivity, writing style, are linked to the newspaper, ideology, etc. (Aguilera, 1990) and personal or professional attitude to the subject. From this point of view, every single article can be analyzed as far as different nuances are concerned, except for the texts created and sent by news agencies, usually written in the most neutral language for general use in any media, indistinctively. From this basis there are no traceable and differentiating linguistic features. There is a huge amount of print media that has been elaborated by news agencies, or press offices, which hinders this mentioned assessment. That is why unsigned texts are not analyzed from the socio-linguistic perspective, as they would not provide any differentiating factor. However, pictures and their size yield information on sociological and statistical basis. In theory and in praxis, in journalism is mainly accepted that size/extension is also shaping the importance, where the expressed attitude is also shown through the selection of the particular space: there are significant differences according to the page number, (front page, back page or inner pages), even or odd page, with some or none picture. It is also important noting if the text is accompanied by special design, including photos, drawings or graphics, or the creation of a monograph supplement, etc. Sometimes the composition of the page is so

meaningful and visible that socio-linguistic aspects would not even need to be analyzed. The mere journalistic treatment given to the text would be sufficient. However, formal analysis provides unequivocal results. Although coherence in terms of form and contents is always desirable, it is not always accurate. Much of the newspapers language is determined by the use of sources and resources (space, design, graphics, position, section, headlines, etc.).

With regard to the *agenda-setting theory* (McCombs, 2006) the concept refers to the journalistic agenda which yields information enabling researchers to deduce the reasons for selection criteria, based on the political agendas of emerging issues and underlying ideologies. As stated by Robert Ezra Park, one of the most important members of the Chicago School (1920-1930) in Dader (1992) the final choice of the topics offered to the public was in hands of power or political agenda. Therefore, setting the news agenda for each media provides visualization of the convergence or divergence with political agendas. As for the temporal sequences of the production of different agendas, it has been very enlightening the possibility of establishing a convergence of political and media agendas, that does not happen by accident, whereas it is much closer to the concept of time optimal agendas (OES - Optimal Effect Span).

4.1. Quantitative parameters

A description of all those external elements and presentation of the news are here taken into account for the analysis: sharing of space, inclusion of the news in specific sections, lay-out of pages, number of lines occupied by the title (headline), subtitle or foretitle, number of pages or even the linkage among news to calibrate the importance given by the newspaper, generating a sort of socio-statistical data (García Ferrando, 1995). As stated above, formal aspects like inclusion in an odd or even page has also been considered as it produces a different effect on readers, in the same way that a charter, drawing, graphic or pictures displays produce an important visual effect, social and analytically relevant. The never-ending cause-effect debate on the question if

media are a mirror reflection of society, or if it on the contrary, it is society who takes its social patterns from media, is still open. In this sense, the relationship between them may be observed in the detailed description of media content, which offers a very refined measure of the importance that each newspaper gives to the topic. Therefore, formal aspects are described including the page number of apparition (even or odd), section name, top or bottom of the page, the number of columns spanned by the text, if it is accompanied by a photograph or any other graphic illustration. As suggested above, it is also analyzed, due to its significance, if the article has an author, with top title and/or subtitle, and the number of lines or columns occupied, or the position of the issue in one specific page, and also if it is typographically highlighted remarked. All these formal aspects, necessarily present in the journalistic treatment of any newspaper are really significant for any media professional or analyst, even if they are hardly observable by common newspapers' readers. The question is that, even if readers do not perceive these analytical categories, they are affecting the way they make the interpretation and internalization of everyday news. The following summary table shows the numeric differences.

4.1.1. Summary- tables individualized

Table 1: Heraldo de Aragón - Summary Table

Original text/Title	Section	Page	Pos/Row	Columns	% Pg.	Treatment
Las mujeres en el mundo	Aragón	9	No	4	13	-
El día	Aragón	6	No	2	18	Bold
Contenido de video	Aragón	8	No	2	5	Bold
Las feministas	Aragón	8	No	2	5	Bold
Actividad a través del mundo	Aragón	9	Yes	4	13	-
Una mujer más	Tribuna	22	Yes	4	24	Bold
El día	Campaña I.M.	20	No	1	13	Bold
Las feministas y el mundo	Campaña I.M.	20	No	1	13	Bold
Actividad a través del mundo	Societal	27	Yes	4	18	Highlighted

Own elaboration

Table 2: El Periódico de Aragón - Summary Table

Original text/Title	Section	Page	Pos/Row	Columns	% Pg.	Treatment
El día	Opción	7	Yes	4	30	Highlighted
El día	Opción	7	Yes	1	30	Bold
El día	Aragón	31	No	4	40	Bold
El día	Aragón	31	No	1	30	Bold
El día	Aragón	31	Yes	3	30	Highlighted

Own elaboration

4.2. Qualitative parameters

Qualitative parameters have been analyzed from the "linguistic shift" in Sociology (Conde, 1990). A thorough review was necessary to conduct an analysis of most sense elements to find all the units with meaningful signs. As a result, quantitative and qualitative parameters throw definitive information to reach a conclusive though not final assessment. Each article or text was analyzed as a *unit of analysis*, from different linguistic elements, namely:

a) *journalist language* which has to take into consideration different characteristics like its own nature (emergency language); the journalism golden rule: *precision, conciseness and clarity*; the linguistic richness influenced by the journalist attitude; the tone of the text in itself; and the size distribution of space, and

b) *humor language*: whose expressiveness and iconicity allows a wide variety of meaningful readings: dramatization, caricature, irony and humorous criticism and satire (present in any humorous vignette).

Both resources offer full significant analytics, which provides valuable information and further interpretation. Actually, humor in journalistic analysis offers diverse possibilities. On one hand, it involves news (mainly in cartoons) as well as aesthetic or caustic criticism, concentrating all journalistic discursive elements in a single image (cartoon) allowing high expressiveness, containing a double symbolic value: drawings and texts create an acute and refined synthesis. On the other hand, iconic language creates as many readings as readers, without using a written text message that virtually could have a tighter social or political engagement. Among these infinite humor resources, some of them outstand: dedramatizing irony, caricature of the characters; absence of censorship, or self-censorship; use of irony and critic review.

4.2.1. Headlines

In any newspaper headlines are crucial and deserve special attention for an ongoing approach to any

story as far as readers' choice will depend on their appealing contents (Enzenberger, 1974). Headlines provide numberless effects, such as:

- drawing attention of readers;
- submitting an invitation for reading the news, even if only from one angle;
- express the attitude (approval of rejection) to the subject being reported;
- looking for connotations or associations charged with meaning, in different registers: literature, history, war, sports, or others;
- synthesizing, trying to cover many angles (supported by fore-title and subtitle usually);
- generating a sense of balance or harmony;
- creating complicity or adhesions;
- generating perverse, hateful or adverse feelings;
- producing ambiguity, confusion or uncertainty;
- other effects, if any.

Headlines may attract readers, as they have a great synthesizing power and sometimes can show, consciously or unconsciously, willingly or unwillingly, (Stubbs, 1987) much of the intention, attitude or ideology of their author.

4.2.2. Consonance among journalistic and political agendas

Channeling analysis or journalistic *agenda-setting* allows comparing also coincidences, see also "consonance or dissonance" (*Konsonanz*), as expressed by Elisabet Noelle-Neumann (1973) for social or political agendas. To this point, though there are a complete positivist test use, the researcher has the possibility of venturing certain inferences without any other commitment that the scientific one. As far as temporal sequences of the production of different agendas are related, it is enlightening to have the possibility of establishing a convergence of agendas: politics and journalistic, where an Optimal Effect Span (OES) appears.

The issue *women* can be considered a salient item of annual temporary recurrency or even news of

the day, incorporating events that are occurring at present times, so that media give coverage to them. It is also a chronical and cumulative issue (*Kumulation*), as it appears every March, the 8th with an annual recurrency (every year). It is open because it allows the input and the incorporation of new emerging issues convergent/consonant with the celebration. The analysis of the *agenda-setting* launches the ideological position as far as newspapers are concerned. However, the selection and ranking of topics is increasingly important for the general schedule, mainly in media agendas. Moreover, there are some events -random or scheduled- that coincide with the celebration of 8-M.

The national institutions: Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales e Igualdad (MSySSEI) (Ministry of Health, Social Services and Equality) together with the Instituto de la Mujer (Women's Institute) have their own agenda, known in media studies as "policy agenda" that has a great influence on the every day selection of journalistic issues, sometimes verbal and visual, managed by institutional advertising (León, 1996) and other less visible in *newsmaking*, related to the commemoration of this day. Simultaneously, most european democracies (and most western and democratic countries) share a common policy agenda (most created by Uited Nations - UN) that must show coincidence in some specific days, like the *International Women's Day*. Editors feel bound to publish issues from international agendas, socially accepted and politically correct. As argued by (Gómez y Patiño, 2011, 2012, 2014), the convergence of political and journalistic agendas of *El Periódico de Aragón* would have been probably greater within a government of the socialist party (PSOE), while *Heraldo de Aragón*, being more conservative, would be more likely to have an agenda closer to the popular party (Partido Popular - PP) in the regional and national government. Nevertheless, a broader coverage would be expected when the convergence is bigger, and a narrower one when not so ideological aligned with the party in power, though as stated above, a political agenda

including the issue "women" must be present at any democratic government.

4.3. Description and analysis of the articles: space and layout

Headlines possess and show such a significance that the mere list of them give a meaningful information on their contents and tone which, together with the rest of data and summary-tables give an accurate vision at a glance of the ideas transmitted which, to some extent, could predict the public opinion and/or interpretations. Furthermore, a synthesis of each article outlines and reinforces their content. Both: headlines and summaries are presented here for better understanding and analysis.

4.3.1. Heraldo de Aragón - March 8th, 2012

4.3.1.1. Women mobilizing today in Aragon against "any step back"

It consists of a four-column article on page 16 located at the upper right side, which informs of the acts and events commemorating *International Women's Day (IWD)* in the Aragonese provinces. In the two central columns and bottom a frame is included which is further developed along the following news. It is set in an even page of section *Aragon*, that occupies 35 percent of the total page.

4.3.1.2. Alborch Lecture

Article divided in two columns of a lecture that Carmen Alborch offered two days before 8-M. It is remarked within a thin line frame with top title, which literally says "Critics from Popular Party (PP)". It takes 10 percent of page 6 (even) of section *Aragon*.

4.3.1.3. Demonstration

This is an article integrated in the same page than the two previous pieces and refers exactly to the demonstrations to be held during *International Women's Day (IWD)*. It is

written in one column, occupying 5 percent of the page.

4.3.1.4. Traffic lamps that prevail men

It is an article on traffic lamps (highlighted in bold) written in four columns where a photo is included (three columns), while the rest of the article is presented in four columns equalling the headline. It has been signed by a journalist and takes 35 percent of the page.

4.3.1.5. Humor Vignette: Cano

The space of the vignette is around 20 percent, located at lower page, occupying only 4 columns, while the fifth one is an advance flash of news.

4.3.1.6. Also human beings

This is a letter to the editor, included in odd page (23). It is written in one column and is covering 15 percent of the page, at the upper left side. Title and author in bold.

4.3.1.7. Motherhood and work

This is another letter to the editor, included in the same odd page (23). It is a column that covers 15 percent of the page, starting in the lower left side and following at the upper right side. Title and author in bold.

4.3.1.8. Gallardón thinks that "structural gender violence" forces abortions.

It is an article within *Society* section on odd page (27). It takes 40 percent of the page completed by ads (50 percent) and 10 percent in a different subject and column. One-line subtitle (four columns), with a picture included within a signed article, though it is not typographically highlighted.

4.3.2 *El Periódico de Aragón - March 8th, 2012.*

4.3.2.1. *That they do not cut your right to equality*

This article, framed in *Opinion* page, is the *Article of the day (Artículo del día)*, taking 5 percent of the space on page 7 (odd), formatted to three columns, occupies the space of four standard columns being broader than regular ones and accompanied by a photo of the author and a drawing of the newspapers cartoonist.

4.3.2.2. *Humor vignette: Postigo*

This vignette takes four columns and is skirt ranked, occupying 20 percent of the same page 7 (odd) *Opinion*.

4.3.2.3. *The crisis hits the backbone of equality policies*

Page 16 (even) has been entirely dedicated to the celebration of IWD. The headline occupies four columns. It focuses on the

sentence expressed by Gallardón on structural violence, which is also the subject of the humor vignette, being the main issue the salary gap and unemployment of women. It takes 40 percent of the total space with an original, different and balanced page design in standard and bold characters.

4.3.2.4. *Agenda acts in Aragón*

This is a small columned article in the same page 16 (even) highlighted in bold types, occupying 10 percent of the page and highlighted on the upper side.

4.3.2.5. *We have to change our mind.*

This is a special article for the day, whose foretitle is marked by *8-M*, being its title an speech quotation. It presents an original photographic display: 3 photos horizontally aligned showing the images of protagonist women, occupying 50 percent of the space.

5. Analysis and discussion

Given the importance of quantitative data, the measurement results of these numerical parameters are shown in the final summary-table, which synthesizes all the news and provides, significant and unquestionable data, at a glimpse.

5.1. Quantitative parameters

Table 3 - Comparative Summary-table (both newspapers)

	<i>Heraldo</i>	<i>El Periódico</i>
Total number of articles	8	5
Art. in odd pages	3	2
Art. in even pages	4	3
Art. front page	0	0
Number of pages	1,85	1,70
Humor/vignette	1	1
Special section	0	1
Photos/Drawings/Graphics	2	5

Own elaboration

Given for granted that the front page is the most important thermometer, it has been thematically hierarchized by the newspaper editorial board. It has to be approved "by consensus" and executed with no delay. The second indicator is the number of articles implied. Aragonese press is lead by *Heraldo de Aragón* (8), followed by *El Periódico de Aragón* (5). Third tester is the number of pages occupied by the issue. These data come from the sum of the percentages in each page. The total percentage yields the final number of pages, included those ones specially created for the *8-M*. *Heraldo de Aragón* (1.85) followed by *El Periódico de Aragón* (1.70), a non significant difference which does not allow drawing conclusive different findings.

The fourth signal are the images, crucial within present visual culture. There is a tight parallelism:

space and number of pictures for *El Periódico de Aragón* with (5) and *Heraldo de Aragón* (2). In advertising the type of page: even or odd is essential, being mainly accepted that odd pages have more readers, with longer time exposure to it, what justifies the different advertising fees. Therefore, the proportion of odd and even pages is also important: *Heraldo de Aragón* (3), *El Periódico de Aragón* (2).

5.2. Qualitative parameters

Being most qualitative parameters crucial, headlines require special attention, as they can comprise a huge and exceptional amount of revealing, suggesting and summarizing information (Barthes, 1969, 1987). They possess an extreme synthetical capacity that can show (Recio, 1994), unwillingly sometimes, much more information than intended by the author. Headlines can create a way of expressiveness (Bourdieu, 1980), or communication with extremely concise and suggestive information (Wolf, 1994).

5.2.1. *Heraldo de Aragón*

5.2.1.1. The first unsigned article celebrates the day. It refers to women at large, without any partisan limitation or exclusion including the three Aragonese provinces, in a conciliating unit, entitled literally: *Women mobilizing today in Aragón: "no step back"*.

5.2.1.2. *Alborch: Lecture*. It is remarkable that this piece of news is preceded by a foretitle: "Critics from Partido Popular (PP)", being exactly what they are, paying no attention to the lecture delivered by Alborch. Actually, the title is just an excuse for presenting the critical comments of Partido Popular (PP) to the lecturer belonging to Partido Socialista Obrero Español (PSOE). From the information point of view it makes no sense and its nature is quite unusual.

5.2.1.3. *Demonstrations in Aragón*. It shows the list of official events that will take place at the capital cities of Aragón: Zaragoza, Huesca and Teruel, framed in fine line black box.

5.2.1.4. *Traffic lamps that prevail men* is presenting the possibility of modifying the shape of traffic lights adding a skirt to former male pedestrians. Nevertheless, municipality has declined to implement them. It is not a salient issue compared with the depth of other topics of the day. However, it seems an attempt to draw attention to this topic, whose choice reveals the position of the newspaper.

5.2.1.5. *The Humor Vignette: Cano* clearly alludes to *8-M* with a sentence issued by a woman dressed in Aragonese musician clothes ready for singing a "jota"⁵ that seems to say: What an amount of structural gender patience I need, mother! Though many interpretations are possible, it has not a very precise meaning. Apparently it refers to the most contested sentence stated by Gallardón (discussed in 4.3.1.8).

5.2.1.6/7. Two Letters to the Newspapers' Director: *Also human beings* and *Motherhood and work*, signed by two women of Zaragoza. The section *Letters to the director* do not represent the editorial line but their one personal line. Paradoxically, these letters do not correspond to the conservative line of this newspaper. These pieces are claiming the lost rights, on the one hand, and the difficulties of women: mother at work, on the other. It is quite exceptional that they have been even published, as they are not linked to the editorial ideology.

5.2.1.8. *Gallardón thinks that "structural gender violence" forces abortions*

It is included in *Society* section emphasizing on a social controversial aspect, which is already being introduced by the subtitle offered by *Heraldo* "parties and associations accuse him of behaving like the most reactionary wing of the Partido Popular (PP)" which is the most interesting declaration of the author: Alfonso Torices.

⁵ "Jota" is the generic name for the typical song of Aragón.

5.2.2. *El Periódico de Aragón*

5.2.2.1. *That they do not cut your right to equality* is signed by Rosina Lanzuela, Secretary of the trade union Comisiones Obreras (CCOO)⁶ Women-Aragon, who is in charge of fighting for women's rights, in accordance with the political and journalistic agenda of this newspaper. Both title and illustration are vindicative and match the authorship of the opinion column and the editorial line, being a suitable and beneficial article for the day.

5.2.2.2. *Humor vignette: Postigo*, featuring an urban married couple where she says: "After all what Partido Popular (PP) is saying, I can believe in Agapito and whateverelse". The text refers to the statements made by Gallardón, commented in any newspaper. Humorous criticism refers to the lies of Partido Popular (PP). However, it could also be considered that media are offering too many lies, or not informing of true events. With these two titles, the page is totally dedicated to *8-M*, which makes it more important than if presented on different pages. Possibly, a double page has double effect.

5.2.2.3. *The crisis hits the backbone of equality policies*, signed by a male author: Antonio M. Yague, which honors him, and makes a direct critic on the existing inequalities between men and women. It focuses on the most important aspects, such as salary gap and unemployment and even the risk of poverty, according to the Eurostat Eurobarometer. *El Periódico de Aragón* approaches the subject in a very original design, presented under a 4 columns title where the third intermediate column is in bold and dedicated to comment Gallardón's statements, entering directly into the *8-M* repertoire.

5.2.2.4. *Calendar of events in Aragon*

The fifth column of this page is dedicated to the Agenda of the day events in Aragon, which presents the acts that will be held in the three provinces of Aragon.

5.2.2.5 *We must change our mind*

The fifth article is a report presenting the story of three different women who have suffered from diverse discrimination. Despite it, they have overcome that stage. It is signed by A.P.M. in Zaragoza. It presents three cases: 1) deputy Carla Antonelli (trans-sexual), 2) Celia Sanchez-Ramos, best researcher United Nations (UN) 2009 of the Universidad Complutense de Madrid (UCM), and 3) Antonia Malinche, abuse survivor. They are three life-stories as an invitation to change the collective consciousness, the look of media, children and judges. The 'happy end' of these stories is creating some expectations. In short: we must change our mind for future hope.

⁶ CCOO (Comisiones Obreras is a trade union linked to the Communist trends -PC or IU-)

6. Final Results and conclusions

Summarizing the results, both newspapers have offered a very consistent coverage within its own editorial line, in terms of content. Differences in space are minimal (0.15) which refers a similar hierarchy of the issue within the journalistic agenda setting. Both newspapers show a tight consonance between the journalistic and political agendas: no content is dissonant with the exception of the letters to the director of *Heraldo*, as commented previously, which is partly explained by the fact that these opinions are supported only by their authors, not by the editorial line of the newspaper, which is just the opposite.

Nevertheless, there is a noteworthy difference: the number of photos, graphics or illustrations. While in cyphers, *Heraldo de Aragón* has two more articles, *El Periódico de Aragón* offers a number inversely related to the photos. *Heraldo de Aragón* ratio: 7/2. *El Periódico de Aragón* is: 5/5. This ratio could be interpreted on the basis of demand or convenience or even that the issue needs or deserves to be illustrated. In other words, the proportion of *El Periódico de Aragón* is providing one picture per article, $1 > 1$, while *Heraldo de Aragón* does not reach this ratio, $1 < 1$.

In conclusion, *El Periódico de Aragón* is much more compromised with women's issue and shows a much more vindicative position than *Heraldo de Aragón*, except for the *Letters to the Editor* (they do not belong to

the newspapers ideological line). The latter is quite coherent with the editorial political line and party (Partido Popular - PP) in the government.

El Periódico de Aragón is a much more progressive newspaper (next to socialist party) and consequently much more engaged with the issue *women*. It has to be reminded that the *International Women's Day* (IWD) was founded in 1910, during the *International Women's Conference organized along the general meeting of the Second Socialist International in Copenhagen, Denmark*.

Nevertheless, the optimal expression of equality would be not to celebrate this date, as it would mean that equality would have been reached. But while the inequality persists, although decreasingly, mass and social media have to continue echoing the *8-M: International Women's Day*.

Once finished this paper, it has to be admitted there are some other aspects that could not be analysed, though they have high interest for complementing the information and knowledge coming out from the present analysis. More precisely these aspects would refer to textual tone and orientation, because paradoxically, in some cases, it could happen that though some newspapers could be dedicating a larger space to the issue, this very space could be written in a negative or pejorative sense. This is an open challenging invitation for future research.

References

- Aguilera, O. (1990). *Las ideologías en el periodismo*, Madrid: Paraninfo.
- Balle, F. (1991). *Comunicación y sociedad. Evolución y análisis comparativo de los medios*. Santa Fe de Bogotá: Tercer Mundo Eds.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barthes, R. (1969). *Elementos de Semiología*. Madrid: Alberto Corazón.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: PAIDÓS.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *The social construction of reality*, Doubleday & Co. Garden City: New York.
- Blanco, D. & Bueno, R. (1983). *Metodología del análisis semiótico*. Lima: Universo, S.A.
- Bourdieu, P. (1980). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: AKAL.
- Conde, F. (1990). *Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativa y cualitativa en la investigación social*. REIS, 51, 91-117.
- Dader, J. L. (1992). *La canalización o fijación de la "agenda" por los medios*, in *Opinión*

- Pública y Comunicación Política, Madrid: Eudema Universidad, in A. Muñoz Alonso, et. al.
- Dader, J. L. (2000). La "mujer" como categoría emergente en la producción de las noticias: pros y contras de una nueva visibilidad periodística, Cuadernos de Información y Comunicación, 5: 23-37.
 - Delgado, J. M. (1994). Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales, Madrid: Editorial SÍNTESIS,
 - Enzenberger, H.M. (1974). Elementos para una teoría de los medios de comunicación, Barcelona: Anagrama.
 - García, F. (1995). Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología, Madrid: Alianza Universidad Textos.
 - Gómez y Patiño (2011). Análisis del tratamiento de la mujer en la prensa escrita. Día Internacional de las Mujeres, Revista Estudios sobre el Mensaje Periodístico EMP 17(1),119-140.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2011.v17.n1.7
 - Gómez y Patiño (2012). "La mujer en la prensa aragonesa. Análisis de los periódicos de referencia", Pangea: Revista de la Red Académica Iberoamericana de Comunicación 3, 183-205.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4515425>
 - Gómez y Patiño (2014): La influencia de la agenda setting: Análisis comparado del tratamiento del issue "mujer" en la prensa española (2007-2012), Estudios sobre el mensaje periodístico EMP 20(2),1103-1120.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2014.v20.n2.47052
 - Greimas, A. J. (1976). Semiotique et sciences sociales, Paris: Editions du Seuil.
 - Ibáñez, J. (1990). Técnicas avanzadas en investigación social. Barcelona, Suplementos ANTHROPOS, 22:143-164.
 - López-Escobar, E., Llamas, J.P. & McCombs, M. (1996). Una dimensión social de los efectos de los medios de difusión: agenda setting y consenso, Comunicación y Sociedad, Vol. IX: 1-2, 91-125.
 - McCombs, M., & Shaw, D. L. (1972). The agenda-setting function of the mass media, Public Opinion Quarterly, 36, 176-185.
 - McCombs, M. (2006). El establecimiento de la agenda. El impacto de los medios en la opinión pública y el conocimiento, Madrid: Paidós.
 - McCombs, M., Holbert, R. L., Kiousis, S. & Wanta, W. (2011). The news and Public Opinion. Media effects on civic life, Polity Press: Maiden, MA.
 - Muñoz Alonso, A. et. al. (1992). Opinión Pública y Comunicación Política. Madrid: Eudema Universidad.
 - Noelle-Neumann, E. (1973). Return to the Concept of the Powerful Mass Media. Studies in Broadcasting, Vol. 9, 67-112.
 - Recio, F. (1994). Análisis del discurso y teoría psicoanalítica, in Delgado, J. M. Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales, Madrid: SÍNTESIS.
 - Stubbs, M. (1987). Análisis del discurso. Madrid: Alianza Psicología.
 - Van Dijk, T. A. (1990). La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información, Barcelona: Paidós Comunicación.
 - Wolf, M. (1990). Teorie delle comunicazione di massa. Milán: Bompiani.

Forma de Citación

GÓMEZ PATIÑO, María: Media treatment along the International Women's Day (IWD) to "women's" issue in the reference newspapers (Zaragoza- Spain). *Revista Communication Papers*, N° 6, páginas 11 a 22. Departamento de Filología y Comunicación de la Universidad de Girona. Recuperado el ____ de _____ de 2_____ de: <http://www.communicationpapers.es>



MENSAJES SEXISTAS Y DENIGRANTES PARA LAS MUJERES COMO RECLAMO COMERCIAL: ANÁLISIS DE LAS CAMPAÑAS PUBLICITARIAS DE NATAN

Sexist and offensive messages to women as commercial claim: analysis of advertising campaigns Natan

AUTORES: ANORO, Leticia y MONTES, Manuel

*Graduada – Universidad Rey Juan Carlos – España
Profesor Titular Interino – Universidad Rey Juan Carlos – España*

*ytelaic_92@hotmail.com
manueljavier.montes@urjc.es*

Resumen

Las campañas publicitarias de Natan Jewelry han obtenido diversos galardones internacionales, a pesar de contar con unos enunciados promocionales que han sido calificados por los expertos como sexistas y denigrantes para las mujeres. Nuestro propósito ha sido analizar la puesta en escena de estos contenidos, cuestionados por su calidad ética y moral, de tal modo que a través de una cuidada representación, combinando los recursos plásticos y apoyándose en la retórica, ofrecen una comunicación visual elegante, opuesta al mensaje implícito, pero evidente, que tiene como trasfondo. Se ha concluido que los enunciados retóricos de la sinécdoque y la comparación, así como los recursos plásticos del ángulo de la toma, el empleo del fuera de campo, unidos al mensaje abierto cuyo significado debe completar el destinatario del mensaje, propician una comunicación efectiva y, de este modo, favorecen la aceptación de un enunciado de dudosa calidad ética.

Palabras clave

publicidad sexista; mensajes denigrantes; mujeres; Natan; retórica publicitaria; recursos plásticos.

Abstract

The advertising campaigns of Natan Jewelry have received international awards, despite showing promotional messages that have been rated by experts as sexist and demeaning to women. Our purpose was to analyze the staging of these contents, criticized by its ethics and moral quality, having in mind that through a careful representation, combining the plastic resources and relying on rhetoric, they manage to offer an elegant visual communication, opposed to the implicit but clear message which lies behind. It has been concluded that the rhetorical statements of synecdoche and comparison together with the plastic resources of the angle gaze, the use of off-screen attached to an open message whose meaning should be completed by the addressee, foster an effective communication and thus enables the acceptance of statements with ethical questionable quality.

Key words

sexist advertising; offensive messages; woman; Natan; advertising rhetoric; plastic resources.

1. Introducción

Este trabajo de investigación se centra en el estudio de las campañas de Natan Jewelry, una compañía que se declaró en bancarrota en junio del 2013 (fue comprada por Monte Carlo Joias en octubre del 2014) y que apostó por una publicidad de dudosa calidad ética. Sus gráficas recurren al convencionalismo de la exageración de los beneficios

de la compra de determinados bienes materiales, si bien, como afirma Mendoza “Las joyerías Natan llevan al extremo esta idea” (Mendoza, 2005: 145).

Su estilo provocador no impidió que las campañas publicitarias de Natan obtuvieran diversos galardones de prestigio. La campaña Piernas cerradas/ Piernas

abiertas, una de las más criticadas, fue premiada junto a sus compañeras de campaña (2002) en distintos festivales. Piernas cerradas/Piernas abiertas, Little foot/Big foot, Fat/Thin y Bald-head/Hairy, consiguieron el Bronce en los premios Clio Awards 2003 en el apartado Impreso y Otros Elementos Personales.

Figura 1. Gráfica Piernas cerradas/Piernas abiertas.



Fuente: *adforum.com*

Figura 2. Gráfica Fat/Thin.



Fuente: *adforum.com*

A su vez, Fat/Thin y Bald-head/Hairy, se hicieron un año antes con el Cannes Lions 2002 Press Silver. La campaña Feo/Guapo del 2001, ganó el Bronce del Clio Awards 2003 Impreso y Otros Elementos Personales y el oro en Cannes Lions 2001 Press. También consiguió el Grand Prix de Gráfica.

Entre las diversas críticas que recibieron estas campañas, se exponen algunas de las referidas a la gráfica piernas cerradas/piernas abiertas que fue calificada en el sitio web *businessinsider.com*¹ como uno de los peores anuncios del día de San Valentín 2013, considerándolo el más ofensivo. Según esta

publicación, la publicidad deja entrever que los diamantes son el único camino para llegar al corazón de las mujeres. En Reed Digital Collections², en la colección “Sexismo y racismo en publicidad”, apareció también este anuncio con las etiquetas “mujeres hipersexualizadas”, “señoritas de hombres”, “mujeres ridiculizadas”.

La deficiente legislación sobre publicidad y el insuficiente control interno, que ya denunciaba Boddewyn (1991), desemboca en puntuales prohibiciones como las que impiden hacer publicidad de determinados productos. Por otro lado, las consecuencias o penalizaciones asociadas a rebasar determinados límites no son disuasorias, ya que los beneficios de saltarse las normas (legales o éticas) tienden a superar cualquier perjuicio.

Figura 3. Gráfica Bald-head/Hairy.



Fuente: *adforum.com*

Figura 4. Gráfica Guapo/Feo



Fuente: *neowin.net*.

La publicidad de Natan encaja con una de las categorías enunciadas por Arroyo (2005b) en su artículo “Los valores sociales de la creatividad publicitaria” aparecido en la revista *Icono 14*. Este autor define las vinculaciones que relacionan ciertas propuestas publicitarias y los pecados capitales. Cuando se refiere a la lujuria su exposición es la siguiente:

“La publicidad utiliza la lujuria porque ésta se convierte en un motor que activa el deseo de poseer el objeto de satisfacción del deseo y moviliza para su consecución. El exceso de *sex appeal* en la publicidad está teniendo, en muchos

países, la proliferación de anuncios sexistas que exhiben violencia hacia las mujeres o que las presentan como meros objetos de deseo” (Arroyo, 2005b: 8-9).

En este caso, teniendo en cuenta las manifestaciones de las fuentes anteriormente referidas, los anuncios de Natan encajan en esta categoría enunciada por Arroyo ya que las mujeres son presentadas, en diversos anuncios, como objeto de deseo que puede ser conquistado, o directamente adquirido, a través de una joya. Una estrategia novedosa en el sector del lujo.

2. Objetivos

El objetivo de este estudio es analizar la comunicación visual de las campañas de Natan, con el fin de conocer qué recursos visuales y narrativos se emplearon para lograr que unos enunciados con tintes sexistas tan evidentes lograran, a pesar de todo, diversos reconocimientos en festivales publicitarios de prestigio.

Por otra parte, una de las principales motivaciones de esta investigación ha sido el análisis de la retórica publicitaria (Durant, 1987; García García, 2007) que

impregna el mensaje de un doble plano normativo y figurado (González Martín, 1996) de gran utilidad en los mensajes publicitarios que nos incitan al consumo (Rey, 2004). La retórica es el arte por el cual se reemplaza un enunciado simple por una proposición más compleja que requiere la correcta decodificación del destinatario, ya que la comunicación sólo será eficaz si el mensaje es entendido según la intencionalidad del productor del mismo.

3. Hipótesis

Las hipótesis de partida han sido las siguientes:

- Primera. Las figuras retóricas en que se apoya la creatividad publicitaria de las campañas de Natan son el paralelismo (que permite mostrar los beneficios del producto), la hipérbole (que los exagera) y la sinécdoque (que deja a la imaginación la representación íntegra del objeto de deseo).
- Segunda. En las gráficas destinadas a los hombres prevalecen valores como la riqueza mientras que en

las piezas cuyo target son las mujeres se asocian otros valores como la belleza. El empleo de los tonos dorados (lujo) y negro (elegancia) refuerzan esta línea.

- Tercera. Desde el punto de vista plástico el fuera de marco y el ángulo de la toma favorecen la generalización y marcan el grado de interacción con el destinatario, elementos ambos que conducen a la eficacia comunicativa.

4. Metodología

Para llevar a cabo esta investigación se ha utilizado el análisis de contenido, ya que es un método idóneo para el análisis objetivo y cuantitativo de los mensajes publicitarios gráficos en los que se va a analizar tanto continente como contenido (Bardin, 1991), o lo que es lo mismo, se han registrado variables manifiestas y latentes (Igartua, 2006). Se trata de un estudio de

carácter verificativo porque su finalidad es comprobar las hipótesis enunciadas (Piñuel, 2002).

4.1. Variables analizadas

Diversas aportaciones de otros investigadores y entidades han contribuido al diseño y planificación de este estudio. Cabe mencionar las siguientes:

- “Análisis de los anuncios televisivos de las campañas de prevención de drogodependencias y su incidencia en la población adolescente y juvenil” elaborado por el Servicio de Investigación Social del País Vasco (2010). Aunque el objeto de su análisis fueron anuncios televisivos diversas variables se han podido aplicar a este trabajo de investigación, en concreto las que son aplicables al estudio de la imagen estática y que se encuentran en los apartados que los autores denominaron “Aspectos relacionados con el código visual” y “Aspectos relacionados con los personajes”.
- “Resultados de la investigación aplicada del análisis de contenido en la comunicación publicitaria gráfica” de Vargas Delgado (2013), que utilizó el análisis de contenido para el examen de las gráficas, mismo instrumento aquí empleado. Algunas definiciones de las variables expuestas por Vargas Delgado han sido de notable utilidad.
- “Análisis referencial y retórico del tópico de la cualidad y el individualismo en revistas masculinas” de Hernández-Santaolalla y Cobo-Durán (2010). Diversas variables y subvariables que se han introducido en la ficha de trabajo de campo, como son el tipo de plano, tipo de ángulo, número de personas y valores, se extrajeron de este estudio, si bien alguna de las subvariables ha sido modificada para adaptarse al tipo de gráfica estudiada.

Para la configuración definitiva de la ficha de trabajo se debe mencionar la clasificación y significados de los signos plásticos de Joly (1999), las connotaciones del color recogidas en el estudio de Heller (2004) o las pautas sobre elementos de la composición de Ferraz (2001). Sin olvidar la clasificación de figuras retóricas que propone M^a Eugenia Regalado (2006), ya que se centra en la retórica visual, junto a diversas consideraciones pragmáticas del estudio retórico de Arroyo (2005a).

4.2. Universo y ficha de recogida de datos

El universo de esta investigación está compuesto por las campañas publicitarias encargadas por Natan, en su versión impresa (gráfica). Al tratarse de unas veinte piezas, se decidió analizar el universo completo.

La ficha de recogida de datos, que se presenta a continuación, y que se ha elaborado de forma específica para este estudio, se ha dividido en tres apartados básicos:

- Características Generales: comprende datos identificativos y contextuales de la gráfica, como nombre de la campaña o de la pieza, marca o producto anunciado.
- Plano normativo: este apartado recoge diversas variables alusivas a la representación formal del mensaje visual.
- Plano figurativo: alude al plano que ya ha adquirido significado mediante la retórica y permite el estudio del mensaje verbal.

Figura 5. Ficha para la recogida de datos

FICHA PARA LA RECOGIDA DE DATOS	
CARACTERÍSTICAS GENERALES	
NOMBRE DE LA PIEZA:	
MARCA:	
PRODUCTO ANUNCIADO:	
TEXTO:	
FORMATO:	
PUBLICACIÓN:	
PLANO NORMATIVO	
Relaciones de tamaño	Dist. plano general; Plano general; Conjunto; Americano; Medio largo; corto; Primer plano; Primerísimo primer plano; Plano detalle
Ángulo de toma	Normal; Plazo; Cantar o grado superior; Contraplano; Nadir o contraplano inferior
Color	Color; Blanco y negro; Mido
Colores predominantes	Azul; Negro; Amarillo; Verde; Negro; Blanco; Naranja; Violeta; Rosa; Gris; Marrón; Gris
Personas	Personas; No personas; Solo
Número de personajes	1; 2; 3; 4; 5; Más; No existe
Elemento principal	Personas; Objeto; Otro; No existe
Elementos secundarios	Personas; Objeto; Otro; No existe
Poses personales principales	De frente; De perfil; De espaldas; No existe
Poses personales secundarias	De frente; De perfil; De espaldas; No existe
Ubicación elemento principal	Dentro del marco; Fuera del marco; Centro del marco en parte; Mido; No existe
Ubicación elemento (s) secundario(s)	Dentro del marco; Fuera del marco; Centro del marco en parte; Mido; No existe
Color personajes principal	Colorido; Marrón; Verde; Inexistente; No existe
Color personajes secundarios	Juvenil; Madurez; Vejez; Inexistente; No existe
Edad personajes principal	Masculino; Femenino; No existe
Sexo personajes secundarios	Singular masculino; Singular femenino; Colectivo masculino; Colectivo femenino; Mixto; No existe
Interacción (s)	Si; No
PLANO FIGURATIVO	
Sexo público objetivo	Mujeres; Hombrs; Mixto
Edad público objetivo	Juvenil; Madurez; Vejez
Valores	Belo; Poder; Amor; Repulsa; Engreimiento; Berek
Función elementos visuales	Focos; Aperturas; Referencias; Profund; No existe
Función elementos verbales	Frases; Identificativas; Anuncios del mensaje; Complementaria de fin apelativo; Complementaria de fin normalativo; Complementaria de fin nominal; No existe
Figuras retóricas	Metáfora; Alegoría; Metonimia; Simetocopia; Catafora; Prosopopeya; Ironía; Paradoja; Oxímoron; Repetición; Hipérbaton; Pleonismo; Onomatopéyia; No existe

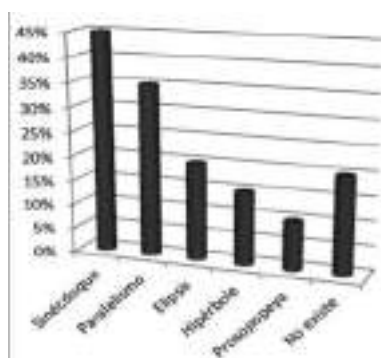
Fuente: propia

5. Resultados

Seguidamente se exponen algunos de los resultados extraídos en este trabajo de investigación.

El mensaje publicitario está basado en alguna de las figuras retóricas en el 80% de los casos, siendo la sinécdoque (45% del global) la más empleada y siendo factible que en una misma publicidad estén presentes varias figuras retóricas.

Figura 6. Figuras retóricas.



Fuente: elaboración propia

El uso de la sinécdoque permite que acrecentar el público al que alude el mensaje, facilitando que el destinatario del mensaje adquiera un papel protagonista y complete el significado del mensaje. Al mismo tiempo, mostrar de manera explícita, por ejemplo, el compromiso matrimonial de una mujer joven con un hombre de muy avanzada edad tendería a elevar la magnitud de la crítica. Sin embargo, mostrar una imagen en la que una mano anciana masculina se dispone a insertar un anillo en una mano joven femenina, al tiempo que permite mostrar en un plano más próximo el anillo (producto), no cierra por completo el sentido del mensaje icónico. Se podría argumentar que se trata la mano de un padre o padrino colocando el anillo en la mano de la novia.

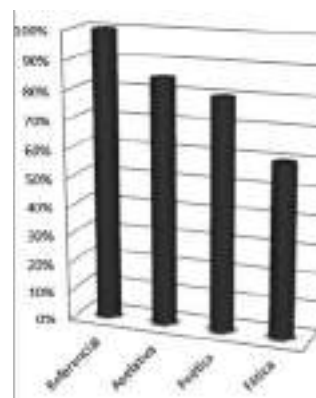
El paralelismo, presente en un 35% de las gráficas, muestra los beneficios de la riqueza frente a la belleza. Se comparan dos secuencias: en la primera el personaje principal se muestra con algún tipo de defecto físico ofreciendo una joya de Natan, aún oculta en su estuche de presentación; en la segunda

imagen, una vez que la joya se muestra en el cartel, quedando a la vista del destinatario femenino (y también del público que ve el anuncio) el personaje principal ve corregido su defecto. Estos carteles se destinan a un público masculino joven y maduro, en el que la mujer a la que regalan la joya tiene edad y rasgos indefinidos.

Por lo que respecta a las funciones de los elementos visuales —que son los que dan sentido a la imagen o al texto— existe una tendencia a la complementación para contribuir a la comunicación efectiva.

Funciones de los elementos visuales. En el 100% de las gráficas aparecen anillos (función referencial), que representan a todas las joyas de la marca, es la función dominante, seguida de la apelativa (85%) que es la que promueve la venta mediante la persuasión. Al contener figuras retóricas, es reseñable también el uso de la función poética de las imágenes, presente en el 80% de las gráficas. La función fática de la imagen, que trata de llamar la atención, está presente en un 60% de las imágenes. Estas son en gran parte las destinadas al público masculino, ya que los anuncios

Figura 7. Funciones de los elementos



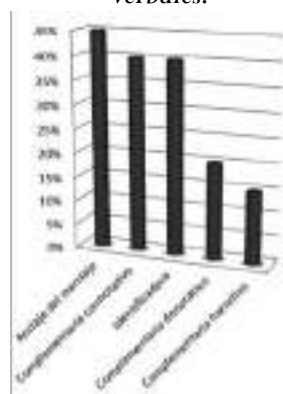
Fuente: elaboración propia

destinados a mujeres no están tan llenos de connotaciones y utilizan imágenes más discretas.

Funciones de los elementos verbales. Cuando la imagen no puede entenderse por sí sola, se recurre al apoyo textual, a la función de anclaje del mensaje (45%). Cabe reseñar la asociación entre la función

poética (del elemento visual) con la función complementaria de fin connotativo (del elemento verbal), puesto que en el 40% de las ocasiones, la función poética ha ido acompañada de la función complementaria de fin connotativo, que ayuda a comprender el significado de la imagen. Estas dos funciones han sido las más destacadas debido a que en la mayoría de gráficas existen figuras retóricas y las mencionadas funciones favorecen la decodificación del mensaje. Junto con ellas, destaca la función identificadora (40%), que ha estado presente en aquellos casos en los que, aparte de la imagen, solo aparece el logotipo y el eslogan.

Figura 8. Funciones de los elementos verbales.



Fuente: elaboración propia

En lo relativo a los valores presentes en los anuncios, predominan la belleza (65%) y la riqueza (45%), ya que el siguiente en consideración sería la elegancia, con un 20%. El resto (poder, sexo y amor) tienen

una representatividad aún menor. Pues bien, existe una evidente relación entre el público al que va destinado el anuncio (el 55% se dirigen al público masculino y el 45% al femenino) y los valores que se representan. El 100% de los anuncios destinados a mujeres muestran la belleza como el valor predominante, mientras que en el caso de los hombres, en el 84% de los casos el valor referencial es la riqueza.

Los colores son uno de los elementos plásticos que contribuyen a la eficacia comunicativa ya que el negro (presente en el 95% de las gráficas) refuerza la connotación de elegancia y seriedad, mientras que el oro (empleado en el 85%) se asocia al lujo.

Otros recursos plásticos como el ángulo de la toma, el encuadre y el marco conforman una trilogía de referencia que favorecen una correcta decodificación del mensaje. En el 85% de los anuncios el ángulo de la toma es natural, lo que representa la interpelación directa. Esta variante se apoya en el empleo de planos cerrados³ (65%) con una utilidad enfática que centra la atención del espectador. Finalmente, cabe destacar el uso del fuera de marco (60%), ya sea porque alguno de los personajes del anuncio aparece parcialmente representado dentro del marco (y el resto queda fuera, lo que favorece la generalización) o bien porque la mirada del personaje protagonista se dirige hacia fuera del marco reforzando la interpelación del espectador, que se siente participe de la escena.

6. Discusión

El fomento del consumo, ya sea de productos o servicios, que caracteriza a la publicidad comercial precisa de un envoltorio elegante que, según los expertos, encuentra un efectivo aliado en la retórica. La publicidad de Natan, que se ajusta a los presupuestos y categorizaciones enunciadas por Mendoza (2005) o Arroyo (2005a), sustenta una apuesta en la que la comunicación visual y la retórica minimizan el impacto de un discurso sexista.

A tenor de lo recurrente de la temática sexista, se deduce que los publicistas no dudan de su efectividad. No obstante, procuran dotar a estas campañas de algún tipo de sesgo humorístico o de una exageración tal (como sucede en el caso de los mensajes de popular “efecto AXE”) que el público masivo tiende a acogerlos

con cierta indolencia y no identifica, al menos de forma general, que tengan una repercusión nociva.

Sin duda, sería interesante comparar los resultados de venta de Natan, tras la emisión de sus gráficas más polémicas -pero también más premiadas-, con los resultados obtenidos por otras empresas que hayan lanzado mensajes sexistas u ofensivos, pero con unas gráficas carentes de la calidad retórica y visual de las piezas de Natan. Una de las peculiaridades de estas campañas publicitarias ha sido en el ámbito de emisión, pues el sector del lujo acostumbra a ser un entorno de menor riesgo en sus comunicaciones, con unos patrones comunicativos claramente definidos. En las conclusiones se puede apreciar como parte de las premisas comunicativas clásicas se mantienen y la innovación reside en la proposición simple escondida bajo el enunciado retórico.

7. Conclusiones

El análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo ha permitido obtener las siguientes conclusiones:

Primera. La retórica publicitaria se confirma con el instrumento creativo de referencia en las campañas de Natan, que no optan por el recurso de una única figura retórica sino que combinan o alternan varias figuras como la sinécdoque o el paralelismo para ampliar y diversificar el público destinatario y suavizar la crudeza de su mensaje, al tiempo que permite sugerir el potencial beneficio de la adquisición del producto. Sin embargo, la hipérbole no se convierte en una figura de referencia en su creatividad publicitaria, ya que el enunciado retórico le resta protagonismo.

Segunda. Se confirma una clara oposición entre los valores asociados a las gráficas, según el público objetivo de las mismas. La dualidad hombre-mujer, riqueza-belleza es una constante de las campañas de Natan. Parece evidente la cosificación de la mujer, cuyo favor puede comprarse a través de las joyas. El uso mayoritario de colores como el oro (connota lujo) y el negro (se asocia a elegancia) mantienen esta sintonía de valores.

Tercera. Los recursos plásticos se configuran como la herramienta formal por excelencia ya que favorecen la interpelación directa entre los personajes, al tiempo que procuran implicar al destinatario del mensaje en la acción. Esto propicia la generalización, que las gráficas abarquen un público más amplio, que es el encargado de cerrar el sentido de los mensajes, presentado mediante proposiciones figuradas, propias de la retórica.

Finalmente, cabe preguntarse sobre el grado de responsabilidad del comunicador visual al elaborar este tipo de mensajes. Se trata de un hecho similar a cuando un abogado debe esforzarse por defender a un cliente, aun sabiendo su culpabilidad, si decide que acepta llevarle su caso. Si se acepta el encargo, el diseñador debe resolver el problema comunicativo de la mejor manera posible. Se puede rechazar un trabajo, pero si se accede a realizarlo, el equipo de diseño debe realizar su tarea con profesionalidad, sabiendo que su desempeño condicionará el modo en que el mensaje sea recibido y, de este modo, se colabora en la eficaz transmisión de un mensaje cuyo contenido puede ser de dudosa calidad ética.

Notas

1. El mencionado artículo puede consultarse en la siguiente dirección web: <http://www.businessinsider.com/the-21-worst-valentines-day-ads-ever-2013-2?op=1>
2. La referencia a Natan, en el apartado *Sexismo y racismo en publicidad*, está disponible en el sitio web de <http://cdm.reed.edu>, en concreto en la URL: http://cdm.reed.edu/cdm4/item_viewer.php?CISOR

[OOT=/sexistmak&CISOPTR=292&CISOBOX=1&REC=11](http://www.businessinsider.com/the-21-worst-valentines-day-ads-ever-2013-2?op=1)

3. En el análisis de los datos relativos al encuadre se ha optado por la agrupación de los datos en dos categorías básicas: plano abierto (en la que se integran el plano general, el plano conjunto y el plano americano) y plano cerrado (conformado por el plano medio corto, el primer plano y el plano detalle).

References

- Arroyo Almaraz, I. (2005a). “Creatividad publicitaria y retórica. De la metáfora a los efectos especiales”. *Icono 14 Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*, 3 (1): 1-15. Consultado el 8 de septiembre de 2014 (<http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/433/308>)
- Arroyo Almaraz, I. (2005b). “Los valores sociales de la creatividad publicitaria”. *Icono 14 Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías* 3(2): 1-22. Consultado el 8 de septiembre de 2014 (<http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/416/291>)
- Bardin, L. (1991). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Boddewyn, J. J. (1991). “Controlling Sex and Decency in Advertising Around the World”. *Journal of Advertising* XX, 4: 25-35.
- Durand, J. (1987). “Retórica e imagen publicitaria” pp.295-318 en *Marketing and Semiotics: New Directions in the Study of Signs for Sale*. J. Umiker-Sebeok (eds.). Berlin, Mouton de Gruyter.
- Ferraz Martínez, A. (2001). *Lenguaje de la publicidad*. Madrid: Arco Libros.
- García García, F. (2007). “Una retórica de la publicidad: de la naturaleza inventiva a la verdad metafórica” en *Pensar la publicidad, vol. I, 2*: 167-182 Consultado el 15 de octubre de 2014 (<http://revistas.ucm.es/index.php/PEPU/article/view/PEPU0707220167A/15692>)
- González Martín, J. A. (1996). *Teoría General de la Publicidad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Heller, E. (2004). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hernández-Santaolalla, V. y Cobo-Durán, S. (2010). “Análisis referencial y retórico del tópico de la cualidad y el individualismo en revistas masculinas”, *Revista Comunicación* 8 (1): 71-88. Consultado el 15 de octubre de 2014 (http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n8/articulos/A6_Analisis_referencial_y_retorico_del_topico_de_la_cualidad_y_el_individualismo_en_revistas_masculinas.pdf)
- Igartua, J. J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona: Bosch.
- Joly, M. (1999). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: la marca.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). “Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido” *Estudios de Sociolingüística* 3 (1): 1-42. Consultado el 12 de octubre de 2014 (https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Piñuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudioSociolingüísticaUVigo.pdf)
- Regalado Baeza, M. E. (2006). *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual curso básico*. México: Plaza y Valdés.
- Rey, J. (2004). “Retórica y consumo. Una propuesta metodológica”. *Questiones publicitarias* 9: 65-83. Consultado el 8 de septiembre de 2014 (http://www.maecei.es/pdf/n9/articulos/retorica_y_consumo.pdf)
- Servicio de Investigación Social del País Vasco (2010). Análisis de los anuncios televisivos de las

campañas de prevención de drogodependencias y su incidencia en la población adolescente y juvenil. Consultado el 10 de octubre de 2014 (<http://www.fundacionede.org/ca/archivos/investigacionsocial/17-Analisis-anuncios-televisivos-prevenci%C3%B3n-drogodependencias.pdf>)

- Vargas Delgado, J. J. (2013). “Resultados de la investigación aplicada del análisis de contenido en la comunicación publicitaria gráfica”. *Revista de Comunicación de la SEECI* 32: 41-72. Consultado el 5 de octubre de 2014 (http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/22/pdf_3).

Forma de Citación

ANORO, Leticia y MONTES Manuel: Mensajes sexistas y denigrantes para las mujeres como reclamo comercial: análisis de las campañas publicitarias de Natan (Sexist and offensive messages to women as commercial claim: analysis of advertising campaigns Natan). *Revista Communication Papers*, N° 6, páginas 23 a 31. Departamento de Filología y Comunicación de la Universidad de Girona. Recuperado el ___ de _____ de 2____ de: <http://www.communicationpapers.es>



BODY ART. CUERPO Y ESPACIO CORPORAL. LAS ACCIONES ARTÍSTICAS REALIZADAS CON EL CUERPO CREAN NUEVAS REALIDADES ESPACIALES CONSIDERADAS ARTE

Body Art. Body and Corporal Space. The artistic actions done with the body creates new space based realities considered art

AUTORA: BALBINA FERNÁNDEZ CONSUEGRA, Celia

Profesor Investigador – Universidad Rey Juan Carlos – España

celia.fernandez@urjc.es

Resumen

Este artículo tiene como objetivo el estudio del llamado Body Art, cuando los artistas utilizan el cuerpo emplazándolo en el espacio y utilizándolo como arquitectura corporal. Justificamos este estudio debido a que las piezas de Body Art realizadas por los artistas articulan unas obras donde se investiga las relaciones existentes entre el espacio-tiempo y el cuerpo; algunas piezas muestran cómo la acción corporal crea el espacio. Basándonos en el análisis simbólico que propone Victor Turner como metodología de estudio, analizamos las piezas de los artistas pioneros en esta forma de creación artística, demostrando que fueron piezas de lo que hoy conocemos con el nombre genérico de Performance Art. Llegamos a diferentes conclusiones en esta investigación: que el Body Art es el lenguaje de expresión del Performance Art; en todas las piezas analizadas, el cuerpo del artista es el símbolo dominante; la característica más sobresaliente del Body Art es la provocación al espectador; las piezas analizadas exhiben un valor efímero y un carácter híbrido ya que se combinan diferentes expresiones artísticas para producir la obra (acción corporal, música, video, proyecciones en pantallas y en televisores); las acciones artísticas no producen ningún objeto artístico que pueda ser comprado o vendido, la acción que realiza el cuerpo en el espacio, es la obra artística.

Palabras clave

cuerpo; espacio; Performance Art; Body Art; símbolos.

Abstract

This article is an investigation whose objective is the study of the so-called Body Art, where artists use the body placing it on space and using it as corporal architecture. We justify this study because the Performance Art works done by the artists articulate some works which investigate the relationship between space-time and the body; some pieces show how the body action creates space. Based on symbolic analysis proposed by Victor Turner as the methodology for this study, we analyze the works of the pioneering artists in this form of artistic creation, demonstrating that were parts of what is now known by the generic name of Performance Art. We arrived at different conclusions in this study: that the Body Art is the language of expression of Performance Art; in all the works analyzed the artist's body is the dominant symbol; the most outstanding feature of Body Art is the provocation of the viewer; the works analyzed exhibit an ephemeral value and a hybrid character as different artistic expressions are combined to produce the work (bodily action, music, video, film and television projections); artistic actions do not produce any art object that can be bought or sold, the action done by the body in space is the artwork.

Key words

body; space; Performance Art; Body Art; symbols.

1. Introducción

Para cada sociedad el cuerpo humano es el símbolo de su propia estructura; obrar sobre el cuerpo mediante los rituales es siempre un medio, de alguna manera mágico, de obrar sobre la sociedad. También, la

manera de representar el cuerpo en el arte es un reflejo de la estructura social. (Salinas, 1994: 90).

Las representaciones sociales inscriben sobre el cuerpo un discurso concreto relacionado con el simbolismo general de la sociedad. Las imágenes y los saberes que le conciernen dependen completamente de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de ella, de una definición de la persona.

El cuerpo por tanto se convierte en una construcción simbólica, y no en una realidad en sí misma; a partir de la interpretación del símbolo, el cuerpo alcanza el carácter de mediador entre el mundo exterior y el propio sujeto, a través de una experiencia corporal del espacio y del tiempo en el que habita. El cuerpo es el medio por el cual nos producimos como seres sociales dentro de un espacio social construido, en realidad, por nosotros mismos.

Los símbolos basados en el cuerpo humano son usados para expresar diferentes experiencias sociales. Los símbolos “dominantes” (Turner, 1980: 55) se dibujan en la experiencia corporal, convirtiéndose el cuerpo humano en la imagen sistémica de mayor disponibilidad, debido a que el símbolo dominante en su polisemia (con varios significados), multivocidad (que puede representar temas múltiples simultáneamente) y en su capacidad para significar cosas aparentemente dispares (polarización de sentidos), reafirma su capacidad y posibilidad de representar sintéticamente claves profundas de la cultura y de las creencias, ya que son focos de interacción. Al lado del símbolo dominante existen e interconectan “varios símbolos suplementarios indicativos del acto”, son los símbolos instrumentales. (Turner, 1980: 35)

El Performance Art tiene un recorrido evolutivo que comienza antes del siglo XX y abarca hasta la década de 1970, momento en que se acuña el término; este recorrido puede ser consultado en (Goldberg, 2002). El Performance Art de la década de 1960 y de comienzos de la década de 1970 empezó a trabajarse con el cuerpo del artista como material de arte, de la misma manera que Yves Klein y Piero Manzoni lo habían hecho algunos años antes.

La transformación de conceptos en obras artísticas vivas dio como resultado que muchas acciones parecieran absurdas al espectador, ya que no poseían

un discurso narrativo, ni creaban una impresión visual general, ni proporcionaba claves interpretativas mediante el uso de objetos. Debido a esto, el espectador se vio obligado, por asociación, a adquirir una nueva percepción de la experiencia particular que el intérprete mostraba, sobre todo, a través de su cuerpo. Todas las demostraciones que se centraban en el cuerpo del artista como material de arte se conoció como Body Art; ahora, el cuerpo se transforma en el soporte artístico porque es el lienzo, el pincel, el marco y el pedestal, y sobre todo, se sostiene a sí mismo como mensaje estético: el cuerpo desnudo construye ahora, alegorías con nuevos imaginarios, al igual que ocurrió en el Renacimiento.

Maurice Merleau-Ponty, en 1964, al hacer una reflexión sobre el cuerpo nos dice: “Prestando su cuerpo al mundo, el pintor convierte al mundo en pintura. Mi cuerpo móvil cuenta en el mundo visible, forma parte de él, y es por esto que puedo dirigirlo hacia lo visible [...]. El enigma está en que mi cuerpo es a la vez vidente y visible. Él, que mira todas las cosas, puede también ser mirado y reconocerse en lo que ve desde el ‘otro lado’ de su potencia vidente. Se ve viendo, se toca tocando, es visible y sensible”. (Merleau-Ponty, 1964: 81-83).

El arte centrado en el cuerpo del artista pretende su rematerialización expresando a través de él las problemáticas políticas y sexuales: el cuerpo como denuncia de opresión social, sexual, víctima de la contaminación, de su propia vulnerabilidad, manifestación de su carácter orgánico, perecedero, mutilable, blanco de la crueldad, así como de su confluencia con la tecnología y la biología, demostrando eficazmente la tesis foucaultiana del “cuerpo como producto de la acción tecnológica de poder”. (Foucault, 1995).

En el momento que se contextualiza el Body Art (1960-1970), se demostró que el cuerpo humano era un soporte complejo, un generador de ficciones, un productor de símbolos polisémicos, multivocales y con polarización de sentido y también, un modelo susceptible de mimesis. Padecemos una terrible necesidad de controlar y codificar nuestra fisicidad para exteriorizar un conjunto de mensajes y fantasías. Estamos sometidos a un proceso de aprendizaje

cultural, mediante el cual, asimilamos involuntariamente el control y las limitaciones que el sistema social nos impone en la utilización del cuerpo como modo de expresión.

Nuestra subjetividad implica una autopercepción que nos lleva a la diferenciación de los demás y a la creación de nuestra supuesta identidad. Esta exigencia implica, por una parte, una capacidad de formular las intenciones que no son inmediatamente determinadas por un impulso natural y, por otra, la compleja necesidad de entender que una identidad exige obligatoriamente que la representemos a los demás. La necesidad de reconocimiento implica, pues, una capacidad de auto creación: conocerse a sí mismo implica la necesidad de crearnos para los demás.

La idea de subjetividad como producto de la voluntad implica la capacidad de aislamiento de nuestro propio terreno cultural, de reconfigurarlo dentro de un campo simbólico del cual se extraen las ideas, los valores, las metáforas y todo lo necesario para construirse y representarse. Aun así, nunca alcanzaremos una abstracción total del orden simbólico cultural, siempre permanecemos implicados y condicionados de muchas maneras.

En un principio, el término Body Art era poco exacto y permitía una amplia variedad de interpretaciones. Algunos artistas utilizaban sus propias personas como material de arte, mientras otros, se colocaban contra las paredes, en rincones o espacios abiertos a manera de esculturas humanas en el espacio. Los artistas que exploraron la ‘danza nueva’ años antes (Ann Halprin,

Ivonne Rainer, Trisha Brown, Simone Forti, Steve Paxton y Merce Cunningham entre otros), revisaron sus movimientos para crear nuevas configuraciones, desarrollando un nuevo lenguaje de movimiento para el cuerpo en el espacio.

A finales de la década de 1950 y principios de la década de 1960 el Body Art aspiraba a exhibir el yo en toda su encarnación, como una forma de reivindicación del propio ser. Como apunta Lea Vergine: “El individuo está obsesionado por la obligación de actuar en función del otro, obsesionado por la obligación de exhibirse a sí mismo para ser capaz de ser”. (Vergine, 2000: 8)

Cuando empieza a manifestarse el Body Art convivían el discurso cultural europeo con el norteamericano; la característica fundamental del primero fue el de una actitud persistentemente escéptica respecto a las percepciones, lo cual llevaba inevitablemente tanto a la aceptación de un ‘yo’ consciente que se relacionaba con los objetos, como a la consideración del lenguaje como un vehículo que validaba tal contacto. Las representaciones artísticas europeas llevaban implícitas una considerable dosis de pesimismo y escepticismo.

En Norteamérica a menudo dominaba un empirismo con cierto grado de ingenuidad que se sometía solamente a la supuesta evidencia de los hechos y que cuando se encontraba en dificultades convertía los vehículos de relación con los objetos en entidades mismas o los identificaba con el sujeto, para salir del paso más o menos airoso.

2. Metodología de la Investigación

Esta investigación es de carácter cualitativo-descriptivo, y su objetivo fundamental, se centra, en estudiar el Body Art como lenguaje de expresión del Performance Art. Las acciones corporales analizadas, son aquellas en las que el cuerpo, con un emplazamiento específico en el espacio, articula la obra, explorando las propias relaciones espaciales entre la gente y las cosas, entre uno mismo y el mundo, los estados psicológicos, físicos y emocionales más básicos y la interacción entre las personas, tomando en consideración esas características del

género donde el público es también participante de la acción.

Por tanto, la pregunta a través de la cual gira la investigación es la siguiente: ¿Se pueden considerar las piezas analizadas como obras pertenecientes al género Performance Art, aunque se conocen como obras de Body Art que tratan de las relaciones que puede establecer el cuerpo en el espacio?

Para contestar esta pregunta partimos de un marco teórico que contempla los siguientes aspectos:

a) Definición de Performance Art.

b) Hacemos un análisis de las obras realizadas desde un punto de vista simbólico-iconográfico. Los artistas escogidos para hacer este análisis, son aquellos que fueron los pioneros en utilizar el cuerpo para crear nuevas realidades espaciales y construir un discurso artístico donde cuerpo y espacio conforman la obra. Las obras analizadas fueron realizadas en los Estados Unidos en la

década de 1960. Los artistas son estadounidenses y europeos con la obra realizada en los Estados Unidos.

Después de hecho el análisis pertinente, demostraremos que la expresión artística popularmente conocida como Body Art, no es más que el lenguaje de expresión del género Performance Art, esto significa, que una acción artística se puede decir que es una pieza de Body Art o de Performance Art ya que los términos son análogos

3. Resultados y Discusión

3.1. ¿Qué es Performance Art?

Si tuviéramos que definir el término Performance Art tendríamos que decir que es una forma de arte donde la acción de un individuo o un grupo, ocurre en un lugar particular y dentro de un intervalo de tiempo particular.

Esta enigmática y controvertida forma artística pone énfasis en la acción del artista para producir el arte, más que en la producción de un objeto en sí. Es decir, una pieza de Performance Art puede ser cualquier situación que involucre los elementos tiempo, espacio, el cuerpo del artista que realiza el trabajo, y la relación que se establece entre dicho artista y la audiencia participante.

El Performance Art es arte efímero ya que se hace sabiendo que no durará, por lo que además, gana en libertad de acción. Ahora el artista no intenta reflejar la realidad, sino su mundo interior, expresar sus sentimientos.

El valor efímero del Performance Art radica en que la obra no termina de realizarse como objeto, es no-objetual; queda como una huella en el espacio-tiempo donde se produce, dejando sólo una marca en la memoria colectiva.

El Performance Art se describe como un acontecimiento artístico que incluye poetas, músicos, bailarines, realizadores de películas, fotógrafos y

pintores entre otros. Ninguna otra corriente artística tiene una manifestación tan ilimitada, por lo que se considera un arte híbrido.

“De alguna manera, las acciones son siempre exploraciones deliberadas de ciertas situaciones efímeras y de ciertas correspondencias intersensoriales. En ellas no sólo el color y el espacio, sino también el calor, el olfato, el gusto y el movimiento se convierten en aspectos de la obra”. (Aznar Almazán, 2000: 8)

El cuerpo del artista es el elemento más importante del lenguaje del Performance Art, es el soporte del discurso porque define el acto creativo, tanto si es lenguaje explícito de la obra, o uno de sus componentes. El lenguaje corporal del Performance Art puede analizarse desde diferentes perspectivas, tales como la teoría de la gestualidad, la cinética corporal o la proxemia. La comunicación corporal se establece a través de lo particular, lo mimético, lo lúdico o la pantomima. El lenguaje del Performance Art se apoya en un universo simbólico que el artista crea para transmitir su mensaje, ya que el Performance Art no describe hechos, sino que construye significados.

Y no es una representación, no es una forma de hacer teatro, porque el contenido rara vez sigue un argumento, guión preestablecido o una narración.

Diferente al drama convencional, el Performance Art no utiliza el desarrollo de un guión; la construcción teatral, tal y como la conocemos es destruida, el énfasis siempre se hace en el aquí y el ahora, porque es una experiencia que trasciende el momento.

“El performance no es teatro, el Performancista no es un actor ni interpreta un personaje como lo hace un actor, ni actúa como lo hace un actor, el accionista es él mismo y continuará siendo él mismo, nunca busca caminos fuera de sí mismo sino que sigue el camino verdadero, el camino hacia dentro de sí mismo”. (Zerpa, 2005: 45)

Performance Art también significa que es un arte que no puede ser comprado, vendido o tratado como una mercancía, y los artistas que practican este tipo de arte lo ven como un movimiento artístico que ha servido como medio de comunicación directa entre ellos y los espectadores, sin necesidad de la intervención de galerías, representantes, agentes, pago de impuestos o cualquier otro aspecto mercantil.

Cada persona que asiste a una acción ayuda a construirla, desde su propia mirada. El artista cambia el curso de su acción si advierte que las personas no están entendiendo o están incómodas; puede presentar un manifiesto hablado, cambiar los movimientos de su escena o establecer nuevas relaciones con las unidades escénicas.

“El performance es una filosofía del contacto directo; es un lenguaje de signos y símbolos complejos que se relacionan con el espectador de forma inmediata y que, al enfrentarse el artista y el espectador, provoca una reacción esperada pero desconocida para ambas partes”. (Tarcisio, 2001: 21)

Además,

“La performance no es lógica. Deshace lo normativo. Desarticula el discurso. Descontextualiza en ocasiones sus componentes. Subvierte la sintaxis habitual de los acontecimientos, y a veces es molesta, pues no tiene fácil encaje en la lógica de la convención

ni del discurso artístico, ni pretende ser grata al público que la contempla”. (Ferrando, 2009: 8)

La temporalidad que caracteriza el Performance Art es un desafío radical a las concepciones tradicionales de pintura, escultura, fotografía, video o film, las cuales son generalmente creadas, con la permanencia o conservación de la obra en la mente. Al igual que la música, un performance puede ser grabado, pero muchas veces este ‘programa artístico’ se desarrolla a través de una intercomunicación directa con los participantes, y no puede ser completamente registrada en una grabación o a través de cualquier medio de documentación; “una vez terminada una obra de esta categoría de arte, sólo existirá en la memoria de aquellos que la experimentaron y, por supuesto, es irrepetible”. (Kaprow, 1996: 71)

En la década de 1970, cuando el Arte Conceptual - donde la idea predomina por encima del objeto producido - dominaba la vanguardia artística, el Performance Art se convirtió en el medio a través del cual estas ideas fueron expuestas, y de alguna manera los estudiosos y críticos de arte hoy, lo consideran Arte Conceptual en movimiento.

“En el arte conceptual la idea o concepto es el aspecto más importante de la obra. Cuando el artista se vale de una forma de arte conceptual, significa que todo el proyecto y las decisiones se establecen primero y la ejecución es un hecho mecánico. La idea se convierte en una máquina que produce arte”. (Lewitt, 1967: 80)

Después de una acción, en lugar de una obra, lo que quedan son testimonios de diferente naturaleza: objetos, fotografías, videos, entrevistas, informes de prensa y recuerdos de los participantes.

“Muchos de nosotros somos exiliados de las artes visuales, pero rara vez hacemos objetos con el fin de que sean exhibidos en museos o galerías. De hecho, nuestra principal obra de arte es nuestro propio cuerpo, cubierto de implicaciones semióticas, políticas, etnográficas, cartográficas y mitológicas. A diferencia de los artistas visuales y de los escultores, cuando nosotros creamos objetos, lo hacemos para que sean manipulados y

utilizados sin remordimiento durante el performance. En realidad no nos importa si estos objetos se gastan o se destruyen. De hecho, cuanto más utilizamos nuestros 'artefactos', más 'cargados' y poderosos se vuelven. El reciclaje es nuestro principal modus operandi. Esto nos diferencia, en forma dramática, de la mayoría de los diseñadores de vestuario, utilería y escenografía que rara vez reciclan sus creaciones". (Gómez-Peña, 2005)

Por esta razón es anti-arte, en el sentido de anti-objeto.

El Performance Art, lejos de haber pasado como una corriente artística más, de las muchas que han existido dentro de la historia del arte, se ha mantenido evolucionando constantemente, redefiniendo sus propuestas, y ampliando su alcance.

3.2. Body Art. Cuerpo y Espacio Corporal

Estrechamente vinculadas a modos de actuación propios del Performance Art, numerosas prácticas implicadas en el Body Art aprovecharon las posibilidades de su lenguaje expresivo y los del propio espacio público para involucrar a los espectadores, por lo general ajenos a las disciplinas artísticas contemporáneas.

El cuerpo transformado en un mero objeto actuaba como un valor de intercambio comunicativo e ideológico que buscaba la interacción social y que invitaba a la reflexión del transeúnte que se cruzaba en su camino. El artista se exponía a la contemplación pública, asumiendo todas y cada una de las consecuencias.

Este tipo de trabajos se convertían en una reflexión sobre el papel que desempeña el cuerpo y, sobre cómo éste interactúa en el espacio que le rodea. 'Lo corporal' se convierte en vehículo de códigos socioculturales. Debido a ello, para los artistas, tanto la vida cotidiana como las estructuras ideológicas, tanto lo público como lo privado, están íntimamente relacionados.

El norteamericano Bruce Nauman después de finalizar sus estudios universitarios de pintura y escultura en la

Universidad de California, comenzó a crear fotografías, esculturas y películas tomando su propio cuerpo como elemento central. Su consciencia del cuerpo, lo llevó a utilizarlo en un sentido escénico y como medida de su entorno. La utilización del cuerpo humano en sus investigaciones la entiende no solamente como sujeto u objeto de trabajo dentro del ámbito de lo físico, sino que entiende el cuerpo en su amplitud filosófica, empírica y psicológica, a partir de la cual se irradian las propuestas o mensajes dentro de lo artístico, por lo que podemos afirmar que para este artista el cuerpo es el símbolo dominante de toda su obra.

Nauman exploró el cuerpo a través de una obra que desarrolla sin privilegiar un estilo, jugando con el Arte Conceptual y el Body Art, investigando el comportamiento y el proceso de una experiencia vivida en el presente, por él y el espectador. Explora un arte de experiencia real utilizando estrategias propias del Performance Art, que potencian la forma de percibirse a uno mismo.

Fuertemente influenciado por sus contemporáneos en danza, música y cine, Nauman está interesado en un arte que exprese el paso del tiempo. Trabajó con creadores como Meredith Monk, Steve Reich o Andy Warhol sobre aspectos de duración y repetición. Este artista hace de su estudio una especie de laboratorio-teatro en el que se detiene en su propia rutina cotidiana. En sus vídeos presenta relatos sin principio ni fin, que capturan el absurdo continuum de la propia vida. Interesado en el lenguaje y el juego se mueve en la ambigüedad de significados duales al explorar los estados psicológicos, físicos y emocionales más básicos o lo que podríamos llamar 'un teatro sin teatro'.

El espacio entre la gente y las cosas, entre uno mismo y el mundo, es el concepto inicial de partida en la primera década de los sesenta a los setenta en la obra de Nauman: hacer de alguna manera tangible lo invisible, hacer evidente el límite entre sentido y representación, entre ficción y realidad, trazar por tanto los límites del discurso real y del proceso conceptual que actualiza el sentido.

Tanto la exploración del propio cuerpo, como la del entorno experimental del mismo, queda reflejado, no solo en el tipo de esculturas huella, como en su obra *From Hand to Mouth*, sino también, en las diversas asociaciones de imagen que investiga, mediante los montajes fotográficos y las primeras vídeo grabaciones del propio autor en su estudio, la autoconciencia física a través de la voz, y el lenguaje que se combina con los diversos materiales y objetos tanto creados a propósito, como reciclados.

En los trabajos realizados en los años sesenta, Nauman enfoca su investigación en las experiencias espaciales y temporales del espectador, y en la capacidad del artista de crear situaciones mentales que puedan transformar o modificar la materia, al punto que ellos, física y psicológicamente, experimentan su proyección.

Nauman profundiza en las categorías históricas asociadas a la psicomotricidad del cuerpo en cuanto al sitio que éste ocupa y cómo lo ocupa: las leyes físicas relacionadas con la posición, es decir la ley de gravedad y la de equilibrio, así como la ubicación de las obras en sitios no prioritarios dentro del espacio virtual desde el punto de vista histórico.

En *Walk With Contrapposto* (Fig. 1), 1968, una pieza documentada en Morgan, 2011: 6, Nauman se grabó a sí mismo caminando de atrás para adelante por un pasillo estrecho, construido con dos paredes verticales cada una de dos metros y veinticuatro centímetros de alto y seis metros de largo. Al colocarlas con una separación de sólo medio metro y con los extremos lindando con el muro, las paredes forman ese pasillo estrecho y cerrado como se muestra en la figura 1.

**Figura 1. *Walk With Contrapposto*.
Bruce Nauman. 1968.**



Fuente: LACMA Foundation

Basándonos en el análisis de los símbolos que plantea Victor Turner, el vídeo nos muestra al artista (el cuerpo del artista es el símbolo dominante) como si fuera un preso, sus manos trabadas y entrelazadas detrás de su cabeza, paseando monótonamente y de un modo un poco ridículo por el reducido y circunscrito espacio del pasillo (símbolo instrumental), asumiendo una parodia a la figura clásica de la pose. Nauman colocó la cámara en un altílo indicando que ya no se trataba de grabar su actividad diaria en el estudio, sino que ahora hacía las veces de instrumento de vigilancia. El artista aprendió, que la dificultad física de movimientos controlados mejora su conocimiento de su propio cuerpo, cosa que observó en la coreografía de los movimientos habituales en la danza de Meredith Monk y Merce Cunningham.

En *Wall-Floor Positions* (Fig. 2), filmada en 1968, pieza documentada en Morgan, 2011: 7, el autor comienza a experimentar diversos efectos de extrañamiento en la percepción de la imagen, mediante la alteración de los fundamentos elementales del medio técnico y de la relación con las categorías tradicionales de representación. En este sentido, altera en primer lugar la noción de gravedad del cuerpo (símbolo dominante) en relación con el desplazamiento dentro de un espacio, adoptando diferentes posiciones con un carácter ambiguo sobre el suelo y apoyado en la pared (símbolos instrumentales).

**Figura 2. *Wall-Floor Positions*. Bruce
Nauman. 1968**



Fuente: LACMA Foundation

El carácter ambiguo de la grabación radica en primer lugar en la referencia de las posturas corporales, las

cuales nos remiten a diversas posiciones de caída en todas las secuencias de la grabación, sin embargo, no manifiestan un orden sucesivo lógico a la manera de una narración visual que tenga un inicio, un desarrollo y un desenlace.

En otras filmaciones, trabaja con el punto de vista invertido y lateral, colocando la cámara fija en ambas posiciones e incluso desapareciendo del encuadre de la cámara en determinados momentos. En general, nos plantea acciones en el proceso de suceder, un desarrollo que se repite sin cesar situándonos ante una tensión que no se resuelve; estas características se pueden observar en las piezas *Bouncing in the Corner* y *Revolving Upside Down*, ambas de 1968.

En su obra *Playing a Note on the Violin While I Walk Around the Studio* de 1968 la combinación de extraños ángulos, inusuales encuadres y ruidos Símbolos instrumentales) produce una realidad que distorsiona la percepción del material grabado respecto de la acción originaria, al variar las condiciones que enmarcan aquello que vemos y oímos. Esta impresión repetitiva y tortuosa es explotada por el autor mediante los recursos de ralentización de la imagen en unas ocasiones y la de-sincronía en otros. En realidad Nauman realiza un ritual que no está anclado en el presente, sino que alude a algo que puede estar por llegar o quizás no llegue nunca; de manera que el ritual es la propia espera, larga y desesperante: el artista alarga el ritual convirtiéndolo en una actividad sin fin.

En *Walking in an Exaggerated Manner on the Perimeter of a Square*, de 1967-68, siguiendo una línea de cinta adhesiva que traza un cuadrado sobre el piso de su estudio (símbolo instrumental), Nauman camina levantando exageradamente la cadera antes de dar el siguiente paso. Lo absurdo de la acción se contrapone a la seriedad con la que es ejecutada, presentando un ejercicio de concentración sostenido durante diez minutos.

Pero lejos de crear una serie de gestos solipsistas, elimina cualquier asociación biográfica y se muestra como objeto, como una figura humana (símbolo dominante) universal que representa los rituales de la existencia. Mediante la insistente repetición de una

actividad - la cual exige una resistencia física y mental tanto del artista como del espectador - busca generar una conciencia de uno mismo a partir de realizar u observar una acción física.

“Bruce Nauman es uno de los artistas de mayor influencia de los últimos veinte años; un hecho que sin duda tiene mucho que ver con el carácter experimental y versátil de su trabajo. Es imposible etiquetarlo dentro de una tendencia determinada, es simultáneamente videoartista y escultor, performer y artista conceptual. Nauman practica la falta de estilo y la itinerancia entre técnicas y materiales, con la única voluntad manifiesta de enfrentar al espectador con una conciencia de realidad alejada de la historia y sus categorías. En su extensa producción hay películas, fotografías, hologramas, acciones, esculturas en todo tipo de materiales industriales e instalaciones”. (Martínez Muñoz, 2000: 136)

Las obras del estadounidense Dennis Oppenheim mostraban huellas de su formación como escultor. Al igual que muchos artistas de la época (década de 1960), perseguía contrarrestar la influencia de la escultura minimalista y para esto, se centró en el creador del objeto, más que en el objeto mismo.

Oppenheim, hizo varias obras en las cuáles la preocupación principal era la experiencia de formas y actividades esculturales, en vez de su construcción real. En *Parallel Stress* (Fig. 3), realizada en 1970, y documentada en Jones, y Warr, 2000:84 quedó suspendido entre una pared de ladrillo y un embarcadero de hormigón destruido, en una zona industrial de New York. Se mantuvo en esta posición, hasta que su cuerpo perdió las fuerzas.

Figura 3. *Parallel Stress*. Dennis Oppenheim. 1970.



Fuente: Colección particular del autor

Oppenheim creía que el cuerpo era ilimitado en sus aplicaciones, entre ellas, un conductor de energía y experiencia, como un instrumento didáctico para explicar las emociones que se experimentan en la creación de una obra de arte.

Para el artista esta acción fue una investigación de la relación del cuerpo humano (símbolo dominante) con el espacio y los materiales del entorno (símbolos instrumentales). El artista utilizó su cuerpo para reflejar la tensión que suponía hacer de puente entre dos estructuras, expresada mediante la posición de su cuerpo a medida que se arqueaba hacia abajo. En una obra posterior, esta postura volvió a repetirse en un pozo abandonado de Long Island.

El norteamericano de origen italiano Vito Acconci en una reflexión sobre la implicación de otros en sus piezas de Body Art, llegó a la noción de ‘campos de energía’ como la describió Kurt Lewin en *Principles of Topological Psychology*. (1969). New York: Johnson Reprint Corp. En esta obra Acconci encontró una descripción de cómo cada individuo radiaba un campo de energía que interactuaba con otras personas y objetos en un espacio físico determinado. Desde 1971 sus obras empezaron a incluir este campo de energía, entre él y determinados espacios construidos especialmente.

Su interés principal se centraba en establecer un campo dentro de un espacio en el cual se encontraba el público, para que éste formara parte de lo que el artista hacía, y se convirtieran en parte del espacio físico donde Acconci se movía. Esta reflexión la puso en práctica con pieza *Seedbed*, en 1972 documentada en Jones, y Warr, 2000: 117.

Para esta acción, Acconci construyó una rampa (símbolo instrumental) que convergía con el suelo, en la Sonnabend Gallery de New York. Oculto, debajo se la rampa durante toda la exposición, el artista se masturbaba en respuesta a los pasos de los visitantes en la rampa. A través de un micrófono explicaba sus fantasías sobre los cuerpos desconocidos que se movían por encima del suyo, implicando así al público en la obra.

Con la premisa del cuerpo en el espacio, el artista

alemán Klaus Rinke traslada las propiedades tridimensionales de la escultura al espacio en sus *Primary Demonstration* (1970), junto a su compañera Monika Baumgartl; eran configuraciones geométricas que duraban horas con movimientos lentos y contenían, según Rinke, las mismas cualidades que la escultura de piedra en el espacio; los elementos adicionales de tiempo y espacio alteraban la comprensión del espectador de esas propiedades, por lo que en realidad, el público podía apreciar el proceso de creación de una escultura. Rinke quería conseguir que esas demostraciones didácticas cambiaran la percepción del espectador acerca de su propia realidad física.

En su acción *Deplazierung*, de 1972, realiza un collage fotográfico, que representa el desplazamiento del cuerpo (símbolo dominante) en el espacio y el tiempo, en un paisaje (símbolo instrumental), donde él se hace cada vez más pequeño a medida que el propio paisaje se extiende alejándose del primer plano de observación. De manera, que con esta obra se combina el movimiento temporal y el movimiento espacial sobre ejes gráficos construidos por el cuerpo del artista y el paisaje, creando una matemática visual de la vida.

Rinke con sus acciones escultóricas y su proyección existencialista, refleja la posición del hombre en el mundo, su percepción del mismo y su relación con el tiempo. “Presento una especie de alfabeto de la mirada, de la vida y de la acción: por lo tanto un alfabeto de la existencia humana”. (Klaus Rinke citado en Jones, y Warr, 2000: 123)

El alemán Franz Erhard Walther, proporcionaba en sus obras una relación directa con la escultura al espectador desde el contacto real, la acción misma, por esto su obra fue catalogada como Behavior Art (Arte del Comportamiento). Sin embargo, se considera que estas piezas que realizaban los espectadores con las instrucciones del artista, también se deben estudiar desde la perspectiva del cuerpo en el espacio, y la construcción en el mismo de una arquitectura corporal.

En las acciones de Walther, el espectador solía convertirse en el receptor de la acción. Por ejemplo,

Siguiendo Delante de 1967, fue una obra de colaboración, que consistía en una línea de veintiocho bolsillos cosidos a una larga tela extendida en el campo. Los participantes trepaban al interior de los bolsillos, de manera que al finalizar la obra habían cambiado la configuración original.

Los objetos (símbolos instrumentales) que utiliza Walther, son instrumentos que apelan a un ejercicio estético activo: cuerpo y psique del participante han de conformar y significar la obra de arte. El gesto del sujeto establece un vínculo particular entre cuerpo (símbolo dominante) y obra, pues a través de él, el objeto adquiere un sentido humano, se convierte en arquitectura corporal, un nuevo entramado de significaciones que comparten dicho cuerpo y el objeto. El cuerpo forma a través del gesto una arquitectura con los objetos.

Y además, la relación entre el sujeto y los objetos propuestos como material para la experiencia, da lugar a un proceso constructivo cuya relación es fundamentalmente espacio-temporal anclada en lo corporal.

“Para Walther, el objeto y los participantes ocupaban el mismo espacio y el mismo tiempo; el significado de esta relación espacio-temporal era relacional; es decir, la relación entre los semejantes se convertía en la red crucial, mediante la cual la experiencia subjetiva podía definirse a sí misma a través de una capacidad interactiva actuada por los miembros participantes”. (Morgan, 2003: 71)

Más allá de lo visual, el campo significativo de la obra recae sobre la acción corporal del participante, un gesto que revela la relación del cuerpo activo con el

espacio exterior y el propio espacio corpóreo. La mirada del espectador es también obra, ya que es parte de un sistema que también incluye al sujeto y lo envuelve.

Estas características, pueden ser observadas en su obra *Sehkanal*, de 1968. Una pieza de tela se sitúa a manera de capucha (símbolo instrumental) sobre la cabeza de dos participantes, impidiéndoles ver el exterior. El proceso de adaptación a las circunstancias propuestas por la pieza de tela, induce a la búsqueda del equilibrio entre los pesos corporales de ambos participantes; la creación de un eje de tensión, en la que interviene el peso y la distancia entre los cuerpos (símbolo dominante), permite obtener un canal de visión común. El escaso campo de visión, es también el espacio interior arquitectónico compartido por ambos sujetos, en oposición al campo exterior, al que no tienen acceso visual.

La manera en la que la alemana Rebeca Horn propone la percepción y el comportamiento del cuerpo en el espacio, guarda gran similitud con los artilugios de Walther. En *White Body Fan* (Fig. 4), de 1972, la artista utiliza una extensión corporal (símbolo instrumental) de dos partes que forman una especie de abanico, que aumenta la dimensión del cuerpo (símbolo dominante). Es una pieza que no representa al cuerpo, sino que se acopla a él y se funda en los movimientos corporales. El movimiento del cuerpo con la extensión corporal, crea un espacio intra y extra corporal que se transforma en su desarrollo; la ‘escultura’ corporal es, por tanto, un ‘acontecimiento escultórico’. “En el instante del desarrollo rítmico-cinético, surgen espacios, surge escultura; es un trabajo en constante devenir, en un permanente aquí y ahora”. (Fernández-Cid, 2000: 130)

Figura 4. *White Body Fan*. Rebeca Horn. 1972.



Fuente: Colección particular

El estudio de la conducta activa y pasiva del espectador, se convirtió en la base de muchas acciones del norteamericano Dan Graham, ya que éste deseaba combinar el papel del intérprete activo y el espectador pasivo en una misma persona, eliminando el espacio entre ambos. Para este fin, introdujo equipos de vídeo y espejos que permitían a los intérpretes ser espectadores de sus propias acciones.

En *Proyección de la Consciencia de Dos*, de 1973, Graham pedía a dos espectadores que describieran delante del público cómo veía cada uno al compañero. Una mujer sentada ante una pantalla de vídeo (símbolo instrumental) mostraba su cara, mientras un hombre miraba a través de la cámara de vídeo enfocada a la cara de ella. Cuando ella examinaba sus rasgos y describía lo que veía, el hombre, al mismo tiempo, relataba las características del rostro de ella. De manera que ambos creaban la acción, y a la vez, eran espectadores porque se observaban a sí mismos.

La estadounidense Adrian Piper, a partir de 1971, decidió trasladar sus actividades artísticas a los espacios públicos; sus acciones tenían lugar en la calle, el metro, los museos y las librerías, entre otros. La autora, trataba de mostrar el deseo de cuestionar y trastornar la actitud colectiva general en relación con la diferencia y su interpretación, a través de la apariencia de los gestos de una persona.

En la serie *Hypothesis* (1968-1970), la artista se investigaba a sí misma, como un objeto que se mueve a través del espacio y del tiempo, con la particularidad de poder registrar, a diferencia de un mero objeto tridimensional, las acciones realizadas a modo simbólico y abstracto para posteriormente, comunicarlas. En dos ejes que representaban el tiempo y el espacio, Piper examinaba y documentaba con la cámara a la altura de sus ojos, ocupaciones y percepciones rutinarias y personales como, por ejemplo, leer el periódico, pasear por la calle donde vivía, o ir a comprar.

Aquellas fotos, son representaciones simbólicas del contenido de su conciencia en un lugar y un momento concreto. “En aquel tiempo empezó a percibirse a sí

misma como paradigma de esta sociedad”. (Piper, 2003: 19-21)

La norteamericana Trisha Brow, añadió una dimensión adicional al concepto que podría tener el espectador sobre un cuerpo en el espacio. Obras como *Hombre Bajando Andando por el Lado de un Edificio*, de 1969, u *Hombre Andando por una Pared*, de 1970, fueron ideados para romper con el sentido de equilibrio gravitacional del público. La primera consistía en un hombre (símbolo dominante), con un equipo de montañismo, bajando por la fachada vertical de un edificio de siete plantas (símbolo instrumental) en el Bajo Manhattan. La segunda, tuvo lugar en una galería del Whitney Museum, donde los intérpretes se movían a lo largo de la pared en ángulos rectos respecto al público.

La acción *Lugar*, de 1975, relacionaba los movimientos reales en el espacio con respecto a un plano bidimensional. La acción fue ideada por medio de dibujos y Brown trabajó con tres formas diferentes de notación para lograr el efecto final.

La estadounidense Lucinda Childs creó una serie de piezas de acuerdo con una notación cuidadosamente elaborada. *Cúmulos en los Bordos para Veinte Líneas Oblicuas*, de 1975, era una obra donde cinco bailarinas (símbolo dominante) recorrían grupos de diagonales de una parte a otra del espacio, explorando durante toda la acción las distintas combinaciones indicadas en el dibujo.

En 1974, el Ting Theater of Mistakes de Londres bajo la influencia de las acciones artísticas en Estados Unidos, organizó un taller de estudios y colaboraciones, producto del cual se elaboró el manual *Los Elementos del Performance Art*, que se publicó en 1976; un texto muy explícito sobre la teoría y la práctica de las piezas de Body Art.

La instalación de la artista serbia Marina Abramovic, *Imponderabilia* (Fig. 5), creada en 1970, en colaboración con su compañero Ulay, consistió en que ambos ocuparon la entrada principal de la Galería Comunale d'Arte Moderna de Bolonia desnudos, uno frente a otro, de manera que el público visitante tenía que pasar entre ambos, eligiendo con qué

cuerpo (símbolo dominante) encararse, al pasar por el reducido espacio que separaba a ambos artistas.

Figura 5. Imponderabilia. Marina Abramovic y Ulay. 1970.



Fuente: Colección particular

Esta arquitectura corporal, como puerta viviente de acceso a la galería, creada por los artistas, obligaba al público a enfrentarse a sus actitudes y sentimientos respecto al género y a la sexualidad. Cruzar la puerta, es un acto simbólico relacionado con cambios, cambios mentales que los artistas intentaban inducir en los visitantes. La puerta (símbolo instrumental) es

un símbolo femenino en el sentido de apertura, de invitación a penetrar en el misterio, lo opuesto al muro, que sería lo masculino. Existe una relación, entre la función simbólica de la puerta como posibilidad visible y externa que permite el paso hacia el interior, y el centro, lo más profundo e invisible que da sentido a todo el conjunto. La puerta simboliza la comunicación entre dos estados y, sobre todo, la posibilidad de acceso de uno al otro. Es la frontera que separa un ámbito interno de Luz, al que se aspira a acceder, de otro de tinieblas, de donde se viene. La puerta es la delimitación de dos mundos, el interior o sagrado y el mundo exterior o profano.

A su vez el público, al cruzar el espacio, crea la obra: una cámara oculta los filmaba y los proyectaba en una serie de monitores cerca de la entrada; las personas que se encuentran dentro del recinto, son los que contemplan la obra a través de los monitores.

En esta obra, Adán y Eva no se sienten avergonzados por su expulsión del paraíso, sino que guardan sus puertas. En todo caso, el público asistente que se pone en contacto con los cuerpos desnudos, es el que siente la vergüenza de este acto, de manera que los papeles se invierten.

4. Conclusiones

Partiendo de la pregunta que sirve de base a la investigación planteada en la Metodología de la Investigación del trabajo, y teniendo en cuenta los marcos teóricos en que se apoya este estudio, llegamos a las siguientes conclusiones:

1. En todas las piezas analizadas el cuerpo del artista se erige en símbolo principal o dominante. En todas las piezas estudiadas el símbolo dominante en su polisemia (con varios significados), multivocidad (que puede representar temas múltiples simultáneamente) y polarización de sentido (capacidad para significar cosas aparentemente dispares), reafirma su capacidad y posibilidad de representar sintéticamente, claves profundas de la cultura y de las creencias, ya que es un foco de interacción social y cultural.

2. La característica más sobresaliente del Body Art es la provocación, y es utilizada con toda intención para causar una especie de shock, de sacudida en el espectador, y animarlos a hacer una nueva apreciación de sus propios conceptos artísticos y culturales, así como de sus posturas políticas, comportamiento social, percepción de la realidad en la que vivimos o evolución espiritual.

3. En todos los casos, las piezas ponen el énfasis en la acción del artista más que en la producción de un objeto.

4. Todas las piezas exhiben un valor efímero; las obras no terminan de realizarse como objeto, es no-objetal, quedan como una huella en el espacio-tiempo donde se produce, dejando sólo una marca en la memoria colectiva.

5. Las obras muestran un carácter de arte híbrido, ya que utilizan una mezcla de diferentes artes en las acciones que los artistas realizan.

6. El mensaje literal del Body Art es lo que se ve, y su mensaje simbólico son los significados de lo que se ve. Pueden parecer ambiguos o absurdos, pero eso dependerá de la estructura del lenguaje que decida adoptar el artista.

7. Una de las características del Body Art es el contacto directo con el espectador, por lo que el creador, tiene la posibilidad de interactuar de una forma más personal con el público, que tiene la oportunidad de vivir la experiencia de la ejecución de la obra.

8. El Body Art también significa que es un arte que no puede ser comprado, vendido o tratado como una mercancía, y los artistas que practican este tipo de arte lo ven como una acción artística que ha servido como medio de comunicación directa entre ellos y los espectadores, sin necesidad de la intervención de galerías, representantes, agentes, pago de impuestos o cualquier otro aspecto del Capitalismo.

9. El Body Art es gesto y comportamiento, es decir haciendo. El cuerpo como lienzo en blanco se va llenando de trazos, líneas, letras y palabras. La acción es el pincel que dibuja el acto y cada acto, cada simple movimiento, es parte de un lenguaje gestual que expresa sentimientos, recuerdos, anécdotas. Se trata de una traducción, de un traslado semántico de ideas a acciones.

10. La temporalidad que caracteriza el Body Art es un desafío radical a las concepciones tradicionales de pintura, escultura, fotografía, video o film, las cuales son generalmente creadas, con la permanencia o conservación de la obra en la mente.

11. Los trabajos se expusieron en pequeñas galerías y en lo que se llamó espacios alternativos; podían ser desde un almacén vacío, la casa o el estudio del artista, parques, la calle, hasta un solar yermo. Más tarde fue visto en museos.

12. El Performance Art, es un término que se acuña en 1970 para definir un nuevo género artístico con características definidas, y con un desarrollo evolutivo que abarca desde antes del siglo XX.

13. El Body Art, es un nuevo lenguaje, el lenguaje del Performance Art, cercano a la realidad cultural e histórica del mundo en el que vivimos, donde se incluyen los lenguajes de todas las disciplinas artísticas que conocemos. El cuerpo del artista es el elemento más importante del lenguaje del Performance Art, es el soporte del discurso, porque define el acto creativo, tanto si es lenguaje explícito de la obra, o uno de sus componentes

14. Todas las características antes mencionadas, son características del Performance Art. Así, podemos decir que el Body Art realizado en la exploración del espacio, como arquitectura corporal es en realidad Performance Art.

Notas

1. Solipsismo, del latín "[ego] solus ipse" es la creencia metafísica de que lo único de lo que uno puede estar seguro es de la existencia de su propia mente, y la realidad que aparentemente le rodea es

incognoscible y puede no ser más que parte de los estados mentales del propio yo. Real Academia Española, 2015. Diccionario on line. Consultado el 17.06.2015

Referencias

- Aznar Almazán, S. (2000). *El arte de acción*. 2ª ed., San Sebastián: Nerea
- Fernández-Cid, M. (2000). "Rebecca Horn en el CGAC", en el catálogo de la exposición *Rebecca Horn*. Santiago de Compostela: Centro Galego de Arte Contemporánea

- Ferrando, B. (2009). *El Arte de la Performance. Elementos de Creación*. Valencia: Mahali Ediciones
- Foucault M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. 2nd Edition. New York, Canada: Vintage
- Goldberg, R. (2002). *Performance Art*. Barcelona: Destino
- Gómez-Peña, G. (2005). “En defensa del arte del performance”. *Horizontes Antropológicos*. [online]. Vol.11. N° 24, pp. 199-226. ISSN 0104-7183. Traducido del inglés por Silvia Peláez. Recibido el 31/05/2005. Aprobado el 04/07/2005 <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832005000200010>. Consultado 15/06/2015
- Jones, A. and Warr, T. (2000). *The Artist's Body*. London: Phaidon Press Limited
- Kaprow, A. (1996). *Essays on the Blurring of Art and Life*. 2nd ed. California: University of California Press.
- Lewitt, S. (1967). “Paragraphs on conceptual art”. *Artforum*. vol.10. p. 80
- Martínez Muñoz, A. (2000). *De Andy Warhol a Cindy Sherman. Arte del Siglo XX-2*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la Percepción*. Traducción: Jem Cabanes. Barcelona: Planeta-Agostini
- Morgan, R. C. (2003). *Art Into Ideas: Essays On Conceptual Arts*. Cambridge: Cambridge University Press
- Morgan, R. C. (2011). *Bruce Nauman*. New York: PAJ Publications
- Piper, A. (2003). “Hypothesis” en el catálogo de la exposición *Adrian Piper*. Desde 1965. Barcelona: MACBA. pp. 17-18.
- Real Academia Española. (2015). Diccionario on line. Disponible en <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=solipsismo>. Consultado: 17.06.2015
- Salinas, D. (1994). “La Construcción Social del Cuerpo”. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. N°. 68. (Ejemplar dedicado a: Perspectivas en Sociología del Cuerpo). pp. 85-96. Madrid: Ayuntamiento de Madrid
- Tarcisio, E. (2001). *Con el Cuerpo por Delante: 47882 minutos de performance*. México: Ex Teresa/INBA
- Turner, V. (1980). *La Selva de los Símbolos: Aspectos del Ritual Ndembu*. España: Siglo XXI
- Vergine, L. (2000). *Body Art and Performance: The Body As Language*. Milan: Skira Editore S.p.A.
- Zerpa, C. “Lo que vi, lo que escuché, lo que viví, lo que rozó mi piel” en Alcázar, J. y Fuentes, F. (2005). *Performance y Arte-Acción en América Latina*. México: Citro. Ex Teresa. Ediciones sin Nombre
- Aznar Almazán, S. (2000). *El arte de acción*. 2ª ed., San Sebastián: Nerea
- Fernández-Cid, M. (2000). “Rebecca Horn en el CGAC”, en el catálogo de la exposición *Rebecca Horn*. Santiago de Compostela: Centro Galego de Arte Contemporánea
- Ferrando, B. (2009). *El Arte de la Performance. Elementos de Creación*. Valencia: Mahali Ediciones
- Foucault M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. 2nd Edition. New York, Canada: Vintage
- Goldberg, R. (2002). *Performance Art*. Barcelona: Destino
- Gómez-Peña, G. (2005). “En defensa del arte del performance”. *Horizontes Antropológicos*. [online]. Vol.11. N° 24, pp. 199-226. ISSN 0104-7183. Traducido del inglés por Silvia Peláez. Recibido el 31/05/2005. Aprobado el 04/07/2005 <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832005000200010>. Consultado 15/06/2015
- Jones, A. and Warr, T. (2000). *The Artist's Body*. London: Phaidon Press Limited
- Kaprow, A. (1996). *Essays on the Blurring of Art and Life*. 2nd ed. California: University of California Press.
- Lewitt, S. (1967). “Paragraphs on conceptual art”. *Artforum*. vol.10. p. 80
- Martínez Muñoz, A. (2000). *De Andy Warhol a Cindy Sherman. Arte del Siglo XX-2*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia

- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la Percepción*. Traducción: Jem Cabanes. Barcelona: Planeta-Agostini
- Morgan, R. C. (2003). *Art Into Ideas: Essays On Conceptual Arts*. Cambridge: Cambridge University Press
- Morgan, R. C. (2011). *Bruce Nauman*. New York: PAJ Publications
- Piper, A. (2003). "Hypothesis" en el catálogo de la exposición *Adrian Piper*. Desde 1965. Barcelona: MACBA. pp. 17-18.
- Real Academia Española. (2015). Diccionario on line. Disponible en <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=solipsismo>. Consultado: 17.06.2015
- Salinas, D. (1994). "La Construcción Social del Cuerpo". *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. N°. 68. (Ejemplar dedicado a: Perspectivas en Sociología del Cuerpo). pp. 85-96. Madrid: Ayuntamiento de Madrid
- Tarcisio, E. (2001). *Con el Cuerpo por Delante: 47882 minutos de performance*. México: Ex Teresa/INBA
- Turner, V. (1980). *La Selva de los Símbolos: Aspectos del Ritual Ndembu*. España: Siglo XXI
- Vergine, L. (2000). *Body Art and Performance: The Body As Language*. Milan: Skira Editore S.p.A.
- Zerpa, C. "Lo que vi, lo que escuché, lo que viví, lo que rozó mi piel" en Alcázar, J. y Fuentes, F. (2005). *Performance y Arte-Acción en América Latina*. México: Citro. Ex Teresa. Ediciones sin Nombre

Forma de Citación

BALBINA FERNÁNDEZ CONSUEGRA, Celia: Body Art. Cuerpo y Espacio Corporal. Las acciones artísticas realizadas con el cuerpo crean nuevas realidades espaciales consideradas arte. *Revista Communication Papers*, N° 6, páginas 32 a 46. Departamento de Filología y Comunicación de la Universidad de Girona. Recuperado el ___ de _____ de 2_____ de: <http://www.communicationpapers.es>



HAPPY ONLIFE' – A VIDEO GAME TO SUPPORT MEDIATION ON INTERNET RISKS AND OPPORTUNITIES

Author: CHAUDRON, Stephane; DI GIOIA, Rosanna; GEMO, Monica & LAGAE, Kaat

Institut for the Protection and Security of the Citizen (IPSC) – Joint Research Centre Commission – Italy

stephane.chaudron@jrc.ec.europa.eu; rosanna.di-gioia@ec.europa.eu; monica.gemo@jrc.ec.europa.eu; kaat.lagae@jrc.ec.europa.eu

Abstract

Children and young people are very active users of digital technology from an early age. Recent research shows that children learn quickly from mirroring the behaviour of parents, of older siblings and peers. On the one hand, children have acquired independency and skills within the digital world; on the other, they lack reflective and critical thinking as well as awareness about opportunities and risks such as cyber-bullying or digital identity theft. Active adult's mediation would allow for the integration of values and critical thinking but so far, adults seem poor active mediators and in need of practical tools of empowerment. Therefore, we developed Happy Onlife, a game to support players towards a happy online life. This interactive video game aims at empowering teachers and parents to actively guide children to become smarter, responsible, and respectful when using digital media. We chose an experimental and empirical approach and the design of the game repeatedly undertook the elicitation, representation and validation steps. Happy Onlife presents key messages about children's use,

overuse, and risks of misuse of digital technologies and provides simple and clear strategies of prevention, mediation or remediation. Tests beds have proved the efficiency of the video game's questions to prompt discussion between generations and to drives the players towards a responsible and safe digital media use. Happy Onlife can be considered as an effective tool to support adults' mediation to children for a healthy and safe internet and digital technology use.

Key words

Video game, digital living, serious games, educational gaming, digital mediation, cyber-security, digital safety, citizenship values, ethical aspects of new ICT technologies, learning.

1. Introduction

Education through video gaming is a concept that is increasingly looked at and evaluated in literature. This relatively new educational tool is mostly referred to as 'edutainment', 'educational gaming', 'e-learning' or 'serious games' (Paraskeva, Mysirlaki & Papagianni, 2010; Bellotti, Kapralos, Lee, Moreno-Ger & Berta, 2013; Moreno-Ger, Burgos, Martínez-Ortiz, Sierra & Fernández-Manjón, 2008). Educational games are designed to have an impact on the target audience, which is beyond the pure entertainment aspect (Gee, 2007). Since children are exposed to digital devices at a younger and younger age and since they now intuitively learn how to navigate these devices, it is not surprising that educational institu-

tions and industries are investing in implementing ICT (Information and Communication Technology) in learning activities. Educators nowadays also seem convinced to use ICT in a learning environment since research shows that the implementation of ICT clearly has an effect on the motivation of its users (Passey, Rogers, Machell & McHugh, 2002; Hainey, Connolly, Stansfield & Boyle, 2011). However, like Moreno-Ger et al. (2008) state, learning is the result of rich and varied activities and although it is obvious that ICT found their way into the classrooms, it is still not clear which kind of impact this has on learning outcomes (Scheuermann & Pedró, 2009). That is one of the reasons why a cross-medium approach still

seems to be preferable when it comes to learning achievements.

Next to this, when using ICT in class or not, educators as well as children need to be aware of the risks of this emerging digitalization and thus have a solid basic knowledge on the different devices, their possible use, misuse and possible consequences. As stated above, it is seen that in reality young children as well as adults often are insecure about their digital knowledge and that they would welcome further guidance and advice on this subject (Chaudron, et al., 2015). In this perspective and by taking the EU policy recommendations as bases for the work program, a toolkit was developed, i.e. a collection of easy and practical step-by-step awareness raising, mediation and remediation activities on risks and the digital world. The toolkit is named "Happy Onlife", based

on the contraction of three words: happy-online-life. The aim of the toolkit is to empower children from 8-12, their parents and teachers in developing a happy, healthy online life. The Happy Onlife toolkit contains, amongst other tools, the Happy Onlife video game.

In this publication, the theoretical background and the development of this video game is discussed, within the context of the production of the entire complementary toolkit composed by a booklet gathering pragmatic activities, a board game and a carpet game. The step-by-step expansion of this toolkit is explained, as well as the results of its development and the dissemination of the toolkit. Next to this, further steps of research are discussed, like for example the upcoming evaluation of the toolkit by performing an impact assessment.

2. Background

The European Commission's Joint Research Centre's (JRC) mission is to provide EU policies with independent, evidence-based scientific and technical support throughout the whole policy cycle. Its work has a direct impact on the lives of citizens by contributing with its research outcomes to a healthy and safe environment, secure energy supplies, sustainable mobility and consumer health and safety. As part of the JRC, the Digital Citizen Security Unit strengthens trust and security of the European Citizen in a sustainable and inclusive ICT-based European society by performing scientific research on how emerging Information and Communication Technologies will impact on the security and privacy of citizens' daily life. The Digital Citizen Security Unit explores and investigates European and International agenda's to then import these criteria into their research goals to support directly European policy in an evidence-based way. In this framework, a project was set up in order to meet the existing need to educate children and adults on the opportunities and the risks of the digital world. Following the European Strategy for a Better Internet for Children (2012) and the EU Agenda for the Rights of the child (2011), children lack the right skills to deal with all emerging new media, as it will also be explained later on. To address this and other current gaps and problems related to children's use of ICT, a

European strategy was set up with a goal that is four-fold. First of all, Europe will stimulate the production of high-quality content online for children and young people. A second goal is for this online environment to be safe for children and the third is to fight against child sexual abuse and child sexual exploitation. A last intention of this European strategy, that may not be underestimated, is to step up awareness and empowerment. The strategy states that children, their parents, carers and teachers need to be aware of the risks children can encounter online as well as of the tools and strategies to protect themselves or cope with such risks. The project Happy Onlife thus is a perfect example of carrying out this strategy and substantiate it with a clear and goal-oriented product. The need for this projects is made explicit throughout the European agenda's and will be explained in brief in the next paragraphs.

It is given that the use of (new) media influences people's behaviour (Clay, 2003). In the digital era into which our society is evolving, it is essential that both children and adults understand how to associate with digital media and how they can use those media – in a healthy way – in their everyday life. Children and young people, nearly from birth, are very active users of digital tools nowadays; however this does not

mean that they have acquired enough awareness about the risks and opportunities they can find in these new settings. Young people often lack those important skills and attitudes to use ICT tools in a safe way. On the other hand, adults (parents, educators, guardians) need to make an effort to bridge the generation and knowledge gaps (Jenkins, 2010). A recent qualitative study on children's behaviour with ICT and parental mediation shows that using ICT is mostly an individual activity amongst children. Parents have the tendency to 'keep an eye' on their children's activities but actually do not know exactly what their children or young teens do online and what kind of risks they are exposed to (Chaudron, et al., 2015). This study as well as the EU Kids Online studies (Livingstone, Haddon & Görzig, 2012) recommend parents to share online activities with their kids and to talk to them about it, rather than leave them doing online actions that they might understand only partially or cannot talk about. As it happens with TV and movies, adults need to guide children and young people in reinforcing all positive messages that media are issuing and externalise concerns, which can become the subject of ethical and value-based discussions.

New digital competences are increasingly becoming an essential condition to take part in society and they are classified in different ways. The Institute for Prospective Technological Studies (IPTS) of the JRC recently published a Digital Competence Framework (Ferrari, Punie & Brečko, 2013) that identifies five main areas regarding digital competences: Information, Communication, Content Creation, Safety and Problem Solving. These fields are then all divided into different digital skills that one can possess on three different proficiency levels (foundation, intermediate, advanced). Another description of digital

skills is explained in the Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2005). In this proposal, digital skills consist of: knowledge of media (classic and new ones) and skills and attitudes (as the ability to search, collect and process information and use it in a critical and systematic way, assessing relevance and distinguishing the real from the virtual and recognising the links). Individuals should build these skills to use tools to produce, to present and to understand complex information and to be able to use ICT to support critical thinking, creativity and innovation.

Children's online safety is an emerging theme in policy context and thus needs investigation in order to advise stakeholders in an evidence-based way. JRC researchers have been intensively investigating the digital citizenship and its related subjects. From this research emerged the need for empowering tools for children, teachers and parents providing more information, mediation and digital skills development.

To answer to this need for empowering materials, JRC is now developing the Happy Onlife toolkit, which is a set of tools and a review of practices to raise awareness about ethical usage of ICT that responds to current challenges raised by ICT, including online bullying and impacts on the offline child's life. It includes both digital and paper items (video game, booklet, board game, game carpet, tips etc.) to empower children's rights by preventing and mitigating ICT emerging issues through education, school and community co-vigilance. The toolkit's efficiency and impact will be assessed later in time, as now the first phases of game development are completed.

3. Theoretical framework

The Happy Onlife toolkit was conceived under a theoretical framework, which includes notions of Positive Psychology and Positive Technology together with Empowerment, Gamification, Meaningful Learning and Ecosystemic theories.

Positive Psychology and Positive Technology

Positive Psychology was an inspiration for the choice of the toolkit's name: Happy Onlife. In particular this approach drove the team to choose the term "Happy" instead of "Safe" or "Correct". Happiness is a fuzzy concept that can have different meanings to different individuals and in different contexts. According to the American psychologist and educator Martin Seligman, considered as the founder of Positive Psychol-

ogy, the concept of happiness can be seen as a mental or emotional state in the wider construct of health, well-being and flourishing (Seligman, 2001). This definition is confirmed by the WHO (World Health Organization) statement published in 1946: "Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity" (WHO, 1946). As such, mental health is defined as a state of well-being in which every individual realises his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community, thus positive psychology explores human virtues, strengths and individuals' potential. The Happy Onlife digital game has been designed combining goals and contents of Positive Psychology focusing on Seligman's PERMA theory (Seligman, 2002), which comprises five pillars to guarantee a state of health and happiness:

1. Positive emotions (internal and external pleasure);
2. Engagement, such as involvement, state of presence, or state of complete absorption in what one does as defined by the flow theory of Csikszentmihalyi (1990);
3. Positive Relationships (social ties and behaviours);
4. Meaning (meaningful experiences);
5. Accomplishment, i.e. realisation of tangible goals, sense of auto efficacy as conceived by Bandura (1997).

Figure 1. Introducing a New Theory of Well-Being (Seligman, 2002).



Positive Technology is an emerging scientific paradigm, whose final aim is to use technologies and ICT for improving the quality of our personal experience through affective and persuasive computing, serious

gaming, simulation, e-health and virtual reality (Riva, et al., 2011).

Happy Onlife can be seen as an example of positive technology (Riva, et al., 2012) because of the improvement of personal experience, generation of strengths, awareness, critical thinking and resilience in human beings, organisations like schools and society in general.

Empowerment

Happy Onlife is a game for empowering children, adults, and the entire community - composed by both families and schools – in raising awareness of the risks and opportunities of internet and promoting the best online practices. The game supports parents and teachers in their active mediation in the use of digital technologies with children aged between 8 and 12. Happy Onlife presents key messages about children's use, overuse, and misuse risks of digital media such as cyber-bullying, as well as simple and clear activities and strategies of prevention, mediation or remediation while reinforcing the sense of community.

"The sense of community is a feeling that members have of belonging, a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members' needs will be met through their commitment to be together (McMillan & Chavis, 1986)".

From a psychological point of view, the verb "to empower" defines the feeling of the individuals capacity of control over what happens. This feeling supports and encourages an individual to make the changes needed to deal with a given situation, even winning inner and outer resistance (Rappaport, 1984). Empowerment is both an individual and organizational process, applicable to systems with a structure and rules such as companies and schools. Individuals can strengthen their capacity for choice, self-determination and build and develop confidence. Empowerment through the development of personal skills and technical competences can mean for example, being able to analyse situations and communicate more effectively and respectfully with others. Within a community, empowerment implies co-operation, communication and trust between members. In addition to behaviours there are - as prerequisite - appro-

priate structures, protocols and procedures in place, with effective sanctions against those who default or abuse the system. Punishing and sanctions cannot be the unique approach in an empowered community: having fun and celebrating achievements is also a must. In this way people have opportunities to meet and exchange views and opinions and at the same time learn and record what has been achieved and agreed.

Together with the game, the Happy Onlife toolkit proposes a series of activities to be arranged within the community environment: e.g. video-festival, theatre, role-playing, etc. These initiatives, as the game, are only a pretext to open debates and raise discussion on key messages about a balanced way of using digital media as well as use, overuse, and misuse risks of digital media such as cyber-bullying.

Gamification

Human beings have a psychological aptitude to game involvement. Play and games are incorporated in the human educational approaches from time immemorial. Gamification techniques can encourage people to perform those actions that are generally considered boring or not particularly interesting. It is usually considered as the addition of a (video) game in a context, as for example to an educational environment to create a new setting. A video game can definitely make an activity more fun, engaging and effective, but gamification means much more.

For example Detering, Dixon, Khaled and Nacke (2011) define gamification as "an informal umbrella term for the use of video game elements in non-gaming systems to improve user experience and user engagement". According to Kapp (2012) gamification is "the use of game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems ... while it is not the superficial addition of points, rewards, and badges to learning experiences". Furthermore, gamification embraces Fredrickson's (2004) broaden-and-build theory of positive emotions. According to this author, positive emotions are essential to the empowered development of individuals. Through positive emotions people can build new physical, intellectual, social and psychological resources, which can activate mechanisms and behaviours to better deal with critical and

challenging situations. Positive emotions also produce flourishing pleasant moment, but over the long term as well as they represent means of achievement psychological growth and improved well-being over time (Fredrickson, 2001).

Happy Onlife game techniques fully adopt these definitions. On the one hand the game relies on playful elements for goals achievement (scoring system and end goal) and on the other hand it allows to experience pleasurable feelings as a sense of self-efficacy, self-assessment and self-realisation, agency and sense of community (Sailer, et al. 2013).

Meaningful learning: "Learning by doing" – The experience full of meaning

As human beings think, feel and act, the meaningful learning theory covers cognition, feelings and actions (Novak, 2002). The main purpose of this approach is to allow individuals to be active agents of their own personal learning process. The learning then becomes cognitive, emotional, experiential and, therefore meaningful.

Cognitive learning refers to the acquisition of knowledge and competences, which create the cognitive structure. The emotional aspects are represented by feelings experienced, including perceived self-efficacy and self-esteem which are certainly fundamental in the formation of the individual. The psychomotor learning allows the achievement of psychomotor skills and abilities: the ability to do. Knowledge thus integrates thoughts, feelings and actions and allows the individual to achieve a state of empowerment and involvement (Novak, 2002).

According to McGonigal (2011), the three phases mentioned above are part of the process of gameplay and contribute to the fulfillment of emotional needs, cognitive, physical hard work. These three phases are achieved by using games and serious games in the learning process as the player enacts cognitive functions, such as thinking, attention and memory as was also intended with Happy Onlife, by developing a proper game instead of an information package. The individual also experiences feelings that may be related either to the inner sphere or shared with playmates.

The psychomotor learning will instead be linked to practice the ability of problem solving, multitasking and decision-making. The major benefit of meaningful learning consists of stronger cognitive and emotional memories.

ZOPED (Zone Of Proximal Development) and peer or parental mediation

Figure 2. Zone of Proximal Development (Vygotsky)



Happy Onlife embraces the social function of the game through Vygotsky's (1978) ZOPED (Zone Of Proximal Development) theory. By playing, children can experience the ability to change roles and learn to take different perspectives. The zone of proximal development is the distance between the ability to get a result from an individual without assistance and the result with the assistance of a partner that can explain, discuss, participate, suggest and address the child's attention. The mediator is generally represented by an adult, in particular either a parent or a teacher, but can also be an experienced peer in a certain task or an older child. This mediation allows activating those functions which are not yet activated individually.

The Happy Onlife game supports proximal development and opens a path to empower teachers and parents as mediators in guiding children to become smarter, responsible, and respectful when using media and helps them understand the ethical consequences behind the decisions they make online. Healthy digital children learn better and become healthy digital adults enabling them to reach their potential.

Ecological Systems Theory

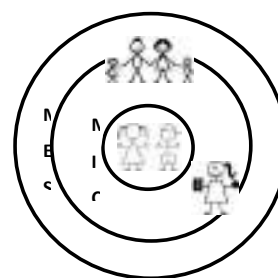
The Ecological Systems Theory served as a base throughout the development of the Happy Onlife toolkit because the aim was to reach children as well as their educators and parents in order to try to obtain a more substantial learning effect.

Bronfenbrenner (1979) presented a conceptualisation of the child's environment (ecology) as a multi-layered set of nested and interconnected environmental systems, all of whose 'agents' influence the development of the child but with varying degrees of directness (Mc Guckin & Minton, 2014). Different systems are presented in which the child is in contact with different actors. These environmental systems are widely spread and applied throughout the academic world and are referred to as the micro-, meso-, exo-, macro-, and chrono-systems.

Figure 3. Ecological Systems Theory (Bronfenbrenner, 1979)



Figure 4. Ecological Systems Theory as applied to Happy Onlife



The model's application in educational context is variegated and different examples of the importance of the consideration of the ecosystem in education can be found. Gottfried, Gottfried and Bathurst (1988)

investigated the child's ability to learn and concluded that this does not only depend on the quality of the instruction but also on the extent to which parents value scholastic achievement. Not only the micro-system but even the exo-system can exert an indirect influence on the child's learning.

This model served as the base to develop Happy Onlife for a triad of actors: children, parents and educators. The child himself is the main target of the game, which can be seen in the ecological model as the individual in the centre of figure 3 and 4. The micro-system is also addressed through the game, since learning of the child is influenced by parent's attitudes and mediation. The third main actor that was aimed at is the teacher and school in general, since school has of course a primary role in the child's edu-

cation. By reaching out to parents as well as to schools on the micro-level, the game's impact on the child will hopefully increase. Apart from these three main actors, it is seen that of course other parts of the meso- and exosystem are also influencing individual learnings.

A specific example of the theory's application on Happy Onlife is the choice for a paper game. In this way, parents and children can play together at home and parents can actively mediate their children's behaviour with digital technology. Another example is the development of the carpet game, which has the purpose to encourage the teacher to play the game with the whole class.

4. Methodology

The actual Happy Onlife toolkit was developed using an experimental and empirical approach. In this section, the chronological development of the video game will be explained in detail. The present digital game was preceded by a paper version which was, on his turn, adapted from an online quiz. This cross-media adaptation is a central and recurring theme in the development of the toolkit allowing the player/learner to repeat its experience in different contexts and media since learning is the result of rich and varied activities (Scheuermann & Pedró, 2009).

Paper game development

A set of tools was developed based on the eSafety quiz from the Insafe project in 2010 (<http://www.esafetykit.net/INSAFE>). The prototype comprised a quiz reworked into a paper game inspired by the traditional "Snakes and Ladder game", combined with questions on the use, overuse and misuse of internet. These were grouped into four categories: ICT security, communication, cyber-bullying and entertainment, which represent the main risks encountered and activities carried out by children online. Different icons were designed for every question category in order to guide the player/learner through the game.

The choice of a traditional paper game aimed at bridging the inter-generational gap, while enhancing

the knowledge sharing and facilitating adult mediation. Adults entering into the game feel confident straight away, at the same level as the children. The rules of the first paper game were quite straightforward. When the player ends up on a square with an image, a question was asked to the player by its neighbour. If the question was answered correctly, the player could move one step ahead. If on the contrary the question was answered wrongly, the player was sent two steps back. The first player to reach the finish wins the game. This design approach is an iterative process that maximises the participation of various actors. Among these actors are all potential users: children, educators, parents, peers. To formalise the toolkit's requirements and its design, the project team repeatedly undertook elicitation, representation and validation steps.

A target group of children aged 8 to 12 years old was determined in order to develop the content to the level of their knowledge. The children in this age group in particular are seen as independent users of digital technology and are already present on Social Networks despite their young age. It is this group of children that needs to be armed against the risks of ICT since challenges can become even larger when entering high school. On the other hand, giving them insight in the opportunities of ICT can empower

them to explore ICT in a positive and advantageous way.

During school year 2012-2013, several primary (n=105) and secondary (n=76) students of the European School of Varese (Italy) were entrusted with the task to test the game, the content of its questions, its phrasing and pertinence. Next to this, the format of the game was evaluated, for example its accessibility by age and its pace. By raising awareness amongst the children, another goal was to make the children themselves mediators to their parents.

From the evaluation of this first testing phase, it was clear that the board game was efficient in questioning behaviour with digital technologies like internet use, video gaming, TV on demand etc. Lively discussions emerged amongst children and adults on different subjects while using the game as a starting point. This clearly showed that the game's first objective, bridging the generational and knowledge gap, was met. Also, the "Snakes and Ladder game" inspiration worked very well as no time was lost in trying to understand the rules of the game and it allowed the player to enter into the game immediately. On the other hand, the feedback showed that more questions were desirable and that some questions needed to be reworked as they were outdated. All the questions regarding e-mails, spam, and viruses were somehow not up-to-date to the students while on the other hand questions about Social Networks and smartphones were under-represented. The phrasing of the questions was not always adapted to the level of the children and thus needed some adaptation as well. Furthermore, during the tests it became clear that the concept of the game needed to be enlarged to an entire toolkit that consists of varied pragmatic and easily-implemented awareness-raising activities to be proposed in school and at home.

Based on the results of the infield tests, the board game questions were reworked, others were created emphasising the use of Social Networks and smartphones and questions categories were customized to Watch Out! (Security), Let's Chat (Communication), Stop Online Bullying (Cyber-bullying) and Play Safely (Entertainment). The deliberate choice was made to not let players lose a turn when answering wrongly to a question but to direct them to a 'stop square' next

to the question square in order to think over their reply. In this way the players do not lose a turn but they do lose some progression to the finish. In 2014 new tests in Italian schools (Angera, Ispra, Laveno) were arranged to fine-tune and validate the game concept.

As children and young people are very active users of digital technology from an early age, a digital version of the game became necessary to engage them to play multiple times in a way that is attractive to them and coherent with the theme. It will become clear from the next section that the development of this video game was a long-term project in which again different test phases were implemented to meliorate its functionalities and purposefulness.

A complementary version to the paper game is the Happy Onlife carpet, released to make children represent the avatars themselves. This embodied approach is a good addition to the paper version since it makes it possible to interact with more people, for example a class group around only one game. It is clearly demonstrated by developmental psychologists that action has an extraordinary influence on learning (Held & Hein, 1963; Piaget & Cook, 1952). Kontra, Goldin-Meadow & Beilock (2012) state that not only does movement has a powerful effect on learning at the beginning of life, it continues to impact the way we experience the world throughout development and into adulthood.

Digital game development

When the decision was made to turn the board game into a video game, the research team was first and foremost expanded with a professional game developer. His task was to make the existing board game into a digital game to later transform it into a smartphone application.

As the board game was already graphically designed, the choice was made to maintain a coherent visual identity for both products. Therefore, the visual identity of the board game and its digital version has been developed in parallel since October 2014. For the video game however, a specific visual concept was added because of its different setting. The game board is floating in a space atmosphere and the tokens are turned into spaceships. This choice was also based on

the first tests with young users, as is explained later on.

The target group of the digital game is again children from 8 to 12 years old. Since the research centre is based in Italy, local resources were used for the field tests, meaning local schools. Therefore, the first digital version of the game was developed in Italian, quickly followed by an English version. Later on, two additional languages (French and Dutch) were added in order to present the game at the European Commission's Open Day in Brussels in May 2015, where the audience was rather French or Dutch speaking. The questions of the game are translated precisely hence are the same for every language.

Since the video game still presents the actual game board of the paper game, an objective was to make the children visually experience the video game as they would do with the board game. To this end three views have been developed with an increasing level of improved visual effect that provide more and more gaming motivation, engagement and appeal: a 2D environment showing a layout with a look and feel similar to the paper version that gives the full overview of the entire map; a 3D environment with a rotating 2D map and 3D avatars (spaceships) being displaced onto it with 3D navigation; a 3D+ environment with 3D avatars (spaceships), 3D map and 3D navigation that provides a close-up view of the gaming plot (see figures 5, 6, 7).

Figure 5. 2D environment equivalent to the paper version



Figure 6. 3D environment with 2D map and 3D navigation



Figure 7. 3D + Environment with 3D map and 3D navigation



The Happy Onlife digital version has been developed based on Unity 3d 4.6 cross-platform game engine that allows the deployment of the game on multiple mobile platforms (Apple Store, Android, Windows Phone) and on the Web.

A first version of the video game was tested in January 2015 followed by a second test phase with an adapted version in April-May 2015. Both adults and children were included into the two test phases.

The first field test was carried out with random users (n=8) that were asked to play the game on the computer and tell the researcher everything they see and experience while playing the game. Afterwards, they were asked what they would like to see differently in a next version. The children (n=3) as well as the adults (n=5) gave their distinct feedback and from this test, it became immediately clear that the online version could not be a simple transfer from the board game to the web. According to the first test group, the initial version of the online game was not dynamic enough. The initial version of the digital game was too slow, lacking rhythm and interactions. A return-

ing comment was the fact that there were too many empty squares on the board, on which the player did not have any task assigned. Next to this, the beginning of the game was not self-explanatory. The test group did not know how to start the game and it was difficult to understand which player was leading the turn.

In reaction to the first test phase, some adaptations to the online game were made. The most important change, which is also the one that now differentiates the board game and the online game, was the implementation of new 'event squares' with the purpose to make the game more dynamic. The 'lucky cards' were added to fill the empty squares. A lucky card gets you either to randomly lose or win points according to actions related to the digital world (see figure 8). In addition to 'lucky cards', 'move cards' were inserted, telling you to move forward or backward on a randomized choice of steps (see figure 9). To make the beginning of the game self-explanatory, different options were considered. A video tutorial at the start was one of the options, but this would have probably implied making children lose interest. Next to this, it would have meant the children could not immediately start the game. In the end a visual strategy was chosen to make the beginning of the game more distinct. The dice was made bigger and a flashing border was added around the dice whenever it is the player's turn to click on it. A little pop-up screen tells which players turn it is (see figure 10).

Figure 8. Lucky card



Figure 9. Move card



Figure 10. Turn switch



In line with addressing the higher pace of the video game compared to the paper game, the decision was made to include a scoring system into the digital version. In this way, children are highly motivated to gain as much points as possible and thus reflect deeper on the questions. The choice for a scoring system implied that only one of the answer possibilities could be the correct answer in order to gain points when choosing the right alternative. However, for the board game, questions were produced to evoke discussion and for that reason more than one answer could be the correct one, as explained on the cards themselves. Hence, the existing questions were reworked with the intention to have four answering possibilities for every question with only one being the correct alternative. If the correct answer is chosen in a first attempt, 1000 points are gained. If the player does not answer correctly in first attempt, a second chance is given for which the player can still gain 500 points if the answer is correct. Similar to the board game, when answering wrongly, the player is directed to a 'stop square' next to the 'question square' to think over his reply.

The second test phase with the new version of the video game gave a clear idea of the games' strengths and weaknesses. Again, the test group consisted of both adults (n=30) and children (n=120). The major part of the test group was consulted randomly at the European Commission's Open Day in Brussels while some additional testers were recruited in the researchers' work environment. Most of the comments from the adult population were related to technical adjustments and fixing bugs. When testing the game with the children (8-12 years old) and their parents in a multilingual environment (IT, EN, FR, NL), the major impression was that some of the answers to the questions were ambiguous. Because the parents and the children mostly played together, a good synergy with educational discussions was seen and thus some of the answers actually did not seem to be wrong when discussing them more in depth. From this, a new revision of the questions was conducted based on the feedback received from the families.

An ongoing and endless process in this case is to keep the content of the game questions up-to-date. Since

the digital world is changing very quickly, the questions need updates whenever they do not fit the actual situation anymore (e.g. the functionality update of Facebook tagging caused to review the correct answer). Given the difficulty to fulfil this task, a disclaimer was added to warn about the validity of the content and strategies at publication time that could eventually become obsolete in time. In this respect the digital version is easier to be updated and improved than its printed version.

After developing an icon for the game to represent it in the different online stores, at this very moment, the app version of the game is being technically tested. Some issues already turn up, like the questions not being readable on some smartphone screens, which now puts the team up to facing new challenges in order to make the app version successful as well. With the long term aim children playing together on different devices, the first step now is to make the app version running in the best possible way.

5. Results

Even though the development of the toolkit is an ongoing process, we can now already report on preliminary results of the development. The Happy Onlife paper version is currently available in English and in Italian. The digital game is playable online in English, Italian¹ and a beta-version is ready in French and in Dutch but not available to the broad public yet. Versions in other languages will be available at a later stage.

After the official presentation in February 2015 at the event 'Safer Internet Day Italy', organised in Milan, many schools and institutions have requested a copy of the toolkit. More or less 50 copies of the toolkit are now already handed out to the public. The game raised much interest by major Italian educational,

societal and governmental representatives (MIUR – Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, Regione Lombardia, CAM – Centro Ausiliario per i problemi minorili, Rotary Club, Senato Italiano for the bill on cyber-bullying).

Results from the initial dissemination to schools are encouraging. The Happy Onlife game opens a path to empower teachers and parents in actively guiding our children to become smarter, responsible and respectful when using media and it helps them to understand the ethical consequences behind the decisions they make online. An example of the informal learning strategies that can be delivered through the Happy Onlife game is presented on a video lesson recorded by a secondary Italian class in Sesto Calende (Happy Onlife uso consapevole di internet <https://www.youtube.com/watch?v=kHr3EiWgbkM> and <https://gudidattica.wordpress.com/>).

The discussions in class show that on the one hand, children have acquired skills in interacting with the digital world; but on the other, sometimes they lack reflective and critical thinking as well as awareness

¹ The Happy Onlife paper toolkit can be ordered through email or freely downloaded from the JRC Science Hub (<https://ec.europa.eu/jrc/en/scientific-tool/happy-onlife-game-raise-awareness-internet-risks-and-opportunities>). The web version of the game is accessible online at this link: <http://web.jrc.ec.europa.eu/happyonlife/>.

about risks and opportunities. To fill this gap the teacher engaged all the class in active mediation. The quiz questions of Happy Onlife on the use of internet, social networks, and online games prompted discussion and allowed the moderator to drive the players towards a responsible and balanced way of using digital media. This video shows that Happy Onlife is effective in supporting active adult medi-

ation and that it can allow for the integration of values, critical thinking and raising awareness about possible risks, challenges and opportunities.

By the end of this year Happy Onlife should also be released on the different mobile platforms (Apple Store, Android and Windows Phone) to allow major diffusion and playability.

6. Discussion

The primary aim of the Happy Onlife toolkit is to raise awareness amongst children and adults on the risks and opportunities of the digital life. In the discussion, this aim is evaluated in the light of the toolkit's theoretical framework on the one hand and its preliminary results on the other hand.

Digital competences are today becoming a part of our daily life and for children and adults to become more competent, educational tools are needed. By looking at the recently developed Digital Competence Framework as described above (Ferrari, Punie & Brečko, 2013), it is seen that the different themes of the Happy Onlife game correspond to three out of five areas identified in this framework. Most of the questions in the present game fall into the categories Information, Communication and Safety since the aim of the game is to increase awareness and safety skills. Furthermore, as the target group of the game is children from 8-12, questions on the areas Content Creation and Problem Solving are less present, as these themes seem to include more advanced digital competences than the ones mastered in general by children from 8-12 today. Nonetheless, they could be integrated in a future version of the game.

Different theoretical approaches influenced the development of the Happy Onlife toolkit. This solid theoretical background is necessary to cater for the definition of an educational game as stated by Gee (2007): *“Educational games are designed to have an impact on the target audience, which is beyond the pure entertainment aspect”*. In order to increase the learning effect of a game, it is important to start its development by outlining the specific learning goals the game needs to affect and in that light construct a substantial theoretical framework. The Happy Onlife toolkit was conceived following notions of Positive Psychology,

Empowerment, Gamification, Meaningful learning as well as the Zone of Proximal Development Theory and the Ecological Systems Theory. The combination of these different but complementary approaches led to an educational toolkit that can now hopefully reach the set goals in a systematic and evidence-based way.

The transformation of a board game into a digital game was, and still is, an interesting exercise. In the first steps of the game development, it was obvious that the video game could not be a simple transfer from the board game into the online sphere. The most important adaptations concerned the pace of the game and hence finding a way to speed up the video game as it needed to be more dynamic than the board game. By implementing 'lucky cards' and 'move cards', the game became less static and at the same time the educational value was increased due to the information on the 'lucky cards'. It was interesting to observe how children as well as parents were curious to discover on which square they would end because this confirmed that the visual coding for the squares (an icon for every type of square) was understandable and successful.

Next to this, experiments with the different views of the board of the game gave insight in different preferences of different age groups. The 3D+ view increased the interest of the young users of age 8 to 12. Older users prefer the 3D environment which gives a global view of the board game but is still dynamic. Very few users opt for the 2D visualisation when playing. However, the choice was made to keep the 3 different views in the game since this was also a way to let children explore functionalities and in this way make the game more interactive. Even though little players chose the 2D view, it still resembles the ori-

ginal board game best and that is why it was considered as important to keep this visualisation. When in the future a multiplayer game is developed, this view might gain popularity as it will be easier to see the positions of different players.

The results show that the meticulous development of the game has paid off. The feedback of the first dissemination is already positive since schools and Italian educational, societal and governmental representatives indicate the great educational value of the toolkit. However, this does not mean the product is finished. Still a lot of future development and adaptation needs to be done. Hopefully, users will share their feedback in order for the team to insert adaptations to meet the needs of the users.

Even though the content of the game will need to be updated along with the fast-developing digital world, content adaptations were already made based on the feedback of different test groups. The intention was to develop questions that explore contents as close as possible to the children's environment and at the same time not exposing them to content that they do not know yet. The different test phases showed that the content of the game is now in line with what children of the aimed age group understand. As intended, the questions evoke discussion with peers, parents or teachers and empower the children to actively think about the chosen subjects.

For future purposes, what is most important at this time is to continue translating the original game in different European languages to make the dissemina-

tion range as broad as possible and to answer to the lack of valuable non-EU based language resources. As stated above, the app version of the digital game needs to be examined thoroughly in order to, in a next phase, make it possible to develop a multiplayer game.

Furthermore, an impact assessment needs to be performed to make sure the correct outcomes are reached. This assessment is foreseen to be carried out in the autumn of 2015. For the game to be considered as a viable educational tool, some means of testing and progress tracking must be provided. In terms of assessment, a formative approach would be best, whereby the testing is implemented and presented throughout the entire learning process and continuously monitors progress and failures (Bellotti, Kapralos, Lee, Moreno-Ger & Berta, 2013). Developing an in-game assessment would be something to consider, since research shows it provides a detailed and reliable assessment and it would overcome limitations in the standardized approach (Bellotti, Kapralos, Lee, Moreno-Ger & Berta, 2013). This would however mean that the game design needs to be adapted in order to collect educational data during the game itself. If impact needs to be assessed, the game would need to measure preconceptions and understandings of the online life in order to evaluate how these understandings improve by playing the game. A more realistic scenario at this phase in the game development would be to develop a child-friendly questionnaire to test understandings of the online world longitudinally.

6. Conclusions

As children and adults themselves stated to be insecure about their digital knowledge and in that respect wanted further guidance and advice on this subject (Chaudron, et al., 2015) and because of the increased policy attention to children's digital safety, the Happy Onlife toolkit was developed by the Joint Research Centre (JRC) of the European Commission. Its primary purpose is to raise awareness about ethical usage of ICT that responds to current challenges raised by ICT, including online bullying and impacts on the offline child's life. The toolkit is aimed at children from 8-12 years old, their parents and their teachers and it includes both digital and paper

items (video game, booklet, board game, game carpet, tips, etc.) to empower children's rights by preventing and mitigating ICT emerging issues through education, school and community co-vigilance.

The game development is based on different theories and in this way tries to increase its impact as much as possible. This article demonstrated that developing a video game is not equal to transferring an existing board game to the web. Throughout different evaluation phases, it was seen that more action needed to be implemented to address the high pace of the video game compared to the paper game and that a more

straightforward way of scoring needed to be developed, since there was no possibility of having different correct answers if a point rewarding system was implemented.

As a result of a meticulous development, the Happy Onlife toolkit in English and Italian is now available on request including the digital game available on the web. The first dissemination results to Italian schools are promising. Happy Onlife is efficient in supporting active mediation and value-based discussion and the transfer of knowledge while bridging the generational gap is accomplished. The Happy Onlife game seems as well to empower children, teachers and parents in

becoming smarter, responsible and respectful when using media and the toolkit helps in understanding the ethical consequences behind the decisions they make online. However, less is still known about the game's effects and skills development on the long term. A structured impact assessment needs to be done in order to identify its specific learning outcomes.

Future development steps include the expansion of the current version to a multiplayer version and the launch of a smartphone application for playing the digital game.

References

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bellotti, F., Kapralos, B., Lee, K., Moreno-Ger, P. & Berta, R. (2013). Assessment in and of Serious Games: An Overview. *Advances in Human-Computer Interaction*, vol. 2013. doi: 10.1155/2013/136864
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chaudron, S. et al. (2015). *Young children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries* (528pp). JRC 93239. Joint Research Centre, European Commission.
- Clay, R. (2003). Unravelling new media's effects on children. *Monitor on Psychology*, 34 (2), 40. Retrieved from <http://www.apa.org/monitor/feb03/unraveling.html>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Detering S., Dixon D., Khaled R. & Nacke L. (2011, september). From game design elements to gamefulness: defining gamification. Paper presented at MindTrek, Tampere, Finland. Abstract retrieved from <https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci747s2c/lectures/paul/definition-deterding.pdf>
- EC (2005). *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*, COM (2005) 0548 final.
- EC (2011). *Communication from the commission to the European Parliament, the council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: An EU Agenda for the Rights of the Child*, COM (2011) 0060 final.
- EC (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions: European Strategy for a Better Internet for Children*, COM (2012) 196 final.
- Ferrari, A., Punie, Y., Brečko N. (2013). *DIG-Comp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. JRC83167. Joint Research Centre, European Commission.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Society B: Biological Sciences*; 359, 1367–1378. doi: 10.1098/rstb.2004.1512
- Gee, J.P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy* (2nd ed.). New York, NY: Macmillan.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games and good learning: collected essays on video games, learning, and literacy*. New York: Peter Lang.

- Gottfried, A.E., Gottfried, A.W. & Bathurst (1988). Maternal employment, family environment, and children's development: Infancy through the school years. In A. E. Gottfried & A.W. Gottfried (Eds.), *Maternal employment and children's development: Longitudinal research* (pp. 11-58). New York, NY: Plenum Press.
- Hainey, T., Connolly, T., Stansfield, M. & Boyle, E. (2011). The difference in motivations of online gameplayers and offline game players: a combined analysis of three studies at higher education level, *Elsevier Computer & Education*, 57 (4), 2197–2211. doi: 10.1016/j.compedu.2011.06.001
- Held, R. & Hein, A. (1963). Movement-produced stimulation in the development of visually guided behavior. *Journal of Comparative and Physiological Psychology* 56(5), 872-876. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040546>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instructions: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Kontra, C. E., Goldin-Meadow, S., & Beilock, S. L. (2012). Embodied Learning Across the Life Span.
- *Topics in Cognitive Science*, 4, 731-739. doi: 10.1111/j.1756-8765.2012.01221.x
- Livingstone, S., Haddon, L., & Görzig, A. (2012). *Children, risk and safety on the internet: Kids online in comparative perspective*. Bristol: The Policy Press.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken*. New York: Penguin Books.
- Mc Guckin, C. & Minton, J. (2014). From Theory to Practice: Two Ecosystemic Approaches and Their Applications to Understanding School Bullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24 (01), 36-48. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/jgc.2013.10>
- McMillan, D.W. & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23. doi: 10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2
- Moreno-Ger, P., Burgos, D., Martínez-Ortiz, I., Sierra, J. L. & Fernández-Manjón, B. (2008). Educational game design for online education. *Computers in Human Behavior*, 24 (6), 2530-2540
- Novak, J.D. (2002), Meaningful learning: the essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education* 86 (4), 548–571. doi: 10.1002/sce.10032
- Paraskeva, F., Mysirlaki, S. & Papagianni, A. (2010). Multiplayer online games as educational tools: facing new challenges in learning. *Computers and Education*, 54 (2), 498-505. doi: 10.1016/j.compedu.2009.09.001
- Passey, D., Rogers, C. G., Machell, J., & McHugh, G. (2002). *The Motivational Effect of ICT on Pupils: A Department for Education and Skills Research Project 4RP/2002/050-3*.
- Piaget, J. & Cook, M. T. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International University Press.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-based learning*. New York, NY: McGraw-Hill Inc.
- Prensky M., Gee J.P. (2006). *Don't bother me mom – I'm learning!* Minnesota: Paragon House Publishers.
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3, 1–7. doi: 10.1300/J293v03n02_02
- Riva, G., Villani, D. & Grassi, A. (2011). *Tecnologie emotive. Nuovi media per migliorare la qualità della vita e ridurre lo stress*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Riva, G., Baños, R.M., Botella, C., Wiederhold, B.K. & Gaggioli, A. (2012). Positive Technology: Using Interactive Technologies to Promote Positive Functioning. *Cyber psychology, behaviour and social networking*, 15 (2), 69-77. doi: 10.1089/cyber.2011.0139
- Sailer, M., Hense, J., Mandl, H. & Klevers, M. (2013). Psychological Perspectives on motivation through Gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 19, 28-37.
- Scheuermann, F. & Pedró, F. (2009). *Assessing the Effects of ICT in Education: Indicators, Criteria and*

- Benchmarks for International Comparisons*. (211pp.). Joint Research Centre, European Commission.
- Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55, 5–14.
 - Seligman, M.E.P. (2001). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
 - Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. New York: Free Press.
 - Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - WHO (1946). *Preamble to the Constitution of the World Health Organization*. WHO, New York, USA.

Forma de Citación

CHAUDRON, Stephane; DI GIOIA, Rosanna, GEMO, Monica & LAGAE, Kaat: Happy onlife' – A video game to support mediation on internet risks and opportunities. *Revista Communication Papers*, N° 6, páginas 47 a 62. Departamento de Filología y Comunicación de la Universidad de Girona. Recuperado el ___ de _____ de 2_____ de: <http://www.communicationpapers.es>



LA CREACIÓN DE VIDEOJUEGOS CON SCRATCH EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Creating videogames with Scratch in Secondary Schools

AUTORES: VÁZQUEZ-CANO, Esteban y FERRER DELGADO, Desiderio

*Universidad Nacional Española a Distancia (UNED) – España
Consejería de Educación de Castilla-La Mancha – España*

evazquez@edu.uned.es, dferrerde@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una experiencia educativa en la que alumnos de Bachillerato crean videojuegos en el aula mediante software de programación libre. El proyecto educativo tiene su base en la aplicación informática "Scratch", un entorno gráfico de código abierto del Massachusetts Institute of Technology para aprender a programar de forma intuitiva por bloques. Como resultado de la experiencia, los estudiantes han sido capaces de diseñar y crear videojuegos complejos con diferentes módulos de programación aumentando así sus destrezas técnicas y promoviendo una mayor creatividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En un horizonte no muy lejano, el analfabetismo digital vendrá representado por aquellas personas que no son capaces de ser creadores digitales. Una creación digital que constituye una competencia necesaria para el correcto y completo desenvolvimiento de una persona en cualquier ambiente académico, social y profesional y que ayuda a desarrollar objetivos y competencias de la enseñanza formal desde una perspectiva más creativa.

Palabras clave

Videojuegos, programación, Educación, Scratch.

Abstract

This paper presents an educational experience in which high school students create video games in the classroom through free programming software. The educational project is based on the software application "Scratch," an open source graphical environment developed at the Massachusetts Institute of Technology to learn intuitively coding by blocks. As a result of the experience, students have been able to design and create complex video games with different programming modules thus increasing their technical skills and promoting greater creativity of the teaching-learning process. In a near horizon, digital illiteracy will be represented by those who are not able to be digital creators. A digital creation that is a necessary competence for the proper and complete development of a person in any academic, social and professional environment and to develop objectives and competencies of formal education from a creative perspective.

Key words

Video games, programming, Education, Scratch.

1. Introducción

La mayoría de los proyectos de videojuegos en el aula se basan en su uso didáctico principalmente desde principios didácticos inspirados en la gamificación (Gamification) o en el aprendizaje basado en juegos (Game-Based Learning) (Zichermann, & Cunningham, 2011; Deterding, 2012; Sheldon, 2012; Kapp, 2012). Estas iniciativas incorporan al aula el videojuego como un recurso didáctico en apoyo de diferentes asignaturas y contenidos pero recientemente se están incorporando

nuevos proyectos basados en el movimiento global liderado principalmente por Code.org y CodeAcademy que promueven la enseñanza de la programación informática en las escuelas, poniendo el foco en las excelentes posibilidades didácticas y laborales que se abren para los jóvenes que sepan programar (Code.org, 2013; Nicks, 2014; NPR Staff, 2014).

La enseñanza de programación en las escuelas no es nada nuevo. Lenguajes de programación

como “Logo” surgieron a finales de los años 60 y se convirtieron en un potente atractivo para esos “jóvenes programadores” que se sentaban por primera vez delante de un ordenador. La programación informática es un proceso que promueve un pensamiento complejo y el desarrollo de diferentes competencias claves al posicionar al estudiante ante procesos de autocorrección y búsqueda de errores (depurar un programa que no funciona adecuadamente), también los enfrenta a retos de resolución de problemas complejos (introduciendo al alumno en la algoritmia) o les presenta conceptos que pueden llegar a ser complejos para un alumno y que requieren del trabajo en equipo y cooperativo para solucionar problemas como la recursividad. Asimismo, es un proceso que si se diseña de forma apropiada incita a la creatividad. Un grupo de estudiantes ante un reto de crear algo nuevo desde su imaginación, mediante el acuerdo y el consenso y la distribución de roles es una actividad altamente significativa para desarrollar contenidos y competencias en el aula con alumnado adolescente.

Si un alumno de ingeniería llega a la universidad con conocimientos básicos de física, ¿por qué no llega

también con conocimientos básicos de programación? ¿Tiene sentido que su primera experiencia en el campo de la programación sea, directamente, en la universidad? La respuesta a esta pregunta es algo que podemos encontrar, por ejemplo, en el manifiesto por la educación en ciencias de la computación en el siglo XXI (The Guardian, 2012):

“Creemos que todos los niños deberían tener la oportunidad de aprender ciencias de la computación, empezando en la escuela (...) Enseñamos física básica a cada niño, no con el objetivo principal de educar físicos si no porque todos ellos viven en un mundo gobernado por sistemas físicos. De la misma manera, todos los niños deberían aprender un poco de informática desde temprana edad porque van a vivir en un mundo en el que la computación está en todas partes.”

En este artículo presentamos y analizamos una experiencia de creación de videojuegos en el aula de Bachillerato desde una doble perspectiva: didáctica y técnica.

2. La programación en el aula. Una tendencia mundial

Enseñar de manera creativa significa adoptar enfoques imaginativos para hacer el aprendizaje más interesante, emocionante y efectivo (Xinogalos, 2012; Wilson, Hainey, & Connolly, 2013). El uso de los videojuegos ofrecen experiencias que promueven satisfacciones intrínsecas y ofrecen oportunidades para el aprendizaje auténtico (Nelson, 2009; Smith, 2010; Scaffidi, & Chambers, 2012). Existe una tendencia mundial que considera la programación en el aula como una actividad de presente y futuro para el desarrollo de competencias relacionadas con la realidad del mundo laboral y personal de los estudiantes. De esta manera, países como Francia han empezado este curso escolar 2014/15 a programar en la Educación Primaria (LeJDD, 2014), al igual que Reino Unido tanto para la Educación Primaria como para la Educación Secundaria. Precisamente, en Reino Unido se está viviendo una “revolución tecnológica” en las escuelas y entidades privadas están impulsando “Code camps” (campamentos y cursos de programación para adolescentes) (Jones, 2014), o subvencionando la

compra de placas Arduino y Raspberry Pi para que los docentes no se vean frenados por la falta de recursos y puedan formar a los escolares en ciencias de la computación. Otros países como Estonia, llevan ya tiempo enseñando programación a los alumnos de primaria (BBC, 2014), Australia lo hará próximamente y países como Finlandia, Israel, Corea del Sur, Nueva Zelanda o Grecia están desarrollando programas piloto.

En Estados Unidos, figuras clave de la industria tecnológica como Bill Gates, Mark Zuckerberg o Jack Dorsey apoyan el proyecto Code.org (<http://code.org/>) que busca, precisamente, concienciar a alumnos y profesores en las ventajas de la enseñanza de la programación en las escuelas. En España, y especialmente, en Castilla-La Mancha, inspirados por el movimiento global de la Hora del Código (*Hour of Code*, que busca enseñar a programar a partir de los cuatro años). Se considera que al introducir al estudiante tempranamente en las ciencias computacionales, tendrán una base para el

éxito en cualquier carrera del siglo XXI (<http://studio.code.org/>). La “Hora del Código” es un movimiento global que llega a decenas de millones de estudiantes en más de 180 países. Cualquier persona, en cualquier lugar puede organizar un evento con base en la programación. Existen tutoriales de una hora disponibles en más de 30 idiomas. No se necesita experiencia ni la edad es un problema. La Figura 1 muestra la prolífica actividad de eventos llevados sobre computación y programación desarrollados a nivel mundial por esta iniciativa.

Figura 1. Eventos mundiales sobre programación en la Hora del Código



El uso de la programación en las aulas va más allá de una necesidad social o de proyección profesional de los estudiantes y estudios recientes han demostrado que aprender a programar tiene un impacto positivo en la creatividad y respuesta emocional de niños con dificultades de aprendizaje (Clements, & Swaminathan, 1995; Gold, 2011; Sánchez-Montoya, 2011), así como en el desarrollo de las habilidades cognitivas y socio-emocionales (Burke, & Mattis, 2007; Calder, 2010; Kordaki, 2012; Fessakis, Gouli, & Mavroudi, 2013).

Asimismo, el uso de herramientas digitales y entornos virtuales convierten el proceso de enseñanza-aprendizaje en una actividad más social y colaborativa al promover una mayor interacción para su desarrollo. Investigaciones en el inicio del siglo XXI ya demostraban que cuando los niños se encuentran trabajando con un ordenador hablan usando más del doble de palabras por minuto que cuando se encuentran realizando otras actividades sin utilizar dispositivos electrónicos (Wartella, & Jennings, 2000). Además, cuando los niños están trabajando

con el ordenador es más probable que busquen la asistencia y los consejos de otros compañeros, incluso si hay un adulto presente, incrementando la socialización entre los compañeros (UKCRC, 2010; LTS, 2010). Asimismo, cuando se cuenta con un ordenador por estudiante, los niños tienden a formar grupos mientras trabajan con dispositivos tecnológicos (Druin, 1998 <http://l3d.cs.colorado.edu/~ctg/classes/techcog02/readings/kidsasinformants.pdf>). Por último, existen evidencias científicas que demuestran que el alumnado que aprende a programar en edades tempranas tiene menos estereotipos de género en relación a las carreras científicas: Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (Burke, & Mattis, 2007); y menos reticencias para continuar sus estudios y profesiones en estas disciplinas (Matlin, 1993; Rae, 1996).

A lo largo de las últimas tres décadas, grupos de investigación y universidades han desarrollado diferentes herramientas que han tratado de facilitar el aprendizaje y la enseñanza de la programación, de manera que el alumnado no tenga que aprender una sintaxis compleja y pueda centrarse en los conceptos informáticos sin tener que preocuparse por errores de compilación. En este sentido, el trabajo desarrollado por el grupo “Lifelong Kindergarten” en el “Media Laboratory” del MIT destaca por encima del resto, desarrollando herramientas como “Scratch” y “App Inventor”, que cuentan con cientos de miles de usuarios en todo el mundo. Sin embargo, a pesar de todas las ventajas que parece indicar el uso de la programación como herramienta didáctica, también existen estudios (Hazzan, Gal-Ezer, & Blum, 2008) que ponen de manifiesto que se requiere un profesorado bien formado para conseguir aprendizajes significativos y útiles, evitando que se convierta más bien en un pasatiempo o una moda pasajera. Aprender a escribir código, sin más, es como aprender a deletrear. Para que se consigan los beneficios esperados se requiere trabajar la lógica y profundizar en los conceptos fundamentales de la programación además de conocer sus funciones más sencillas.

3. Scratch: tecnología libre e intuitiva para programar

“Scratch” es un lenguaje de programación que facilita crear historias interactivas, juegos y animaciones y compartir sus creaciones con otras personas en la Web. Es un entorno de programación visual y multimedia basado en “Squeak” destinado a la realización y difusión de secuencias animadas con o sin sonido y al aprendizaje de programación. Este lenguaje de programación se ha desarrollado en el “Lifelong Kindergarten” del Media Laboratory del MIT de la Universidad de California en Los Ángeles (<https://scratch.mit.edu/>).

Esta aplicación, que forma parte del software de las XO y también se utiliza con otros sistemas operativos, ofrece posibilidades educativas a través de un entorno que hace que la programación sea más atractiva y accesible para todo aquel que se enfrente por primera vez a aprender a programar.

Figure 2. Página de inicio de Scratch



Scratch está basado en el lenguaje de programación LOGO y sus características más importantes son:

- Está basado en bloques gráficos y la interfaz que tiene es muy sencilla e intuitiva.
- Tiene un entorno colaborativo mediante el cual se pueden compartir proyectos, scripts y personajes en la web.
- El trabajo en Scratch se realiza mediante la unión de bloques que pueden ser eventos, movimientos de gráficos y sonidos.
- Los programas pueden ser ejecutados directamente sobre el navegador de Internet.

Sus ventajas son varias:

- Es un programa gratuito, de software libre.
- Es perfecto para enseñar y aprender a programar a niños o adolescentes o a cualquier persona sin conocimientos informáticos de programación.
- Está disponible para varios sistemas operativos, Windows, Mac, Linux y es multiplataforma (se puede utilizar con dispositivos digitales móviles: smartphones y tabletas).
- Permite compartir los proyectos a través de Internet, pudiendo ser descargados y utilizados por otras personas.
- Es multilinguaje.

4. Scratch para fines educativos

El diseño del lenguaje de programación Scratch es un lenguaje visual y no hay que escribir líneas de programación, por tanto se evitan los errores al teclear; se pueden realizar todo tipo de proyectos y actividades personalizadas. Para conseguir que estos objetivos sean posibles, los creadores de Scratch (Resnick et al. 2009) han introducido tres principios o características básicas en el diseño de este lenguaje de programación. Estos principios son: que la lengua de programación sea lúdica, significativa y social.

El lenguaje de programación debe ser lúdico. La idea es que la lengua de programación facilite el juego y que se puedan probar, con facilidad, diferentes opciones. Scratch tiene unos “bloques de

programación” de diferentes colores, con conectores que permiten que se puedan encajar unos con otros. El objetivo es que los niños puedan jugar con ellos desde el principio y probar a construir sencillos programas (Resnick et al. 2009; Lamb, & Johnson, 2011).

La experiencia al utilizar el lenguaje de programación debe ser significativa. De este modo, en el diseño de Scratch, sus creadores, han dado prioridad a dos criterios del diseño: *diversidad* (que pueda soportar diferentes tipos de proyectos: historias, juegos, animaciones, simulaciones) y *personalización* (que los proyectos se puedan personalizar importando fotos, voces, gráficos, etc.)

El uso de la lengua de programación debe propiciar la interacción social. El desarrollo de Scratch va muy unido al desarrollo de su página Web. Para que Scratch tenga éxito necesita que una gran comunidad de personas comparta, apoye, critique, colabore y pueda construir sobre el trabajo de otros. Así el concepto de “compartir” está construido en el entorno de interfaz de usuario de Scratch. Haciendo un clic sobre “compartir” los proyectos suben a la página Web de Scratch para ser compartidos. Otras personas apoyarán, criticarán y construirán sobre los proyectos de otros, el objetivo es que finalmente resulte una experiencia de aprendizaje interactiva y enriquecedora para todos (Resnick et al. 2009; Kim, Choi, Han, & So, 2012).

El uso de este programa puede servir para contribuir al desarrollo de algunas habilidades de orden superior y directamente relacionada con la adquisición de competencias clave de los estudiantes. Entre las habilidades que Scratch puede contribuir a desarrollar estarían (Bright, 1991; Scaffidi, & Chambers, 2012):

- *Análisis*: La capacidad para distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos.
- *Síntesis*: Capacidad para llegar a la composición de un todo a partir del conocimiento y reunión de sus partes.
- *Conceptualización*: La capacidad de abstraer los rasgos que son necesarios y suficientes para describir una situación, un fenómeno o un problema.
- *Manejo de información*: Capacidad para visualizar y ubicar los datos y la información necesarios para la mejor comprensión de un fenómeno o situación dada; discernir la pertinencia de datos e informaciones disponibles y encontrar tendencias o relaciones entre conjuntos desordenados de datos o informaciones.
- *Pensamiento sistémico*: La capacidad para visualizar como un sistema los elementos constitutivos de una situación o fenómenos, así como la habilidad de visualizar los sistemas como totalidades que forman parte de totalidades mayores y que pueden ser descompuestos en totalidades menores. Operativamente implica las capacidades de análisis y síntesis pero agrega el carácter dinámico y se centra en el estudio de las interacciones.

- *Pensamiento crítico*: Capacidad de pensar por cuenta propia, analizando y evaluando la consistencia de las propias ideas, de lo que se lee, de lo que se escucha, de lo que se observa.

- *Investigación*: La capacidad para plantear interrogantes claros con respecto a una situación o fenómeno dado; de proponer hipótesis precisas y modelos conceptuales de lo que se estudia; de producir o recopilar datos e información con el propósito de verificar el modelo conceptual y las hipótesis; se examina el peso y la validez de la información y el grado con el que se refutan las hipótesis o los modelos conceptuales y, por último, formular teorías, leyes o conceptos acerca del fenómeno en estudio.

- *Metacognición*: La capacidad de reflexionar sobre los pensamientos propios, incluye la planeación antes de una tarea, el monitoreo durante una tarea y la autoevaluación al terminarla.

Asimismo, estudios recientes muestran su funcionalidad con estudiantes con necesidades educativas especiales (López-Escribano, & Sánchez-Montoya 2012), y se describen una serie de actividades muy interesantes para alumnado con autismo, discapacidad intelectual, motriz y visual con la que se ofrecen oportunidades de construir activamente sus conocimientos, planificar proyectos, plantear dudas y preguntas y trabajar en la resolución de problemas, todo ello desde un enfoque que les permite un aprendizaje activo y significativo.

El desarrollo de las competencias claves es un referente europeo a la hora de diseñar el currículo de los adolescentes. El empleo de Scratch puede ayudar a desarrollar descriptores de las mismas como los siguientes (Vázquez-Cano, Sevillano, & Méndez, 2011; Vázquez-Cano, & Sevillano, 2011):

- *Competencia en comunicación lingüística*: Competencia en comunicación lingüística: Una comunicación efectiva hoy en día requiere de más habilidades que simplemente leer y escribir. Con Scratch, los jóvenes aprenden a ser capaces de manipular e integrar diversos tipos de información para conseguir expresarse de forma creativa y persuasiva.

- *Tratamiento de la información y competencia digital:* Trabajar con Scratch permite al alumnado aprender a seleccionar, crear y manejar información de diverso tipoy: texto, imágenes, secuencias animadas y sonido. Al tiempo que los estudiantes adquieren experiencia trabajando con esta información, se vuelven cada vez más receptivos y críticos analizando la información que les llega del mundo que les rodea.

- *Identificación de problemas, formulación de hipótesis y solución:* Scratch permite aprender a través de un contexto significativo basado en el proceso de diseño. Crear un proyecto con Scratch requiere pensar una idea, dividir esa idea en pasos e implementar esos pasos mediante el sistema de programación de bloques del programa. Está diseñado para poder ver el resultado de la programación en el acto, por lo que los estudiantes aprenden este proceso de manera interactiva.

- *Desarrollo de las capacidades creativas y la curiosidad intelectual:* Estimula el pensamiento creativo, una habilidad muy valorada hoy en día. Scratch estimula a los estudiantes para que busquen soluciones innovadoras a problemas inesperados que surgen durante el proceso de diseño.

- *Competencia social y ciudadana:* Al ser una herramienta que permite compartir proyectos muy fácilmente, puede ser utilizada para incentivar el debate entre los jóvenes de cuestiones con importancia social, no solo en el entorno educativo sino que se puede llevar a un nivel de discusión internacional, gracias a la Comunidad Scratch.

- *Competencia para aprender a aprender:* Aprendiendo a programar con Scratch, los jóvenes van descubriendo

el razonamiento crítico y el pensamiento sistemático. En sus proyectos necesitan coordinar el tiempo y las interacciones entre diferentes personajes, y su habilidad para programar esto, les proporciona una experiencia directamente relacionada con la detección de problemas, la crítica constructiva, el ensayo-error, etc. conceptos importantes dentro del pensamiento sistemático. Al trabajar en proyectos que son significativos para los jóvenes, sus propias ideas les proporcionan la motivación adecuada para sobrellevar las dificultades y retos que les plantea el proceso de diseño.

En la actualidad estas estrategias educativas de programación se están haciendo accesibles para el profesorado a través de la enseñanza masiva en abierto con cursos MOOC (Cursos en línea, masivos y en abierto) como el desarrollado por la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona y ofertado por la plataforma Miriada titulado: “Robots y Videojuegos en las aulas: Scratch y Arduino para profesores” (<https://www.miriadax.net/web/robots-videojuegos-aulas-scratch-arduino-profesores>).

Figure 3. Curso MOOC programación



5. Metodología de la experiencia

La metodología de trabajo se desarrolla a través de una aula virtual creada con la herramienta de software libre eXelearning en la que se alberga una clase virtual con apuntes, videos, fotos y recursos de descarga. Los recursos creados en eXelearning son accesibles en formato XHTML o HTML5, pudiendo generarse sitios web completos (páginas web navegables),

insertar contenidos interactivos (preguntas y actividades de diferentes tipos) en cada página, exportar los contenidos creados en otros formatos como ePub3 (un estándar abierto para libros electrónicos), IMS o SCORM (estándares educativos que permiten incorporar los contenidos en herramientas como Moodle), XLIFF (un estándar

para la traducción) y catalogar los contenidos con diferentes modelos de metadatos: Dublin Core, LOM, LOM-ES.

El entorno creado es accesible a través de siguiente enlace

(http://desy.esy.es/TICO/OBJETOS%20DE%20APRENDIZAJE/PROG I VIDEOJUEGOS/qu_es_scratch.html) donde se puede ver el proyecto íntegro creado por el profesor Desiderio Ferrer Delgado para la asignatura de Informática correspondiente al primer curso de la etapa de Bachillerato.

Figure 4. Entorno para el seguimiento de Scratch en eXeLearning



La estructura pedagógica de la actividad se programó durante la tercera evaluación atendiendo a la siguiente secuencia pedagógica:

Objetivos curriculares:

1. Familiarizarse con los elementos básicos de la interfaz hombre-máquina.
2. Conocer los fundamentos físicos y lógicos de los sistemas ligados a estas tecnologías.
3. Manejar las estrategias que permiten convertir estas tecnologías en instrumentos de diseño, simulación, fabricación y control.
4. Emplear técnicas de búsqueda, elaboración y presentación de la información con criterios de realidad científica.
5. Utilizar las herramientas propias de estas tecnologías para adquirir, analizar y transformar la información, convirtiéndola en fuente de conocimiento.
6. Diseñar, actualizar y consultar la información de bases de datos relacionales.

7. Utilizar lenguajes de programación para la resolución de problemas de diferentes ámbitos, entre los que se incluyen proyectos sencillos de control.
8. Aplicar herramientas de análisis y diseño asistido por ordenador a la elaboración de un producto.
9. Discriminar qué instrumento es más adecuado para un determinado problema científico o creativo.
10. Usar los recursos informáticos como instrumento de resolución de problemas específicos.

Competencias:

- a. Competencia en comunicación lingüística
- b. Competencia matemática.
- c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- d. Tratamiento de la información y competencia digital
- e. Competencia social y ciudadana.
- f. Competencia cultural y artística.
- g. Competencia para aprender a aprender
- h. Autonomía e iniciativa personal

Indicadores de desarrollo:

1. Conoce los elementos básicos de la aplicación Scratch.
2. Utiliza adecuadamente las herramientas de la aplicación.
3. Analiza e identifica los elementos programáticos.
4. Selecciona y utiliza los elementos de control y las funciones básicas de programación.
5. Crea en equipo un videojuego
6. Evalúa el videojuego creado por otro equipo.

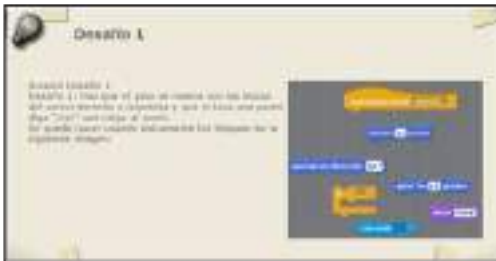
Para ello, el alumnado fue progresando por tres secuencias de aprendizaje antes de llegar a la tarea final. La primera secuencia dentro del entorno virtual de aprendizaje eXeLearning consistió en la introducción al software Scratch por medio de vídeos descriptivos.

Figure 5. Introducción a Scratch



La segunda secuencia consiste en la iniciación a la programación de videojuegos por medio de tres desafíos que les proporcionan destrezas necesarias para la programación en Scratch.

Figure 6. Desafíos de programación en Scratch



Se realizaron procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación final de cada uno de los desafíos y de la tarea final realizada por cada grupo de estudiantes. Para orientar el procedimiento de evaluación, se diseñó una rúbrica que fue utilizada

tanto por los alumnos en grupo para la coevaluación, como por el profesor para la evaluación del proyecto final (Tabla 1).

Figure 7. Rúbrica de evaluación de los proyectos con Scratch

Índice	Definición	Logros	Logros	Logros	Logros
Paralelo de presentación (20%)	Se tiene presente de presentación	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.
Presentación (20%)	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.
Programación (20%)	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.
Interacción (20%)	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.
Objetos (20%)	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.	El proyecto muestra interés al alumno que informa al alumno de la actividad y su importancia.

5. Resultados

La organización de la tarea final consistió en el diseño y desarrollo de un videojuego en grupo de 4 o 5 estudiantes de forma colaborativa. La actividad se desarrolló conforme a las siguientes fases:

Primera fase: Diseño de la narrativa a realizar y argumento.

Segunda fase: distribución de los roles de cada alumno/a.

Tercera fase: creación del videojuego conforme a las siguientes preguntas:

- ¿Qué queremos?
- ¿Qué objetos necesitamos crear?
- ¿Cómo interactúan entre sí?
- ¿Cuántos fondos necesitamos crear?
- ¿Cómo interactúan entre sí y con los objetos?

Los alumnos/as de la clase de bachillerato realizaron varios videojuegos, entre los más destacados se

encuentra el siguiente del que realizamos una descripción argumental y técnica de su creación e invitamos al lector a visualizar y jugar en el siguiente enlace:

<https://scratch.mit.edu/projects/64144384/>

Para iniciar el juego se tiene que pinchar la bandera verde. El muñeco salta cuando se presiona la tecla espacio y empieza la música. El objetivo del videojuego es evitar que te atropelle el taxi y evitar chocar con el resto de obstáculos. Cada vez que se juega se dispone de 3 vidas y se va obteniendo puntuación a medida que se salvan los obstáculos.

Figure 8. Juego creado por el alumnado del IES Margarita Salas (Seseña-Toledo)



El videojuego se ha diseñado con 11 objetos a los que se ha ido dando movimiento, sonido e interacción en la narrativa de juego con la programación por bloques. En la Figura 8, se puede visualizar el diseño interno del videojuego con los bloques de programación diseñados por el alumnado.

Figure 8. Entorno de programación en Scratch para el juego creado



6. Conclusiones

Las estudiantes de primero de Bachillerato implicados en esta experiencia de programación han aprendido a diseñar un proyecto de creación de un videojuego de forma colaborativa, mejorando principalmente sus competencias de expresión y creatividad. El uso de una herramienta gratuita e intuitiva como Scratch permite que el alumno desarrolle de forma interdisciplinar diferentes contenidos de distintas asignaturas y trabaje simultáneamente diversas competencias básicas desde el razonamiento crítico. En cada proyecto es necesario coordinar tiempo,

interacciones entre personajes, ubicación y direccionalidad, entre otros muchos aspectos. Esto fomenta en el alumnado la destreza de afrontar situaciones problemáticas, buscar la manera de solucionarlas, el uso de la técnica ensayo-error y la crítica constructiva; conceptos que forman parte del pensamiento sistemático. Asimismo, la creación de estos proyectos fomenta el trabajo colaborativo, la coevaluación, la imaginación del alumnado y controlar, desde una mayor autonomía, su proceso y su propio aprendizaje.

Referencias

- BBC (2014). *Computer coding taught in Estonian primary schools*. Disponible en <http://www.bbc.com/news/education-25648769>
- Bright, G. W, (1991). Effects of Computer Programming on Cognitive Outcomes: A Meta-Analysis, *Journal of Educational Computing Research*, 7, 251-268,
- Burke, R. J., & Mattis, M. C. (2007). *Women and Minorities in Science, Technology, Engineering and Mathematics*. Elgaronline. Disponible en <http://www.elgaronline.com/view/9781845428884.00026.xml>
- Calder, N. (2010). Using Scratch: an integrated problem-solving approach to mathe-

- mathematical thinking. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 15(4), 9-14.
- Clements, D. H., & Swaminathan, S. (1995). Technology and School Change New Lamps for Old? *Childhood Education*, 71(5), 275-281.
 - Code.org. (2013). What most schools don't teach. *YouTube*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=nKlu9yen5n>
 - Deterding, S. (2012). *The Gameful Classroom. A workshop at Games*. Madison, WI: Learning & Society 8.0.
 - Druin, A. (1998). *The Design of Children's Technology*. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann Publishers.
 - Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: a case study. *Computers & Education*, 63, 87-97.
 - Gold, V. (2011). Students with disabilities, supporting literacy. *Scratched Discussions*. Disponible en <http://scratched.media.mit.edu/discussions/researching-scratch/students-disabilities-supporting-literacy>
 - Hazzan, O., Gal-Ezer, J., & Blum, L. (2008). *A model for high school computer science education: The four key elements that make it!* Technical Symposium on Computer Science Education - SIGCSE, 281-285.
 - Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
 - Kim, H., Choi, H., Han, J., & So, H. (2012). Enhancing teachers' ICT capacity for the 21st century learning environment: three cases of teacher education in Korea. *Australasian Journal of Educational Technology (AJET)*, 28(6), 965-982.
 - Kordaki, M. (2012). Diverse categories of programming learning activities could be performed within Scratch. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1162-1166.
 - Lamb, A., & Johnson, L. (2011). Scratch: computer programming for 21st century learners. *Teacher Librarian*, 38(4), 64-68.
 - LeJDD (2014). *Hamon : "Le code informatique à l'école dès septembre*. Disponible en <http://www.lejdd.fr/Societe/Hamon-Le-code-informatiqu-a-l-ecole-des-septembre-675912>
 - López-Escribano, C., & Sánchez-Montoya, R. (2012). Scratch y necesidades educativas especiales: Programación para todos. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 34, 1-14.
 - LTS. (2010). Curriculum for Excellence. Technologies: experiences and outcomes (Govt. Rep.). Learning and Teaching Scotland (LTS). Disponible en <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/technologies/>
 - Matlin, M. W. (1993). *The psychology of women*. New York, NY: Harcourt, Brace, Jovanovich.
 - Nelson, J. (2009). Celebrating Scratch in libraries: creation software helps young people develop 21st-century literacy skills. *School Library Journal*, 20-21.
 - Nicks, D. (19 Junio 2014). The ambitious plan to teach 100,000 poor kids to code. *Time*. Disponible en <http://time.com/2901198/computer-code-van-jones-prince-yeswecode/>
 - NPR Staff. (25 Enero 2014). Computers are the future, but does everyone need to code? All tech considered. Disponible en <http://www.npr.org/blogs/alltechconsidered/2014/01/25/266162832/computers-are-the-future-but-does-everyone-need-to-code>
 - Rae, L. (1996). Gender Related to Success in Science and Technology. *Journal of Technology Studies*, 22(2), 21-29.
 - Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernandez, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., & Kafai, Y. (2009). Scratch: Programming for all. *Comm. ACM* 52(11), 60-67.
 - Sánchez-Montoya, R. (2011). ¿Más avance tecnológico implica mayor inclusión? *VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Octubre, 2011, Montevideo, Uruguay.

- Scaffidi, C., & Chambers, C. (2012). Skill progression demonstrated by users in the Scratch animation environment. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 28(6), 383-398.
- Sheldon, L. (2012). *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Smith, A. C. (2010). Dialando: tangible programming for the novice with Scratch, processing and arduino. In *6th International Workshop on Technology for Innovation and Education in Developing Countries, Maputo, Mozambique, 21–23 January 2010*, 1-4.
- The Guardian (2012). A manifesto for teaching computer science in the 21st century. Disponible en <http://www.theguardian.com/education/2012/mar/31/manifesto-teaching-ict-education-minister>
- Vázquez-Cano, E., Sevillano, M.^a L. y Méndez, M.A. (2011). *Programar en Primaria y Secundaria*. Madrid: Pearson.
- Vázquez-Cano, E. y Sevillano, M.^a L. (2011). *Educadores en Red. Elaboración de materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid: Ediciones Académicas-UNED.
- Wartella, E. A., & Jennings, N. (2000). Children and computers: New technology-old concerns. *Children and computer technology*, 10(2), 31-43.
- Wilson, A., Hainey, T., & Connolly, T.M. (2013). Using Scratch with primary school children: an evaluation of games constructed to gauge understanding of programming concepts. *International Journal of Game-Based Learning*, 3(1), 93-109.
- Xinogalos, S. (2012). An evaluation of knowledge transfer from microworld programming to conventional programming. *Journal of Educational Computing Research*, 47(3), 251-277.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design*. Sebastopol, CA: O'Reilly.

Forma de Citación

VÁZQUEZ-CANO, Esteban y FERRER DELGADO, Desiderio: La creación de videojuegos con Scratch en Educación Secundaria. *Revista Communication Papers*, N° 6, páginas 63 a 73. Departamento de Filología y Comunicación de la Universidad de Girona. Recuperado el ___ de _____ de 2____ de: <http://www.communicationpapers.es>



ENTRENAMIENTO DE LA PERCEPCIÓN ROTACIONAL CON VIDEOJUEGOS

Training of the rotational perception with videogames

AUTORES: CASTEJON, Marcos; CARBONELL, Xavier y FÚSTER, Héctor

Universitat Ramon Llull - Espanya

marcoscs@blanquerna.url.edu; xaviercs@blanquerna.url.edu; hectorfl@blanquerna.url.edu

Resumen

Pese a que los videojuegos son una forma de entretenimiento muy popular en el siglo 21 se subestiman las capacidades cognitivas que son capaces de poner en juego. Este estudio piloto examinó los efectos de los videojuegos en la mejora de las habilidades rotacionales y de percepción. Se utilizó el videojuego *Perspective*, un juego desarrollado por el DigiPen Institute of Technology que consiste en alterar un entorno 3D para resolver un puzle 2D. Los participantes jugaron un mínimo de dos horas a *Perspective* y respondieron el Test de matrices progresivas de Raven y el Test rotacional de Cambridge antes y después de jugar. Se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas antes y después de jugar, más marcadas en el test rotacional de Cambridge. Asimismo, se observaron diferencias de género en los índices de mejora de las tareas. Tal como indican los resultados, los videojuegos son una herramienta válida para potenciar las capacidades visoespaciales y se sugiere explorar su aplicación en rehabilitación cognitiva.

Palabras clave

Videojuegos, Entrenamiento cerebral, Rotación mental, Percepción, Experimental.

Abstract

Even though videogames are a very popular form of entertainment in the 21st century, the extent to which cognitive skills are involved is underestimated. The present pilot study experimentally examined the effects of videogames for the sharpening of perceptual and rotational skills. The videogame used was *Perspective*, a free-to-play game developed by DigiPen Institute of Technology that involves altering a 3D space to solve a 2D puzzle. The subjects played for at least 2 hours of *Perspective*, and underwent Raven's progressive matrices and Cambridge's rotational task tests before and after the exposure to said videogame. Statistically significant differences were found between the scores obtained—on both tests—before playing *Perspective* and afterwards. Also, gender differences were observed in the rate of improvement for each tasks. As shown by the results, videogames are a valid tool to enhance visuospatial abilities and its application in cognitive rehabilitation is suggested.

Key words

Videogames, Brain Training, Mental Rotation, Perception, Experimental.

1. Introducción

El *entertraining* es un término acuñado por Dyson (1990) para fusionar los conceptos de entrenamiento y entretenimiento. El entretenimiento se define como la relajación o diversión en sus múltiples facetas y depende de cada persona, por ejemplo, ver la televisión. Por otra parte, se entiende por entrenamiento la preparación, especialmente para la práctica de un deporte. En definitiva, cuando una

persona entrena está más preparada pues ha potenciado sus habilidades. El *entertraining* consiste, por lo tanto, en una combinación de entrenamientos y entretenimiento. Algunos entrenamientos pueden ser tediosos y algunos entretenimientos pueden ser improductivos o inútiles. La propuesta del *entertraining* se puede definir como el entrenamiento de habilidades cognitivas y no cognitivas mediante el

entretenimiento, por ejemplo, mediante videojuegos. Ya se ha descrito que los videojuegos tienen un gran potencial cognitivo, ya sea para uso individual o educacional y se han utilizado para potenciar habilidades de lenguaje y lectura y matemáticas, distracción de las incomodidades o ayudar con rehabilitaciones y temas de salud física y psicológica (Chatham, 2007; Griffiths, 2002; Lawrence, 1986).

El uso de videojuegos como elemento terapéutico incluye el uso de tecnología y ordenadores, y se ha demostrado son capaces de provocar un efecto positivo en el tratamiento de problemas psicológicos (Horne-Moyer, Moyer, Messer, & Messer, 2014). Su principal ventaja consiste en, además de la eficacia demostrada, la flexibilidad que ofrecen estos, y la adaptabilidad a la terapia en todo momento, con factores como el tipo de juego, dificultad, reglas, duración y dificultad entre otros (Griffiths, 2002).

La exposición a videojuegos está relacionada con dos tipos de aprendizaje, el que viene de jugar al juego en sí, y toda aquella información que se gesta fuera del conjunto de reglas del juego, es decir, el meta-juego. La clave de un videojuego que pretenda enseñar o entrenar es combinar estos dos aprendizajes para provocar el mayor impacto (Ang & Zaphiris, 2009). Se ha explorado el uso del meta-juego para enseñar nuevos idiomas y entrenar habilidades lingüísticas (Ang & Zaphiris, 2009; Otto & Pusack, 2009). En la revisión sistemática de Primack et al. (2012) se llegó a la conclusión de que los videojuegos mejoraron el resultado de las terapias psicológicas en un 69% y el de las terapias físicas en un 59%. En definitiva, existe un claro potencial para los videojuegos en el mundo de la salud. En el cuadro 1 se resumen las capacidades físicas y mentales que estimulan algunos de los géneros más

populares de videojuegos: Acción, Puzle, Estrategia y videojuegos activos (Bavelier, Achtman, Mani, & Föcker, 2012; Green, 2014; Greenfield, DeWinstanley, Kilpatrick, & Kaye, 1994).

Cuadro 1. Efectos positivos sobre capacidades cognitivas de los videojuegos de Acción, Puzle, Estrategia y videojuegos activos

Efectos positivos sobre capacidades cognitivas de los videojuegos de Acción, Puzle, Estrategia y videojuegos activos
Acción: Memoria visual, atención, control ejecutivo, atención selectiva, distribución espacial, reflejos, coordinación ojo-mano, atención visual dividida, etc.
Puzle: Solución de problemas, pensamiento abstracto, capacidad para asimilar normas, memoria, etc.
Estrategia: Pensamiento estratégico, capacidad de decisión, velocidad de respuesta, atención, memoria, etc.
Videojuegos activos: Equilibrio, confianza, reducción de emociones negativas, mejora de funciones motoras y aceleración de rehabilitación.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Bavelier et al., 2012; Green, 2014; Greenfield et al., 1994)

Una de estas capacidades es la potenciación de habilidades motoras, psicomotoras, mentales y de coordinación (Staiano & Flynn, 2014). Sin embargo todavía no se han evaluado los efectos que la exposición a los videojuegos tiene sobre las capacidades visoespaciales.

El objetivo general del estudio fue observar si es posible entrenar capacidades cognitivas con el uso de videojuegos, concretamente, si es posible entrenar las capacidades visoespaciales con la exposición al videojuego *Perspective*. La hipótesis principal fue que la exposición al juego generará mejoras de las capacidades visoespaciales.

2. Método

2.1. Participantes

Los participantes fueron 21 hombres y 8 mujeres obtenidos mediante un muestreo por conveniencia. Los participantes tenían edades comprendidas entre los 18 y los 25 años ($M = 20,69$; $DT = 2,40$). El 34,5% ($n = 10$) jugaban menos de 5 horas semanales a

videojuegos. Los criterios de inclusión fueron disponer de un ordenador personal capaz de ejecutar el videojuego *Perspective*, así como conexión a Internet.

2.2. Instrumentos

Cuestionario socio-demográfico. Se creó un cuestionario ad-hoc en el que se registró edad, sexo y horas de juego semanales.

2.3. Test de matrices progresivas de Raven

El Test de matrices progresivas de Raven diseñado en 1936 mide la inteligencia y la habilidad mental general mediante la comparación de formas y el razonamiento por analogías y se considera una buena herramienta para medir la inteligencia deductiva (Raven, 2003). Es un test ampliamente utilizado en psicología clínica por ser totalmente visual, sencillo, no cultural (de modo que el nivel de escolaridad es irrelevante), no verbal (de modo que no importa el idioma que hable el sujeto, ni si es analfabeto o sordomudo) y se puede realizar en internet sin perder efectividad (Arce-Ferrer & Martínez Guzmán, 2009). Se aplicó la escala general del Test de Matrices Progresivas de Raven (MPG), que consiste en 5 series integrada de 12 ítems cada una. Los ítems dentro de una misma serie son progresivamente más difíciles y requieren una mayor capacidad de análisis y codificación de la información.

El Test Rotacional de la batería de Cambridge Brain Sciences, diseñada por Owen et al. (2010), mide la capacidad del cerebro para rotar objetos, ya sean

bidimensionales o tridimensionales. Un claro ejemplo de esta capacidad sería orientarse en un mapa; lo más fácil es mirar al norte y poner el mapa con el norte en la parte superior, pero con una buena capacidad de rotación mental, no es necesario. Esta capacidad también sirve para orientarse en zonas difíciles, como bosques, y para crear imágenes mentales de objetos tridimensionales con mayor facilidad y precisión (Shepard & Metzler, 1971). El test presenta dos matrices formadas por cuadrados de colores, y una de las matrices rotada por un múltiplo de 90 grados. Al rotarlas, estas matrices son o idénticas o distintas dependiendo de la posición de un único cuadro. El participante debe obtener el mayor número de puntos posible indicando si las matrices son idénticas o distintas, y resolviendo el mayor número de problemas posible en 90 segundos. Si el participante acierta, obtiene un número de puntos igual al número de cuadrados contenidos en la matriz, y el siguiente problema tendrá más cuadrados. Si el participante comete un error, se le restan tantos puntos como cuadrados integraban la matriz, y el siguiente problema presentará menos cuadrados. Las parejas generadas son aleatorias, de manera que repeticiones del test no necesariamente garantizan una mayor puntuación debido al aprendizaje previo.

3. Procedimiento

A los participantes se les facilitó un enlace para acceder a un formulario con el consentimiento informado, las instrucciones para participar en el estudio, la descarga del videojuego que cumplía la función de entrenamiento y el acceso a los test. Los participantes completaron la Escala General del Test de Raven y la Tarea de Rotación de Cambridge Brain Sciences. Tras esto jugaron 2 horas al videojuego Perspective. Finalmente, completaron de nuevo el Test de Raven y la Test Rotacional y anotaron las puntuaciones en el formulario.

Perspective es un juego de plataformas experimental que combina elementos 2D con elementos 3D con

una mecánica especial: el control de la perspectiva (DigiPen Institute of Technology, 2012). El jugador controla a un personaje que debe navegar de forma bidimensional unas plataformas de colores. Estas plataformas están dispuestas, a su vez, en un espacio tridimensional. El jugador puede alternar entre el control del personaje, y el control de la cámara. Cuando el usuario controla la cámara altera la perspectiva de modo que la disposición de las plataformas varía. El usuario debe hacer uso del cambio de perspectiva para facilitar el avance del personaje a través de las plataformas.

4. Análisis de los datos

Para el análisis de datos se utilizó el software IBM SPSS Statistics 22. Se comprobó la normalidad de las

variables implicadas en las pruebas estadísticas mediante la prueba de Shapiro-Wilk, cuyo estadístico

ha sido identificado como la prueba de normalidad univariada recomendada independientemente del tamaño de la muestra (Razali & Wah, 2011), así como el análisis de la distancia de Mahalanobis (DM) para identificar valores atípicos, usando como umbral $p < ,001$ (Tabachnick & Fidell, 2007). Se realizó una regresión múltiple por pasos para determinar si el uso de videojuegos y el género afectaban a las puntuaciones iniciales del Test de Raven y el Test

Rotacional. Por último, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas de 2x2 (Momento del test x Género) para comprobar el efecto del entrenamiento para el Test de Raven y el Test Rotacional. Por último, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas de 2x2 (Momento del test x Género) para comprobar el efecto del entrenamiento para el Test de Raven y el Test de Rotación.

4. Resultados

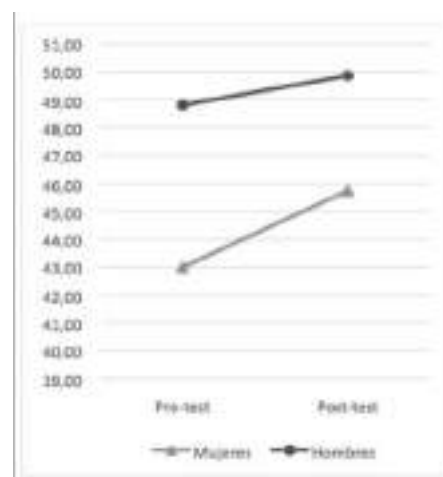
Para analizar si el género o el tiempo dedicado a los videojuegos eran predictores de la habilidad espacial al inicio de la investigación se realizó una regresión múltiple por pasos. Tan solo el género contribuyó significativamente a explicar la varianza de la habilidad espacial al inicio del estudio tanto para el Test de Raven ($F(1,27) = 4.51; p < .05; R^2_{ajustada} = .11$) como para el Test Rotacional ($F(1,27) = 5.58; p < .05; R^2_{ajustada} = .14$).

Para determinar el efecto del entrenamiento con *Perspective* en el Test de Raven y Test Rotacional, se realizaron sendos ANOVA de medidas repetidas 2x2 (Momento del test x Género). Tal como se muestra en la Figura 2, los análisis mostraron una interacción significativa entre el momento en el que se realizó el Test de Raven y el género del participante ($\lambda = .83; F(1,27) = 28.04; p < .05; \eta^2 = .173$). Asimismo, se observó un efecto significativo del momento en que se realizó el Test Rotacional ($\lambda = .66; F(1,27) = 13.91; p < .05; \eta^2 = .34$), pese a que en este caso no se observó ninguna interacción con el género de los participantes (ver Tabla 1).

Tabla 1. medias, desviaciones típicas y porcentajes de mejora para el Test de Raven y el Test de Rotación.

	Test de Raven			Test de Rotación		
	Pre-test M (SD)	Post-test M (SD)	Mejora %	Pre-test M (SD)	Post-test M (SD)	Mejora %
Total	44.88 (5.98)	47.88 (5.41)	6.44	33.84 (3.99)	37.22 (3.85)	10.04
Hombres	48.87 (6.37)	49.88 (5.20)	2.15	42.14 (2.68)	44.87 (3.21)	6.62
Mujeres	41.00 (7.56)	45.79 (5.74)	11.63	30.74 (3.64)	34.87 (3.67)	13.48

Figura 1. Efecto del entrenamiento en *Perspective* sobre las puntuaciones en el Test de Rave.



Por último, se realizó una correlación bivariada entre el nivel alcanzado en *Perspective* durante el entrenamiento y las puntuaciones tanto previas en el Test de Raven ($r = .77; p < .001$) y el Test Rotacional ($r = .93; p < .001$), como posteriores para el Test de Raven ($r = .69; p < .001$) y el Test Rotacional ($r = .78; p < .001$).

5. Discusión

El objetivo de este estudio piloto fue comprobar si es posible entrenar capacidades cognitivas con el uso de videojuegos. Los resultados obtenidos indican que el videojuego *Perspective* mejora estas habilidades. En el

Test de Raven las reducidas mejoras observadas podrían deberse a un simple efecto aprendizaje debido a la administración repetida. Con todo, existen diferencias ostensibles entre las puntuaciones

y los índices de mejora de hombres y mujeres. Estas diferencias son recurrentes en la literatura sobre el Test de Raven (Lynn & Irwing, 2004).

En cuanto a los resultados del Test Rotacional, se encuentra una mejora más pronunciada de las puntuaciones posteriores al entrenamiento con *Perspective* (17.24%). Si bien se observaron diferencias ostensibles en las puntuaciones iniciales, estas se pueden atribuir al *dimorfismo* de género en lo que atañe a tareas de tipo *visoespacial* (Hänggi, et al., 2010; Maguire, Burgess & O'Keefe, 1999). Con todo, las diferencias entre hombres y mujeres en lo que atañe al índice de mejora no resultaron significativas. En conjunto, esto significa que, pese a que los hombres puntúan mejor que las mujeres en la tarea rotacional antes y después del entrenamiento, tanto hombres como mujeres se benefician de igual modo del entrenamiento mediante *Perspective*.

La fuerte correlación positiva entre la puntuación en ambos test previo a *Perspective* y el nivel al que se ha llegado en el juego nos indica que el factor G de la inteligencia—medido por el test de Raven—está directamente relacionado con el rendimiento en el juego y la capacidad de solucionar los puzzles planteados en cada nivel. También indica que la capacidad de rotación mental está directa y fuertemente relacionada con el rendimiento en el juego y que aquellos con mejor percepción rotacional son capaces de llegar a niveles más avanzados y difíciles.

Según nuestros datos, *Perspective* se revela como una buena herramienta de entrenamiento de las capacidades perceptivas. El concepto de *entertraining* es posible en este caso y se podría utilizar *Perspective* como entrenamiento visoperceptivo. El *entertraining* es actualmente una realidad y se pueden entrenar capacidades cognitivas y físicas con videojuegos como elemento de entretenimiento (Dyson, 1990). En el caso de *Perspective*, el aprendizaje ocurre

únicamente a través de las mecánicas de juego (es decir, manipulación de la perspectiva, movimiento, etc.), y elude cualquier tipo de transmisión pasiva de conocimiento (es decir, narrativa y *storytelling*). En consecuencia, estamos hablando de un entrenamiento en inteligencia fluida (el factor Gf o habilidad eductiva) que incluye aspectos como el reconocimiento de patrones, el razonamiento abstracto y la resolución de problemas (Catell, 1987). Del mismo modo que se pueden mejorar habilidades de atención selectiva, memoria y reflejos con los juegos de acción (Bavelier et al., 2012; Boot et al., 2008), se pueden mejorar las capacidades visoespaciales con videojuegos como *Perspective*, que incluyen la manipulación del entorno y el uso de habilidades perceptivas como la rotación mental. Se sugiere que *Perspective*, u otro videojuego con características similares, podría utilizarse con fines terapéuticos, a modo de rehabilitación, para entrenar o recuperar la funcionalidad de las capacidades visoespaciales (Primack et al., 2012).

Por otra parte, cabe tener en cuenta las limitaciones de la investigación. El diseño adolece de la falta de un grupo control con el que contrastar los índices de mejora. Asimismo, sería adecuado replicar estos resultados con una muestra mayor y más homogénea de hombres y mujeres. Por último, de cara a futuros estudios, sería recomendable controlar e incluso comparar el desempeño de los participantes según la experiencia cualitativa en el uso de videojuegos. Esto quiere decir que, más allá del control de las horas de juego, el tipo de videojuego en el que tienen experiencia los participantes (es decir, diferentes géneros de videojuego), puede ofrecer una perspectiva interesante sobre la interpretación los resultados obtenidos. Más aun teniendo en cuenta que la percepción rotacional es una de las capacidades cognitivas que algunos géneros específicos de videojuegos pueden estimular (Boot, Kramer, Simons, Fabiani, & Gratton, 2008; Green, 2014; Greenfield et al., 1994).

6. Conclusión

Con la suma de pruebas realizadas podemos afirmar que jugar a *Perspective* genera diferencias significativas en las capacidades de concentración y percepción

rotacional. La inteligencia rotacional definida por Shepard y Metzler (1971) está relacionada con la capacidad de crear mapas mentales de objetos y

posicionarse mentalmente en la perspectiva deseada, además de generar mapas mentales de lugares extensos con mayor facilidad. Al entrenar la percepción rotacional se puede mejorar la capacidad de orientación del individuo (Shepard & Metzler, 1971). Si los resultados preliminares obtenidos en el presente estudio se reproducen de forma consistente, *Perspective* podría llegar a usarse en patologías como el Parkinson, no solo por su potencial para mejorar las capacidades de mapeado y orientación, sino por su valor lúdico capaz de mejorar la adhesión de los pacientes al tratamiento. Igualmente, se sugiere que

Perspective, u otro videojuego con características similares, podría utilizarse en la rehabilitación cognitiva para entrenar o recuperar la funcionalidad de las capacidades visoespaciales (Primack et al., 2012). Los test utilizados miden, además de las capacidades cognitivas específicas ya mencionadas, la capacidad de concentración del individuo, y *Perspective*, como juego de puzzles, requiere de cierto nivel de concentración para superar los niveles. Con esto en mente, futuras líneas de investigación podrían investigar el uso de *Perspective* o videojuegos similares en casos de TDAH (Boot et al., 2008).

Referencias

- Ang, C. S., & Zaphiris, P. (2009). Developing enjoyable second language learning software tools: A computer game paradigm. In *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* (pp. 1372–1389). doi:10.4018/978-1-59904-808-6.ch079
- Arce-Ferrer, A. J., & Martínez Guzmán, E. (2009). Studying the Equivalence of Computer-Delivered and Paper-Based Administrations of the Raven Standard Progressive Matrices Test. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), 855–867. doi:10.1177/0013164409332219
- Bavelier, D., Achtman, R. L., Mani, M., & Föcker, J. (2012). Neural bases of selective attention in action video game players. *Vision Research*, 61, 132–143. doi:10.1016/j.visres.2011.08.007
- Boot, W., Kramer, A., Simons, D., Fabiani, M., & Gratton, G. (2008). The effects of video game playing on attention, memory, and executive control. *Acta Psychologica*, 129(3), 387–398. doi:10.1016/j.actpsy.2008.09.005
- Cattell, R. (1987). *Intelligence: Its Structure, Growth and Action: Its Structure, Growth and Action*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Chatham, R. E. (2007). Games for training. *Communications of the ACM*. doi:10.1145/1272516.1272537
- DigiPen Institute of Technology. (2012). *Perspective*. Recuperado de <http://games.digipen.edu/games/perspective/#.VZZZvRvtlHy>
- Dyson, E. (1990). Entertraining software. *Forbes*, 145, 136. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=9003260293&site=ehost-live>
- Green, S. (2014). The perceptual and cognitive effects of action video game experience. In *Learning by Playing: Video gaming in education* (pp. 29–41).
- Greenfield, P. M., DeWinstanley, P., Kilpatrick, H., & Kaye, D. (1994). Action video games and informal education: Effects on strategies for dividing visual attention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(1), 105–123.
- Griffiths, M. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and Health*, 20, 47–51.
- Hänggi, J., Buchmann, A., Mondadori, C. R., Henke, K., Jäncke, L., & Hock, C. (2010). Sexual dimorphism in the parietal substrate associated with visuospatial cognition independent of general intelligence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(1), 139–155.
- Horne-Moyer, H. L., Moyer, B. H., Messer, D. C., & Messer, E. S. (2014). The Use of Electronic Games in Therapy: a Review with Clinical Implications. *Current Psychiatry Re-*

- ports, 16(12). doi:10.1007/s11920-014-0520-6
- Lawrence, G. H. (1986). Using computers for the treatment of psychological problems. *Computers in Human Behavior*, 2, 43–62. doi:10.1016/0747-5632(86)90021-X
 - Lynn, R., & Irwing, P. (2004). Sex differences on the progressive matrices: A meta-analysis. *Intelligence*, 32(5), 481-498.
 - Maguire, E. A., Burgess, N., & O’Keefe, J. (1999). Human spatial navigation: cognitive maps, sexual dimorphism, and neural substrates. *Current Opinion in Neurobiology*, 9(2), 171-177.
 - Otto, S. E. K., & Pusack, J. P. (2009). Computer-assisted language learning authoring issues. *Modern Language Journal*, 93, 784–801. doi:10.1111/j.1540-4781.2009.00973.x
 - Owen, A. M., Hampshire, A., Grahn, J. A., Stenton, R., Dajani, S., Burns, A. S., ... Ballard, C. G. (2010). Putting brain training to the test. *Nature*, 465(7299), 775–778. doi:10.1038/nature09042
 - Primack, B. A., Carroll, M. V., McNamara, M., Klem, M. Lou, King, B., Rich, M., ... Nayak, S. (2012). Role of video games in improving health-related outcomes: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 42, 630–638. doi:10.1016/j.amepre.2012.02.023
 - Raven, J. (2003). Raven Progressive Matrices. In *Handbook of nonverbal assessment* (pp. 223–237). doi:10.1007/978-1-4615-0153-4_11
 - Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21–33.
 - Shepard, R. N., & Metzler, J. (1971). Mental Rotation of Three-Dimensional Objects. *Science*, 171, 701–703. doi:10.1126/science.171.3972.701
 - Staiano, A. E., & Flynn, R. (2014). Therapeutic Uses of Active Videogames: A Systematic Review. *Games for Health Journal*, 3(6), 351–365. doi:10.1089/g4h.2013.0100
 - Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th Ed.). Boston: Pearson.

Forma de Citación

CASTEJON, Marcos; CARBONELL, Xavier y FÚSTER, Héctor: Entrenamiento de la percepción rotacional con videojuegos. *Revista Communication Papers*, N° 6, páginas 74 a 80. Departamento de Filología y Comunicación de la Universidad de Girona. Recuperado el ___ de _____ de 2____ de: <http://www.communicationpapers.es>



DEL GÉNERO A LA TECNOLOGÍA Y DE LA TECNOLOGÍA AL GÉNERO: REPERTORIOS INTERPRETATIVOS DE PADRES Y MADRES SOBRE LAS CHICAS Y LOS VIDEOJUEGOS

From gender to technology and from technology to gender: interpretative repertoires of fathers and mothers about girls and video games.

AUTORES: GIL-JUÁREZ, Adriana; VITORES, Anna y FELIU, Joel

Profesora Lectora – Universitat Rovira I Virgili – España

Investigadora independiente – Reino Unido

Profesor Titular – Universitat Autònoma de Barcelona – España

adriana.gil@urv.cat; anna.vitores@gmail.com; joel.feliu@uab.cat

Resumen

A través de los discursos obtenidos en distintos grupos de discusión realizados con madres y padres tras un taller de videojuegos en el que participaron con sus hijas e hijos, analizamos las distintas formas de definir y construir el género a la hora de dar sentido a las tecnologías en general, y a los videojuegos en particular. El objetivo de la investigación era observar las relaciones y los discursos de las chicas y el de sus madres o padres respecto a los videojuegos y a la actividad de "videojugar". Recurrimos a los "repertorios interpretativos" como dispositivo analítico con el objetivo de abordar las relaciones entre género y tecnología desde una mirada socio-contextual. El análisis del discurso de los padres y las madres muestra la configuración actual de lo que Valerie Walkerdine (2006) denomina "posición 'femenina' de incompetencia" y cómo opera como posición legitimadora de la "voluntaria" exclusión de las mujeres de lo que se define como tecnológico. Entendemos que las prácticas y los recursos discursivos sobre el género utilizados para dar sentido y definir la relación con los videojuegos y con lo tecnológico, tienen efectos en el uso actual y potencial de las tecnologías por parte de las chicas.

Palabras clave

Género; Videojuegos; Performatividad; Posicionamientos; Repertorios Interpretativos; Brecha digital.

Abstract

Through the discourses obtained in different discussion groups conducted with mothers and fathers after a workshop with video games in which they participated with their daughters and sons, we analyze the various forms of defining and creating gender to make sense of technologies in general, and video games in particular. The goal of the research was to observe the interaction and talk of girls, their mothers or their fathers about video games and videogaming. We use "interpretive repertoires" as an analytical device in order to address the relationship between gender and technology within a socio-contextual perspective. The analysis of the discourse of fathers and mothers shows the current configuration of what Valerie Walkerdine (2006: 526) called a "feminine' position of incompetence" and how it operates as a legitimizing position of "voluntary" exclusion of women from what is defined as technological. We understand that practices and discursive resources on gender used to make sense of and define the relationship with video games and technology, have effects on the current and potential use of technology by girls.

Key words

Gender; Video games; Performativity; Positioning; Interpretive Repertoires; Digital divide.

1. Introducción

En este artículo exploramos la construcción de género en el discurso de padres y madres a partir de

la información obtenida en una investigación¹ destinada a conocer las relaciones entre género y

tecnología. Específicamente, cuando estas relaciones median en la desafección de muchas chicas hacia los videojuegos y más adelante hacia la tecnología en general.

El objetivo era conocer lo que padres y madres decían de los videojuegos cuando jugaban con ellos con sus hijos e hijas y los discursos que emergían cuando se les preguntaba por su relación con los videojuegos y la tecnología en general. Se suele considerar a las madres como modelos habituales para sus hijas en campos distintos: muestran qué hacen y qué no, en casa, muestran quién se ocupa de quién y de qué y quién es cada uno. En el caso que aquí nos ocupa, nos fijamos en cómo funcionan en tanto que modelos en lo relativo a lo tecnológico. Para analizar sus discursos utilizamos los ‘repertorios interpretativos’ para fijarnos en la relación género y

tecnología de manera socio-contextual, esto es, huyendo de las clásicas explicaciones psicologicistas.

En nuestra discusión argumentamos que los repertorios “generizados” sobre el interés, o la falta de él, por los videojuegos y la tecnología, que emergen en clave tanto genética como evolutiva, son compatibles con los repertorios del interés por los videojuegos como algo personal, reforzando la creencias y los sentimientos de que si a una chica no le gustan las tecnologías tan sólo lo hace en el pleno ejercicio de sus deseos y de su libertad. Esta combinación no sólo tiene efectos vinculados a cómo se enmarcan los videojuegos y las tecnologías desde la posición de lo femenino, sino que refuerzan y fijan las formas hegemónicas de entender qué es y qué no es tecnología y qué es y cómo se es “mujer”.

2. Mujeres y TIC o mujeres en las TIC

En un artículo publicado en la revista “Gender, Technology and Development”, Wendy Faulkner y Merete Lie sostienen que, en lo relativo a la Brecha Digital de Género, la prospectiva general resulta contradictoria: “optimista en lo que respecta a lo que llamamos mujeres y TIC (esto es, mujeres como usuarias) y pesimista en lo que respecta a las mujeres en las TIC (esto es, las mujeres en el campo de las profesiones TIC)” (Faulkner y Lie, 2007). Su apreciación se asienta en la constatación de que aunque los últimos años se ha igualado el uso TIC entre hombres y mujeres, esto no ha ido acompañado de la incorporación efectiva de mujeres en los sectores estratégicos de la formación, la investigación y la empresa en el ámbito de las TIC, algo que sigue siendo así, o incluso ligeramente peor, en la actualidad (BCS & eSkills, 2014). Esta distinción entre el ámbito de “mujeres en las TIC” y el de las “las mujeres y las TIC” remite, de hecho a una lógica analítica característica del estudio de la brecha digital de género y, en general, de los estudios feministas sobre la tecnología (Faulkner, 2001; Wajcman, 1991, Gil-Juárez, et al. 2011).

Así, un grueso importante de los trabajos en este ámbito ha estado centrado en estudiar la relación “mujeres y tecnología” esto es, analizar el efecto o la

“recepción” de las tecnologías por parte de las mujeres. Durante mucho tiempo fueron estos los trabajos dominantes, puesto que era más habitual encontrar a las mujeres en el lado de la “recepción” de tecnologías y no en el lado de la “producción” de tecnologías. Los estudios clásicos en este ámbito están focalizados en los efectos de las tecnologías en la vida de las mujeres en lo referente al ámbito reproductivo y al del trabajo (el trabajo doméstico y el asalariado). Estos trabajos, tienen en su gran mayoría un marcado tono crítico y pesimista, y coinciden en ver el desarrollo técnico producido a partir de la última parte del siglo XIX como una nueva y perfeccionada forma de dominación masculina. Desde esta óptica se denuncia la exclusión de las mujeres del proceso de creación de tecnologías, no sólo por la falta de control de las mujeres sobre las características del cambio técnico, sino por implicar el desarrollo de técnicas pensadas para las necesidades y los cuerpos de los hombres (Arnold y Faulkner, 1985). Frente a ese pesimismo, es destacable la visión favorable respecto a las nuevas TIC presente en muchas feministas atentas a los efectos de estas tecnologías. En efecto, la visión de las TIC como la promesa de, cuando no una revolución al menos una reforma, no sólo está presente en muchos de “los” teóricos de la sociedad

informativa (Castells, 1996; Rheingold, 1994) sino también en el llamado “ciberfeminismo” (Reverter, 2001; Sanz 2005, 2008; Wacjam, 2006). Sin embargo, como señala Verónica Sanz, esto no tiene en cuenta la escasez de mujeres participando en el diseño y la producción de contenidos y la experiencia, a menudo negativa, de las mujeres con las tecnologías informáticas con los efectos que conlleva (Sanz, 2005).

En efecto, la escasa participación de las mujeres “en las TIC” nos remite al otro gran bloque de estudios en este campo: la investigación sobre las “mujeres en la tecnología”. Sin duda, una de las grandes aportaciones de estos estudios reside en haber visibilizado la persistente escasez de mujeres en este ámbito, analizar la conformación histórica de esta aguda infrarrepresentación femenina en el sector tecnológico y en proponer medidas correctivas de dicha situación. Dentro de este campo, aun cuando existen trabajos referidos a distintos sectores tecnológicos, es el de “las mujeres en las TIC” el que se observa con más atención y preocupación. De hecho, el interrogante que guía la investigación en ese tipo de trabajos es claro y constante: ¿por qué hay tan pocas mujeres en el ámbito de las TIC? Una pregunta que se formula en especial en el caso de los estudios y profesiones en informática², un campo en el que, según señalan numerosos estudios de distintos países, la infrarrepresentación no sólo no se ha corregido sino que se ha agudizado en los últimos años (Anderson et al. 2008; BCS and eSkills, 2014; Boivie, 2010; Ross, 2010; Gal-Ezer, et al. 2009; Glover y Guerrier, 2010; NCWIT, 2010).

La pregunta no es sólo relevante, sino profundamente insidiosa si tenemos presente que este papel minoritario y en declive de las mujeres en la informática corre paralelo a, cuando no viene precedido por, más de 25 años de intervenciones diseñadas no sólo para aumentar el papel de las mujeres en las TIC, sino específicamente para aumentar el número de chicas que acceden a estudios superiores en informática y TICs (Cohoon y Aspray, 2006). Aunque las intervenciones propuestas a lo largo de estos años son variadas, y contienen énfasis distintos en función del marco disciplinar del que se parte, todas ellas parten de una suerte de supuesto común: existen barreras socio-culturales que impiden y/o desincentivan la entrada o el acceso de las mujeres en las TIC (Ahuja, 2002; Cohoon y Aspray, 2006; Gürer y Camp, 2002; Clarke, 2010; Valencuc et al., 2004).

La lógica de las barreras de acceso al sector de las TIC lleva a estudiar las relaciones de las mujeres con esas tecnologías, a investigar cuándo y cómo se produce la segregación respecto a las tecnologías y las prácticas tecnológicas a lo largo de la vida de las mujeres. Nos devuelven, en definitiva, al estudio de “las mujeres y las TIC”. Y, entonces, a matizar sustantivamente el optimismo que Faulkner y Lie (2007) pronosticaban en lo que se refiere a las mujeres como usuarias. Así, aunque los estudios coincidan en mostrar que se igualan las ratios de uso (Booth et al.; 2010; Brynin, 2006; Sørensen, 2002), crecen las desigualdades en las habilidades para dominarlas a niveles expertos (Sáinz et al, 2008).

3. Chicas, TIC y videojuegos

Las investigaciones preocupadas por promover una relación positiva y de confianza con las TIC destacan que deben tenerse experiencias positivas desde la infancia así como que el aprendizaje debe ser informal. Gran parte de la investigación en este campo ha intentado explicar por qué las niñas no juegan (tanto) a videojuegos como los niños, centrando sus respuestas principalmente alrededor de los contenidos de los videojuegos. Así, se buscan (y se encuentran) en las características de los

videojuegos al uso, los más conocidos y vendidos, la explicación del poco interés de las niñas en ellos, destacando tres tipos de contenidos que específicamente disuaden a las niñas: la presencia de violencia (Grodal, 2000; Jansz, 2005; Kafai, 1996; Subrahmanyam y Greenfield, 1998), la construcción de los personajes (masculinos) (Beasley y Standley, 2002; Braun y Giroux 1989; Dill et al, 2005; Escofet y Rubio, 2007; Hartmann y Klimmt, 2006; Ivory, 2006; Janz y Martis, 2007; Provenzo, 1991;

Scharrer, 2004; Smith et al, 2003; Williams et al. 2009); y, el centrarse en la competición como mecanismo de diversión (Agosto, 2002; Lucas & Sherry, 2004; Hartmann, y Klimmt, 2006).

Aunque a través de esos estudios se han visibilizado los estereotipos presentes en el grueso de

videojuegos, la lógica empleada en ellos corre el riesgo de reificar esos mismos estereotipos en la propia mirada investigadora cuando se considera tanto los videojuegos como el género, dados por hecho, en lugar de preguntarse qué son y cómo llegan a significar (Gil-Juárez, et al. 2011).

4. Nuestro estudio

Tal y como dice Torné (s/f), la desafección de las chicas por los videojuegos no se da en el vacío, y no puede desligarse del proceso de subjetivación femenina, de hecho es un signo de que lo femenino se ha incorporado como propio y por ello la desafección va creciendo progresivamente con la edad. Por ello nos interesamos aquí en trabajar las prácticas de videojuego desde un punto de vista discursivo, entendiendo discurso como el conjunto de prácticas que promueven determinadas relaciones sociales (Íñiguez y Antaki, 1994).

Los datos de esta investigación provienen de un trabajo de campo realizado en Barcelona entre abril del 2009 y marzo 2011, que tenía el objetivo de indagar sobre las causas concretas de la desafección de muchas chicas hacia los videojuegos, asumiendo que esta desafección es un primer paso hacia la desafección de las mujeres hacia las tecnologías.

Para la recogida de información se diseñaron y elaboraron seis talleres con videojuegos para madres, padres y sus hijas e hijos³. Inmediatamente después de cada taller, se realizaron dos grupos de discusión, uno de padres-madres y otro de chicas-chicos. Los talleres, realizados en centros cívicos o ludotecas, fueron de una hora de duración y en el transcurso de los mismos cada pareja (madre/padre con su hija/hijo) podía jugar a cuatro videojuegos, durante quince minutos a cada uno⁴.

Nuestro objetivo al planificar estos talleres era doble: a) por un lado, poder observar directamente el “videojugar” de madres y padres con sus hijos e hijas, prestando especial atención a la performance del género, roles y estereotipos de género, así como a la verbalización de normas y valores; y b) por otro lado, poder obtener información contextualizada

sobre las ideas, visiones, afectos y creencias acerca de la tecnología y de los videojuegos por parte de los participantes, es decir, indagar sobre los significados y sentidos de estas creencias y prácticas justo cuando acaban de ser activados de forma práctica en el transcurso de los talleres.

De este modo, las técnicas de recogida de información utilizadas fueron, la observación del juego con videojuegos por parejas en el transcurso de los talleres, y los grupos de discusión de padres y madres por un lado, e hijos e hijas por otro lado, inmediatamente después de los talleres. Tanto el juego de cada pareja como los grupos de discusión fueron registrados con cámara de vídeo.

Los grupos de discusión con las madres/padres (de 5 a 8 personas cada grupo además de un/a investigador/a del equipo) fueron de unos 60-75 minutos de duración y tuvieron lugar inmediatamente a continuación de los talleres. Para la conducción de los grupos se preparó un guion básico de tópicos a abordar que fueron incorporándose al hilo de la conversación surgida. Aquí sólo tratamos los discursos y repertorios que emergieron en los grupos de discusión de los padres-madres, los tópicos a abordar en estos grupos incluían: qué son los videojuegos, cómo se iniciaron con los videojuegos, preferencias-regulación de los videojuegos en el hogar, videojuegos que juegan con sus hijas/os, el juego de sus hijos/as, relaciones con la tecnología en el hogar, relación presente y futura de sus hijas/os con los videojuegos y la tecnología. En la introducción y presentación de los objetivos de la investigación y del grupo de discusión que se hicieron a los participantes, no se mencionó la problemática del género inicialmente, ésta se introducía hacia el final

de la entrevista si no había aparecido antes de forma espontánea.

Los grupos de discusión fueron transcritos en su totalidad y anonimizados, eliminando datos que pudieran identificar a los participantes. Para la

transcripción utilizamos una simplificación del sistema de Jefferson. La traducción del catalán al castellano de algunos extractos (en los grupos de discusión se hablaba catalán y castellano indistintamente) ha sido realizada por el propio equipo investigador.

5. Procedimiento de análisis

El análisis de la información obtenida se ha desarrollado a través del análisis del discurso, tomando como referente la forma de comprensión y aproximación al discurso que propone la Psicología discursiva (Davies y Harré, 1990; Potter y Wetherell, 1987; Iñiguez y Antaki, 1994). La adopción de esta perspectiva nos permite adoptar un enfoque analítico con dos características claves. En primer lugar, desarrollar un análisis vinculado y lo más fiel posible a los discursos que se construyen en la vida cotidiana, que tome como punto de partida las interpretaciones que emergen y se generan a partir de la información directa recogida a través de las técnicas mencionadas (la observación y los grupos de discusión). En segundo lugar, se aborda el discurso desde su orientación hacia la acción, examinando aquellas realidades y relaciones sociales mantenidas y promovidas por nuestras prácticas lingüísticas (Gil-Juárez y Vitores, 2011).

Concretamente, recurrimos a la noción de “repertorios interpretativos” entendidos como “las piezas que los hablantes utilizan para construir versiones de acciones, procesos cognitivos y otros fenómenos. Cada repertorio es constituido por una gama restringida de términos usados de una manera específica en lo que respecta a la gramática y al estilo. Estos términos suelen proceder de una o más metáforas clave, y la presencia de un repertorio con frecuencia es delatada por la de ciertos tropos o figuras retóricas” (Potter y Wetherell, 1987: 66). En buena medida, y como señalan Jill Reynolds y Margaret Wetherell (2003) los repertorios consisten en “lo que todo el mundo sabe” sobre un tema, aquello sobre lo que hay una suerte de consenso colectivo tácito tan establecido y familiar que las personas participantes en una conversación son capaces de reconocer la versión del mundo a la que se apela en un repertorio a partir de un pequeño fragmento de la cadena argumentativa y/o cliché del mismo.

En el análisis, nos centramos en identificar los distintos repertorios a los cuales se recurre para dar cuenta de los videojuegos y el género, y de la relación entre ambos, a partir de los enunciados directos recogidos en el transcurso de los grupos de discusión. Así, examinamos la coherencia, coincidencias y divergencias en los conjuntos recursos lingüísticos, construcciones gramaticales y frases hechas utilizadas en la descripción y argumentación durante los grupos de discusión. Al analizar los repertorios se vuelve central atender al contexto de utilización de esos recursos y a su variabilidad: las personas recurrimos a distintos repertorios en una misma conversación, a menudo inconsistentes entre sí, en función de aquello que estemos argumentando, esto es, de acuerdo a las demandas retóricas del contexto inmediato (Wetherell y Potter, 1988). Esta variabilidad permite hacer visibles los dilemas ideológicos presentes en relación a un tema a través del manejo de las inconsistencias que suponen los distintos repertorios presentes para dar cuenta de un tema. Por eso mismo, es importante atender a los efectos distintivos de los repertorios utilizados para comprender cómo participan en la construcción de una determinada forma de entender los videojuegos y su vinculación con el género. Los repertorios interpretativos y los dilemas ideológicos constituyen el andamiaje sobre el que se construyen los hechos en el discurso. Estos aparecen en forma de observaciones -pasa eso, hacen eso, les gusta eso, saben eso-; creencias -yo creo que-; y conocimientos -se sabe que, he leído que, he oído que, he visto que-).

El discurso desde este punto de vista es acción, se está haciendo en el contexto de la acción/actividad a la cual se da respuesta, y todo lo que se dice y hace en ese contexto es el despliegue de respuestas a posibles preguntas y cuestionamientos anticipables.

6. Resultados

En esta práctica discursiva que supusieron los grupos de discusión encontramos:

1) Dilemas ideológicos

El dilema ideológico más importante del que participan los grupos y que resulta vertebrador de los repertorios más recurrentes es el de *mujer se nace* versus *mujer se hace*, tal y como lo nombró Simone de Beauvoir (1949) También se hace presente el dilema *biológico* versus *aprendido*, como soporte del primero, que además genera un argumento socialmente muy poderoso para justificar y explicar el desinterés y la desafección por la tecnología: los gustos.

2) Repertorios que muestran la configuración del sentido común respecto al género y la tecnología

Los tres grandes repertorios que encontramos son: a) *el género es un hecho*, b) *mujer se nace*, c) *las aficiones son personales*.

3) Construcción de hechos

La consecuencia que tiene la participación discursiva de los grupos en los dilemas mencionados así como el uso que hacen de determinados repertorios es la construcción del hecho que el *género nace*. No produce el género como construcción social, ni que el género se hace, el género pasa a ser un hecho natural. Pero no siempre emerge el género, cuando no está presente, se reproducen las mismas prácticas de segregación de las chicas y mujeres de la tecnología, sin embargo estas aparecen como producto de decisiones individuales que se distribuyen a lo largo de un eje de género que queda invisibilizado.

El dilema ideológico *mujer se nace* versus *mujer se hace* se despliega en una serie de repertorios que encontramos en los discursos sobre tecnología y género. Este dilema tiene como efecto principal reificar la dualidad de género, y mostrar ésta como inevitable. La relación con la tecnología es uno de los ámbitos en que el dilema se muestra en todo su esplendor y no consigue romper con el binarismo de género (algo que por ejemplo la idea de *mujer se hace* podría conseguir y consigue en

otros ámbitos de la cotidianidad).

La existencia de algo como *la mujer* (universal, ahistórica, homogénea, sin clase social ni marca étnica), se produce en los discursos biologicistas de una forma que nos puede parecer habitual, en tanto que discurso dominante; pero esta mujer universal también se produce en los discursos sobre la socialización en roles (aparentemente más rompedores), al mostrar como ineludible que una persona ‘nacida’ niña ‘inevitablemente’ deviene en *la mujer* por las circunstancias socio-políticas. En este último lado del dilema esto se logra gracias a la intervención de una figura naturalizada: *el individuo*. Es la existencia del individuo (natural, universal, ahistórico, con gustos propios e incuestionables), precisamente por su naturaleza individual, quién reproduce la categoría *mujer*, ya que al querer ser mujer, se excluye activamente de las actividades que podrían cuestionar su género, y basa y argumenta estas acciones ‘individuales’ en sus deseos, gustos y aficiones *personales*.

El dilema *biológico* versus *aprendido*, en realidad se edifica sobre un consenso implícito: El género es individual, personal y en definitiva respetable y nadie te puede decir cómo eres o cómo has de ser, o lo que más llama nuestra atención aquí por su relación con los videojuegos: qué te gusta, cuáles son tus gustos. El razonamiento es, si los videojuegos son una afición porque son un juego, nadie puede decirte entonces a qué tienes que jugar, ni si tiene que interesarte o no la tecnología, de hecho no tiene que ‘ir contigo si tú no quieres’, ‘si no te gusta a tecnología, ¿y qué?’ ‘no se puede obligar a nadie a ir contra sus gustos’.

El razonamiento práctico respecto al género puede justificar y trabajar para naturalizar la exclusión de las mujeres del mundo tecnológico. El razonamiento práctico respecto a los videojuegos puede justificar y trabajar para naturalizar el binarismo esencialista de género.

REPERTORIO 1: EL GÉNERO ES UN HECHO.

Los videojuegos tienen género en tanto que juegos /las niñas juegan a cosas de niñas/ no hay videojuegos para niñas

A lo largo de las distintas secuencias de conversación el videojuego es a menudo caracterizado como un juego. Los padres y las madres comparan y asimilan los videojuegos a otros juegos que juegan sus hijas e hijos (los coches, las muñecas) o a los que jugaban los mismos padres y madres (el fútbol, las canicas) o a los que todavía juegan (juegos de mesa). En el juego electrónico, de la misma forma que en el juego tradicional, los géneros se ensayan, se ponen a prueba gustos y aficiones y se estabilizan preferencias que coincidan con los mandatos culturales de género.

Mujer 3: si, pero claro, si que...yo ahora que lo pienso, realmente es verdad que...quizás los juegos de la Nintendo y de la Wii, son todos mucho...de fútbol, de conducir

M4: bueno, hay de todo, eh

M3: si, ya, pero los que tienen mis hermanos son estos

M4: ah, claro

M1: (ríe)

M3: y quizás ella no se siente atraída

M4: claro

M3: por eso va al ordenador, que en el ordenador pues, puede encontrar otra cosa que...el de cantar, en el ordenador sí, todo esto si que ella lo busca

M2: de Hannah Montana, claro ellas, ellas tienen gustos más diferentes que, que, que los chicos, yo hablo por...

M4: si, si, no

M3: claro, supongo que por eso no se pelean cuando llegan a casa de mis padres, no? el niño y la niña, porque claro, hay un estilo para el niño, y entonces ocurre a otro estilo

(Grupo 5)

De este modo, ellos juegan a videojuegos para niños, y ellas juegan a videojuegos para niñas, estableciéndose una manera de construir el género que recrea claramente los estereotipos tradicionales tanto para explicar a qué se juega, cómo para dar cuenta de cómo se juega:

H1 .sí, hay muchas, yo tengo dos niñas y los juegos tienen que ser tranquilos, quiero decir, les pones juegos de... un juego de matarse y... y no, y no, no les interesan, y en cambio cuando vienen mis sobrinos y ven los juegos que tienen mis hijas, dicen

M2...no les interesan

H1...no les interesan para nada, no hay muertes, claro... es que... ¿es o no es? Eso sí que, el mundo de los niños y de las niñas es muy diferente

(Grupo 12)

En este sentido, ser mujer es un hecho y queda claro en el discurso que hay dos mundos diferentes el femenino y el masculino y por lo tanto unas preferencias también diferentes, las femeninas y las masculinas. Las preferencias específicas de las chicas respecto de los videojuegos están claras: no les interesan.

Las expresiones *¿es o no es?* y *eso sí* expresan que para el locutor nos encontramos ante una verdad indudable, no se puede negociar, es una cuestión de blancos y negros que no admite grises. Un hecho que se adecua al carácter dicotómico de los sexos y de los géneros. En efecto, los hablantes despliegan un conocimiento claro de quién *puede* y *no puede* jugar a un videojuego dado, de acuerdo a lo que el mismo videojuego ofrece y de acuerdo a las dos opciones de “ser” (niño o niña) que existen. *No puede ser* de otro modo.

M4: mi hijo busca jugadores en casa y no encuentra, porque tengo dos niñas y el chaval,

E: aja,

M4: sin embargo, ellas, o sea, él puede jugar a lo de ellas, pero ellas a lo de él

H1: no puede

M3: no puede ser

M4: o sea eso de estar todo el día matando y destruyendo...

M3: no les apetece

H1: yo creo que la play está hecha para...entrecomillas para...niños

(Grupo 1)

Es así que ellas no son jugadoras (o interlocutoras) válidas en el contexto del

videojuego (se supone que del juego en general, porque niños y niñas no juegan juntos. Las posibilidades no son simétricas en el caso de los videojuegos al contrario de lo que pasa con los juguetes tradicionales, ellos pueden jugar con los de ellas pero ellas no pueden jugar con los de ellos. Siguen siendo dos mundos diferentes caracterizados por distintas preferencias.

H1: pero ves, la Wii es participativa, porque mi mujer es a lo único que podemos...que a veces estamos los tres, oye, cuando no hay nada que hacer, pues vamos a hacer unos bolitos, y nos ponemos los tres allí, pues si empieza a perder el peque ya...gua, gua.ya la tenemos, a ver deja ganar a la mama, le digo, venga a ver que tal, y también tiene que ganar
(Grupo 5)

La madre es alguien que necesita ayuda, compasión, dejarla ganar -como a los pequeños- aunque gane de forma legítima.

Desde este repertorio, ser niña determina apetencias y gustos claros en términos de lo que se puede y no se puede hacer, y esa apreciación es tratada como algo obvio. Sin embargo, las afirmaciones sobre el diseño intencional de los videojuegos, la idea de que quién concibe los videojuegos no piensa en las niñas se presenta como algo discutible, algo a “entrecomillar”. Los hablantes tratan esa visión “generizada” del videojuego como una suerte de acusación sexista a una máquina (y a quién la diseña), sin embargo, opera de forma recurrente en las explicaciones de las relaciones de las niñas con los videojuegos. En efecto, nos encontramos de forma reiterada con la explicación de que las niñas juegan menos que los niños a videojuegos, por que no hay muchos videojuegos pensados para que ellas puedan jugar.

M1: es que incluso la PS2, quitando el singstar, que tiene la niña?

M2: no tienen, no tienen

M1: yo lo tengo en casa, y...ya tengo, tiene el singstar, y luego si que tengo los típicos de carreras de coche, para cuando vengan mis sobrinos, engancharlos allí...(rien)

M2: es que una niña es muy raro que se te ponga, a ver, mi hijo lo tiene, a jugar a coches, no, no, y a fútbol

M1. a ver, que hay niñas que también les gustará, pero son las que menos

M2: son las que menos

H1: las que menos

M1: no es muy elevado

(Grupo 5)

Los videojuegos tienen género en tanto que máquinas. El videojuego no es sólo tratado como juego, o no como cualquier tipo de juego. El videojuego es una “máquina”. Se construye el videojuego como una máquina tecnológica.

M4: que no le llama tanto la atención, prefiere dibujar, pintar, hacer tiendas en casa, y....jugar a tiendas, cosas más manuales...más normales que...estar con la maquinita, o con la Wii, o con el ordenador (Grupo 7)

H1: pero yo creo una cosa, que ahora, nosotros en la edad esta de las crías que nos ha pillado con los críos, ellos están ahora, vale, tienen máquinas, todos y tal, pero están más con el ordenador el tema del facebook, y cosas de estas, y tiempo que antes estaba, jugando a los sims o cosas de estas, ahora lo dedican a...

(Grupo 1)

REPERTORIO 2: MUJER SE NACE. Mundos diferentes, preferencias diferentes.

En tanto que tecnología y actividad tecnológica, opera como un contexto paradigmático, en el que el género que lo ocupa se considera una actividad natural. De hecho, se enraíza de tal modo en lo biológico, que resulta fácil entender hasta qué punto desde este marco, una mujer a la que se le dé bien lo tecnológico ve en peligro su feminidad y su heterosexualidad.

H2: yo creo que a los niños les gusta saber, cómo está hecha la...el aparato que están trabajando, con él que están, vale

M3: hace poco se observó que un lóbulo del cerebro, de los hombres, era más mecánico que el

de las mujeres, entonces se entendía que, por ejemplo, en un examen de conducir, eh... las preguntas que les hacían a los hombres de mecánica y esto, todo perfecto, y a las mujeres ahí las tumbaban, y...bueno, cada uno tenía una actitud, no, pero era un estudio

M3: del cerebro, zonas del cerebro

M2: tú sabes

M3: donde está la lectura, la atención, son diferentes

M1: los hombres mentalmente, cogen mejor toda esta matemática y este cuadro no? de...de la tecnología, y a la mujer nos cuesta mucho más

H2: pero

M1. yo lo estoy estudiando, estoy haciendo electricidad, y lo veo, en mí hay cosas que me las explicas, me las explicas, y...me cuesta, me cuesta, pero es hasta que un día se te enciende la bombilla y lo ves, no? pero cuesta mucho, el automatismo es complicado, para una mujer es complicado, o sea, o te gusta mucho, o no te entra

H1: si, exacto, no te entra

M1: a mí realmente me entran otras cosas más manuales, que no esto, los automatismos, y, y tener que estar ante el ordenador constantemente para programar, o sea, utilizo el autocad para hacer dibujo y tal...y el autocad me gusta más que no, que no estos otros de automatismos, es como más innato, no? el cerebro no...

(Grupo 1)

Las relaciones que se establecen con lo tecnológico recrean el ordenamiento social en dos géneros y en dos sexos como algo enraizado en la naturaleza. La clásica apelación al cerebro, a los lóbulos del mismo, a lo innato y a lo genético como fundamento de las diferencias en lo que gusta o no gusta fue recurrente en los grupos de discusión cuando se daba cuenta del jugar con tecnologías o trabajar con ellas. Las mujeres no están en lo tecnológico porque su cerebro “es diferente”, no se adapta a los requerimientos de lo tecnológico. La diferencia de capacidades en base a argumentos biológicos, se trata como algo que también puede ser discutible (y que es necesario exponer a través de “un estudio” legitimador, una voz externa autorizada), la apelación al cerebro no se maneja en los casos como un argumento si

no como un hecho.

La tecnología aparece definida por una serie de características (automatismos, mecánica, abstracción, técnica) habitualmente asociadas a lo masculino y, a su vez, las relaciones que se desarrollan con la tecnología se presentan como “generizadas” de raíz. A las mujeres no les puede dar bien lo tecnológico: es algo que no eligen y que, por tanto, tiene que costar, si se pretende actuar el género de forma correcta. Tiene que “gustarte mucho” para poder vencer la determinación del género.

Ser mujer implica madurar, las chicas no juegan porque maduran antes, porque son responsables y porque tienen cosas más importantes que hacer. Así, a través de la relación con los videojuegos se construye la mujer como algo distinto a la niña (un tipo de ser que ya no juega) y las características asociadas a la femineidad-mujer se definen como algo que se adquiere con la maduración, con la edad.

M3: no lo sé, supongo que mira, por la edad, siempre dicen que las niñas son un poco más adelantadas, yo que sé

H: no, eso es verdad, eso yo, habéis madurado antes

M2: en la clase del Alex todas las niñas llevan móvil, y esto en cambio los niños no, y yo tengo una compañera que tiene dos hijos, la niñas, bueno la chica ahora tiene la edad de 18, y el niño ahora tiene 14, y cuando lo tenía más pequeños me lo decían, dice, van a les escolas pia de Terrassa, dice, tuvimos una reunión de estos de cuando se fan de final de curso, no sé cuándo lo hacen sin en la ESO, o no sé qué, y los profesores se lo dijeron, mira, mientras los niños les damos una pelota, y se hinchan de jugar a fútbol, en la playa, las niñas van a ver que tío está más bueno y a la que mejor puesto el bikini.

(Grupo 5)

Es por ello que la caracterización del videojuego como juego es también utilizada para explicar por qué, no sólo las niñas, sino sobre todo, las chicas y las mujeres “videojuegan” menos. Es habitual en

las madres y los padres encontrarse referencias al juego como algo pasado al dar cuenta de porqué sus hijas mayores (en general, a partir de 13 años) no juegan a videojuegos. Nos encontramos aquí la figura de que “las chicas maduran antes que los chicos” que naturaliza también la desafección de las chicas mayores y las mujeres por los videojuegos en tanto que juegos.

Así, la construcción de los videojuegos como un tipo de actividad tecnológica-máquina que habíamos visto, también crea un contexto de construcción del género como fruto de un proceso de evolución. Las chicas, al madurar, al devenir mujeres, estarían interesadas en la parte comunicacional de los ordenadores (las redes sociales) no en los videojuegos en tanto que juegos o en tanto que máquinas.

H2: la mía ahora lo que ha descubierto son las redes sociales de internet

H1: eso también

H2: el facebook...todas estas cosas

H2: y entonces está más tirada al facebook y a la red social que...hablar con las amigas, a...

M2: claro es que ahora, a los 14 años, ya es red social...ya no...

H2: mira que tal...ha empezado a descubrir las redes sociales de internet, facebook, tuenti, todas estas cosas y...

(Grupo 1)

Los chicos también están en facebook, pero no abandonan el juego para estar en facebook (ya no...). Ser mujer también implica pasar por una determinada socialización.

M2: y a ver, al niño le cortas el pelo de una manera, y a la niña no, la niña quiere el pelo con la pinza bien puesta, y según que ropa ya no se la pone, según que ropa, porque ya empieza...

M3: Es diferente

M2: En cambio los niños van con la camiseta por encima, y van, no de cualquier manera, pero son más desastres

(Grupo 5)

REPERTORIO 3: LAS AFICIONES SON

PERSONALES. Si hay diferencias provienen de diferentes gustos personales y no del género ni de nada social. Quitando el género de la ecuación, la diferencia es entre personas y no entre géneros, pero el efecto es de segregación de las chicas y mujeres.

Los videojuegos, al ser incluidos en las ‘Nuevas Tecnologías’, dejan de tener género para tener generación. El videojuego es tratado como una nueva tecnología que se conoce y maneja a través de la socialización tecnológica. La categoría de “nativo digital” difumina la del género a la hora de explicar la relación con las nuevas tecnologías. En este contexto, es el acceso y la experiencia con las nuevas tecnologías lo que proporciona las capacidades para manejar las nuevas tecnologías, y los videojuegos definidos ahora en tanto que tales.

M3. yo tengo 3, una niña grande, que tiene 15, que pasó la época gloriosa de los Singstars que venían a cantar todos y a bailar a la casa, y hemos pasado ratos muy chulos, y después tengo el niño este con el que hemos venido ahora, Samuel, a este le encantan los videojuegos, pero muchísimo, y... la pequeña, que coge el móvil de su padre, y no sé cómo lo hace, ya se sabe bajar... los pro.... bueno, no sé, es... es extraordinario.

(Grupo 12)

M4: entonces, claro, a mí me cuesta mucho, me he puesto nerviosa, estos juegos, no entiendo, no sé qué, es como el ordenador, lo utilizas, estás, el facebook, todo, pero no es...claro, has aprendido de grande, y es cómo todo, te cuesta mucho más, nuestras hijas ya...es que mi hija ve un vide, un juego, y dice, a sí, tal, tal, a veces me coge el ordenador, mamá que no, que es...y yo no sé qué ha hecho, y digo, pero qué has hecho, explicamelo, ahora mismo, estábamos jugando, digo, pero niña, pero qué botón tocas, no, mamá, no sé qué, es que han nacido, es que de pequeñas, ya lo tienen todo esto, y están con el ordenador, en casa, siempre, nosotros, como no hemos tenido ordenador hasta grandes, no hemos visto una play, ni una Wii... pues claro, no lo vives así

(Grupo 7)

Cuando el videojuego es identificado como las nuevas tecnologías, es caracterizado como algo deseable para hijas e hijos, algo que les vuelve competentes en una sociedad llena de nuevas tecnologías.

No es cuestión de capacidad, es cuestión de experiencia. Ellos lo han tenido que hacer. Se aprende a hacerlo haciéndolo. Si tengo que hacerlo lo hago. Si tiene que hacerlo lo hace.

H: yo es un poco igual eh?, no quiere decir que en un momento determinado ella no lo pudiera hacer, pero, yo creo que no ha tenido la necesidad de hacerlo, y aparte, que creo que no le gusta, y se combina con que, quizás a mí me gusta más, tocar la tele, mirar, cositas...típico, compras la tele y ya estás mirando todas las opciones, se puede hacer esto, se puede hacer...un día vino y dice "osti, si se ven dos pantallas en la tele, cómo es esto", y yo, a ella le era igual que se vean dos que se veo una, tú ya está mirando allá que hay una opción que puedes ver, el auxiliar y la...cosas de estas qué...
(Grupo 11)

Las distintas posiciones sociales se traducen en disposiciones personales y la posición social de partida se borra. Las distintas formas de construir

el género quedan subsumidas en la visión del género como algo personal. El gusto, no es discutible, ni tiene causa. Es una explicación última.

La distribución social binaria del interés por los videojuegos queda camuflada bajo un consenso que parece atravesar todas las co-construcciones de género-tecnologías: el gusto es un asunto personal. Es una afición, y las aficiones se asumen y conforman desde una perspectiva intimista e individual. Mientras el género de las máquinas o la biología del género pueden discutirse, los gustos y las preferencias, nos sitúan en un terreno distinto, incuestionable.

El gusto y la afectividad por lo tecnológico, se define pues como un escenario central en la actualización y reiteración del sistema de género y de sexo dominante, central por su aparente inocuidad. La apelación al gusto personal borra simbólicamente la conexión que existe entre cualquier práctica social y sistema social del que participa. De este modo, se genera el efecto de generar el sentimiento de que si cada cual adopta las reglas del juego instituidas, tan sólo lo hace en el pleno ejercicio de su propia libertad.

7. Discusión y conclusiones

"Pero donde está el peligro, crece también lo que salva" (Hölderlin)

La construcción de hechos que se hace más evidente a través de los dilemas y sus repertorios encontrados, es la del *género nace*. Y este hecho sirve sobre todo para evitar toda alusión o posible explicación alrededor de que los gustos se aprenden, el género se aprende: y este aprendizaje empieza por lo que se ve en casa. Los repertorios *el género es un hecho y mujer se nace*, se usan como justificaciones y explicaciones del por qué los padres-madres participantes no han promovido en las chicas el videojuego y el uso de las TIC en general y complementariamente, el repertorio *las aficiones son personales* reafirma a los padres-madres en su continua actividad de reforzamiento y co-construcción del género con sus hijas.

El efecto principal de la variabilidad entre los repertorios *mujer se nace y las aficiones son personales*, es que ambos sirven para eliminar lo social (o al menos ignorarlo) de la ecuación. Se salta de lo biológico a lo individual, sin pasar por lo social.

Sin duda, y como ya señalara Goffman (1977), la identidad de género se sigue considerado en nuestras sociedades una identidad básica y fundamental: actuamos y entendemos las acciones de otras personas basándonos en estándares de lo que es aceptable en términos del género al que "pertenece" según un sistema social marcado por el binarismo femenino-masculino. Esa lógica binaria configura y estabiliza la matriz

heterosexual (Butler, 1990) que convoca a seguir viendo a la humanidad dividida de forma fundamental en dos categorías básicas y actuar el género en función de esa matriz en distintas situaciones y contextos sociales.

Es por ello que es un ‘problema’ tener una ubicación ambigua en relación al género. Si la humanidad ‘biológicamente’ se divide en hombres y mujeres, es un problema no estar bien ubicado en alguna de estas dos categorías, porque entonces todo el sistema ‘humanidad’ está en cuestión. Por lo tanto es muy importante realizar actividades y acciones que generen ‘adecuación’ con el propio género. Si a ello le añadimos la creencia de los padres-madres participantes, en la inevitabilidad de la relación entre el género y la tecnología (el hecho de que sea natural, genético, que las mujeres tengan problemas de comprensión de las cosas mecánicas, automáticas o electrónicas), el cóctel de determinismos está servido y es difícil escapar.

No menos importante es la cuestión de los gustos personales, porque es el elemento más importante para poder negar que haya cualquier tipo de discriminación, siempre se puede argumentar que ellas no están interesadas y por eso no están “en las tecnologías”. Es el mismo tipo de argumento que usan las jóvenes cuando dicen que gustan de arreglarse y de estar bonitas por el mero placer de hacerlo para ellas mismas, sin que medie ningún tipo de mandato social en ello. Es este argumento, de las aficiones y los gustos como personales, lo que se convierte en una fuente importante de legitimación de las diferencias entre chicos y chicas y sus relaciones con la tecnología.

El ámbito tecnológico se ha ido conformando, simbólica y estructuralmente, como un contexto en el que claramente se da y se actúa esa separación de géneros. Por eso mismo, las situaciones definidas como tecnológicas, se convierten en especialmente centrales para clarificar y reforzar la diferencia de un género respecto al otro. Son situaciones en las que se viven de forma especialmente insidiosa las interpelaciones para definir claramente “qué” eres,

“quién” eres. En un momento en el que los discursos sobre la igualdad hacen insostenible la distinción tradicional de géneros en otras situaciones (por ejemplo en relación a las tareas domésticas, las profesiones a ocupar, los deportes que practicar...), los contextos tecnológicos se erigen como espacios que convocan de forma clara a actuar y mantener esa diferenciación. Cuando las tecnologías de la información y la comunicación, convertidas en tecnologías de ocio y tecnologías de relación (Gil, 2007), permean cada una de las esferas de la vida, lo que está en juego no es solamente la cantidad de mujeres que tendremos creándolas y participando de ellas, si no el tipo de sociedad y el sistema de género que tenemos, y el que queremos para nuestra sociedad, si es que queremos alguno. Como reza el verso de Hölderlin que encabeza esta sección, ya utilizado por Heidegger (1954, p.9) al preguntarse por la técnica, si la creación y el consumo de videojuegos en el mundo occidentalizado ayuda a recrear distintos espacios de vida para las personas, en función de la invención y distribución del sistema de género, también puede ayudar a la subversión y problematización de ese mismo sistema.

En, efecto, en los últimos años hemos asistido a la proliferación de un conjunto de trabajos que se centran precisamente en el contexto tecnológico para mostrar la emergencia, marginal pero constante, de formas no heteronormativas de actuar y desplegar la feminidad y la masculinidad (Henwood, 2000; Lagesen, 2008; Dee et al. 2009; Mellstrom, 2009; Varma, 2007; Verges et al. 2009, 2011, 2012) O, mejor dicho, que hacen estallar el binarismo de género en múltiples masculinidades y feminidades precisamente mostrando formas de hacer y decir lo tecnológico y la competencia tecnológica que desbordan el marco de la masculinidad y la feminidad hegemónicas. Al mostrarnos otras formas de decir y hacer lo tecnológico, muestran otras formas de hacer y decir lo femenino y lo masculino.

Como nos decía Foucault (1981, p. 21), pensar, pensar seriamente, nos arrastra indefectiblemente a cambiar de pensamiento. Es el hecho mismo de pensar, el que queda neutralizado cuando se hace

imposible, o al menos, sumamente costoso, cambiar de pensamiento. En vez de tomar, a niñas y mujeres “videojugadoras”, mujeres *hackers*, o mujeres *geekys*, como mujeres masculinas o, poco femeninas, deberíamos examinar las formas no

normativas de vivir y hacer el género que nos ofrecen, deberíamos identificar sus *rutras invisibles* (Gil-Juárez, 2014). Y a su vez, quizás también podamos empezar a pensar, seriamente, qué tecnologías queremos.

Notas

1. Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Educación y Ciencia al proyecto Chicas y videojuegos: procesos de inclusión y exclusión de género en la socialización de las TIC (CSO2008-05203-E).

2. Como muestra de la coincidencia al formular la pregunta objeto de investigación, obsérvense los sucintos títulos de los siguientes trabajos académicos: “Why are There so Few Female Computer Scientists?” (Spertus, 1991) “Why women avoid computer science” (De Palma, 2001); “Why Are So Few Women in Computer Science?” (Beyer et.al, 2002); “Why are there so few women in information technology?” (Rosenbloom et al. 2008); “Technology majors: why are women absent?” (Harris et al. 2009); “Computer Science: Where (and why) have all the women gone?” (Ross, 2010), “Why Aren’t More Women in Computer Science?” (Whitecraft y Williams, 2011); Why women and minorities are underrepresented in the computer science major’ (Bock, et al., 2013).

3. La puesta en práctica de los talleres se realizó

en colaboración con Marinva, una empresa especializada en el diseño y realización de proyectos educativos y propuestas de comunicación, dinamización y ocio.

4. Seleccionamos cuatro videojuegos para la realización de los talleres, atendiendo a los siguientes criterios: a) que la edad recomendada del juego estuviera comprendida entre los 8 y los 14 años, b) que pudieran intervenir 2 jugadores simultáneamente (una madre o padre y su hija o hijo), c) que se pudiera jugar una partida en 10-15 minutos, d) que hubiera una variedad en la tipología y en los accesorios, y e) incluir juegos de competición y cooperación. Finalmente, y de acuerdo con esos criterios seleccionamos 1 Juego para PC de simulación y cooperación (Spore. Creature creator), 1 Juego con consola creada para jugar en grupo/familia cooperativo (Super Mario Galaxy para Nintendo Wii) 1 Juego con mandos tradicionales de competición deportiva (Shaun White Snowboarding(Playstation) y 1 Juego con accesorios no tradicionales, como la alfombra de baile (Dance Factory para Playstation).

Referencias

- Agosto, D. E. (2004). Girls and gaming. A summary of the research with implications for practice. *Teacher Librarian*, 13(3), 8–14.
- Ahuja, M.K. (2002). Women in the information technology profession: a literature review, synthesis, and research agenda. *European Journal of Information Systems*, 11(1), 20-34.
- Anderson, N., Lankshear, C., Timms, C., & Courtney, L. (2008). Because it is boring, irrelevant and I don't like computers: Why high school girls avoid professionally-oriented ICT subjects. *Computers & Education*, 50(4), 1304-1318.
- Arnold, E., and W. Faulkner. 1985. Smothered by invention: The masculinity of technology. In *Smothered by invention: Technology in women's lives*, edited by W. Faulkner and E. Arnold, 18-50. London: Pluto.
- BCS & eSkills (2014). THE WOMEN IN IT SCORECARD 2014 A definitive up to date evidence base for data and commentary on

- women in IT employment and education. <http://www.bcs.org/upload/pdf/Women%20in%20IT%20scorecardv2.pdf>
- Beasley, B., & Standley, T. C. (2002). Shirts vs. skins: Clothing as an indicator of gender role stereotyping in video games. *Mass Communication and Society*, 5(3), 279–293.
 - Beyer, S., Rynes, M., Chavez, M., Hay, K.; & Perrault, J. (2002). Why are so few women in computer science? Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Psychological Association, New Orleans. Extraído el 14 de febrero, 2010 de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED479756.pdf>.
 - Black, Sue; Jameson, Jean; Komoss, Regine; Meehan, Averil y Numerico, Teresa (2005). Women in Computing: A European and International Perspective. Consultado el 5 de abril del 2010 de la página web del Third European Symposium on Gender and ICT: Working for Change, University of Manchester. <http://ict.open.ac.uk/gender/2005/papers/blac k.word>
 - Bock, S. J., Taylor, L. J., Phillips, Z., & Sun, W. (2013). Women and minorities in computer science majors: Results on barriers from interviews and a survey. *Issues in Information Systems*, 14(1), 143–152.
 - Boivie, I. (2010). Women, Men and programming, a In S. Booth, & S. Goodman y Gill Kirkup (Eds.), *Gender differences in learning and working with technology: Social constructs and cultural contexts* (pp. 1-14). Hershey, PA: IGI Global.
 - Booth, S.; Goodman, S.; Gill Kirkup (Eds.), *Gender differences in learning and working with technology: Social constructs and cultural contexts* (pp. 1-14). Hershey, PA: IGI Global.
 - Braun, Claude M. J. y Giroux, Josette (1989) *Arcade Videogames: Proxemic, Cognitive and Content Analyses*. *Journal of Leisure Research* 21 (2), 92–105.
 - Brynin, M. (2006). The Neutered Computer. En R. E. Kraut, M. Brynin & S. Kiesler (Ed), *Computers, phones, and the Internet* (pp. 84-96). Oxford: Oxford University Press US.
 - Butler, J. (1998). Actos performativos y construcción del género. *Debate Feminista*, 18, 296-314.
 - Castells, M. (1997). La era de la información. Volumen I. La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial
 - Clarke, C. (2010). Computer science. The incredible shrinking woman. In J. T. Misa (Eds.), *Gender codes. Why women are leaving computing*. Hoboken, NJ: IEEE-CS Press/Wiley.
 - Cohoon, J. M. & Aspray, W. (2006). *Women and Information Technology: Research on Underrepresentation*. Cambridge: MIT Press.
 - Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43-63.
 - De Palma, P. (2001). Viewpoint: Why women avoid computer science. *Communications of the ACM*, 44 (6), 27-30.
 - Dee, H. M., Petrie, K. E., Boyle, R. D., y Pau, R. (2009). Why are we still here?: experiences of successful women in computing. *SIGCSE Bulletin* 41 (3), 233-237.
 - Dill, K. E., Gentile, D. A., Richter, W. A., & Dill, J. C. (2005). Violence, sex, race and age in popular video games: A content analysis. In E. Cole & J. Henderson Daniel (Eds.), *Featuring females: Feminist analyses of the media* (pp. 115-130). Washington, DC: American Psychological Association.
 - Escofet Roig, A., & Rubio Hurtado, M. J. (2007). “La brecha digital: género y juegos de ordenador. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia and Cambio en la Educación* 5(1), 63–77.
 - Faulkner, W. (2001). The technology question in feminism: A view from feminist technology studies. *Women’s Studies International Forum*, 24, 1, 79–95. doi:10.1016/S0277-5395(00)00166-7.
 - Faulkner, W., & Lie, M. (2007). Gender in the Information Society: Strategies of inclusion. *Gender, Technology and Development*,

- 11, núm. 2, 157-177.
doi:10.1177/097185240701100202.
- Gal-Ezer, J.; Shahak, D. & Zur, E. (2009). Computer science issues in high school: gender and more... SIGCSE Bulletin, 41(3), 278-282.
 - Gil, A. y Vall-llovera, M. (Coords.) (2006). Jóvenes en Cibercafés: la dimensión física del futuro virtual. Barcelona: Editorial UOC.
 - Gil, A. (2007). Nuevas Tecnologías de Relación. En J. Romay (Ed.), Perspectivas y Retrospectivas de la Psicología Social en los Albores del Siglo XXI. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
 - Gil-Juarez, A.; Feliu, J. y Vitores, A. (2010). Performatividad Tecnológica de Género: Explorando la Brecha Digital en el mundo del Videojuego. Quaderns de Psicologia, 12 (2), 209-226. Disponible en <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/758>
 - Gil-Juárez, A. y Vitores, A. (2011). Comunicación y Discurso. Barcelona: Editorial UOC.
 - Gil-Juarez, A., Vitores, A., Feliu, J. y Vall-llovera, M. (2011). Brecha digital de género: Una revisión y una propuesta. En Barrios Vicente, I. M. (Coord.) Mujeres y la sociedad de la Información. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 12, no 2. Universidad de Salamanca, pp. 25-53. Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8272/8276
 - Gil-Juárez, A. (2014). Trayectorias de vida tecnológica y género: factores psicosociales implicados en el acceso a las titulaciones de ingeniería informática. Instituto de la Mujer. Disponible en http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2014/docs/Trayectorias_vida_tecnologica_genero.pdf
 - Glover, J., & Guerrier, Y. (2010). Women in hybrid roles in IT employment: A return to 'nimble fingers'? *Journal of Technology Management & Innovation*, 5(1). doi:10.4067/S0718-27242010000100007.
 - Goffman, E. (1977). The arrangement between the sexes. *Theory and Society*, 4, 301-331.
 - Grodal, T. (2000). Video games and the pleasure of control. In D. Zillman & P. Vorderer (Eds.), *Media entertainment: The psychology of its appeal* (pp. 197-213). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
 - Gürer, D., & Camp, T. (2002). An ACM-W literature review on women in computing. *SIGCSE Bulletin*, 34(2), 121-127.
 - Hartmann, T., & Klimmt, C. (2006). Gender and computer games: Exploring females' dislikes. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(4), 910-931.
 - Harris, N., Cushman, P., Kruck, S. E. & Anderson, R. D. (2009). Technology Majors: Why Are Women Absent? *Journal of Computer Information Systems*, 50 (2), 23-30.
 - Henwood, F. (1998). Engineering difference: Discourses on gender, sexuality and work in a college of technology. *Gender & Education*, 10, 1, 35-49. doi:10.1080/09540259821087.
 - Íñiguez, L.; Antaki, L. (1994). El análisis del discurso en Psicología Social. *Boletín de Psicología Social*, (44), 57-75.
 - Ivory, J. D. (2006). Still a man's game: Gender representation in online reviews of video games. *Mass Communication and Society*, 9(1), 103-114.
 - Jansz, J. (2005). The emotional appeal of violent video games for adolescent males. *Communication Theory*, 15(3), 219-241.
 - Jansz, J. & Martis, R. G. (2007). The Lara phenomenon: powerful female characters in video games. *Sex Roles*, 56: 141-148.
 - Kafai, Y. B. (1996). Electronic playworlds: Gender differences in children's constructions of video games. In Y. B. Kafai & M. Resnick (Eds.), *Constructionism in practice: Designing, learning, and thinking in a digital world*, (pp. 97-123). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 - Kafai, Y. B. (1998). Video game designs by girls and boys: Variability and consistency of

- gender differences. En Justine Cassell y Henry Jenkins (Eds.), *From Barbie to Mortal Kombat gender and computer games* (pp. 90-117). Cambridge: MIT Press.
- Lagesen, V. A. (2008). A Cyberfeminist utopia?: Perceptions of gender and computer science among Malaysian women computer science students and faculty. *Science, Technology & Human Values*, 33, 5-27. doi:10.1177/0162243907306192.
 - Lucas, K., & Sherry, J. L. (2004). Sex differences in video game play: A communication-based explanation. *Communication Research*, 35(5), 499–523.
 - Mellström, U. (2009). The intersection of gender, race and cultural boundaries, or why is computer science in Malaysia dominated by women? *Social Studies of Science*, 39, 885-907. doi:10.1177/0306312709334636.
 - National Center for Women & Information Technology (NCWIT) (2010). NCWIT Scorecard: A Report on the Status of Women in Information Technology. Extraído el 15 de marzo, 2010, de http://ncwit.org/pdf/NCWITScorecard2010_Workforce.ppt.
 - Platman, K., & Taylor, P. (2004). *Workforce ageing in the new economy: a comparative study of information technology employment*. University of Cambridge
 - Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage
 - Provenzo, E. F. (1991). *Video kids: Making sense of Nintendo*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Reverter, S. (2001). Reflexiones en torno al Ciberfeminismo. *Asparkia. Investigación Feminista*, 12, 35-52
 - Reynolds, J., & Wetherell, M. (2003). The discursive climate of singleness: The consequences for women's negotiation of a single identity. *Feminism & Psychology*, 13(4), 489-510
 - Rheingold, H. (1994). *Realidad virtual*. Gedisa.
 - Rosenbloom, J. L., Ash, R. A., Dupont, B., & Coder, L. (2008). Why are there so few women in information technology? Assessing the role of personality in career choices. *Journal of Economic Psychology*, 29(4), 543–554. doi:10.1016/j.joep.2007.09.005.
 - Ross, L. R. (2010). Computer science: Where (and why) have all the women gone? Retrieved from http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/2551/1/Lynda%20Ross_paper.rtf [30 marzo del 2011].
 - Sáinz, M., Castaño, C. & Artal, M. (2008). Review of the concept “digital literacy” and its implications on the study of the gender digital divide. Working paper series WP08-001. Extraído el 28 de marzo, 2011, de http://www.uoc.edu/in3/dt/eng/sainz_castaño_artal.pdf.
 - Sanz, V. (2005). Women's careers in Computer Engineering. Case study: Technical University of Madrid. Consultado el 3 de abril del 2010 de la página del Third European Symposium on Gender and ICT: <http://ict.open.ac.uk/gender/2005/papers/sanz.ppt>
 - Sanz, V. (2008). Mujeres e Ingeniería Informática: el caso de la Facultad de Informática de la UPM. *Arbor*, 184 (733), 905-915.
 - Scharrer, E. (2004). Virtual violence: Gender and aggression in video game advertisements. *Mass Communication and Society*, 7(4), 393–412.
 - Smith, Stacy L. ; Lachlan, Ken y Tamborini, Ron (2003). Popular video games: Quantifying the presentation of violence and its content. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 47 (1), 58– 76.
 - Sørensen, K. H. (2002). Love, Duty and the S-curve: An Overview of Some Current Literature on Gender and ICT“. En K. H. Sørensen & J. Stewart (Ed), *Digital Divides and Inclusion Measures. A Review of Literature and Statistical Trends on Gender and ICT*, STS Report 59 (pp. 1-36). Trondheim: NTNU, Centre for Technology and Society.
 - Spertus, E. (1991). Why are there so few female computer scientists?. MIT Artificial

- Intelligence Laboratory Technical Report number 1315. Retrieved from: <ftp://publications.ai.mit.edu/ai-publications/pdf/AITR-1315.pdf>.
- Subrahmanyam, K. y Greenfield, P. M. (1998). Computer games for girls: what makes them play. En J. Cassell y H. Jenkins (Eds.) *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer Games* (pp. 46-71). Cambridge: MIT Press.
 - Torné, M. (s/f). *Videojocs i subjectivitat femenina. Construcció de la desafecció*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
 - Valenduc, G., Vendramin, P., Guffens, C., Ponzellini, A. M., Lebano, A., D'Ouille, L., Collet, I., Wagner, I., Birbaumer, A., Tolar, M. & Webster, J. (2004). *Widening Women's Work in Information and Communication Technologies*. European Commission (IST-2001-34520). Namur: Fondation Travail-Université.
 - Varma, R. (2007). Decoding the female exodus from computing education. *Information, Communication and Society*, 10(2), 179–191. doi:10.1080/13691180701307396.
 - Vergés, N., Cruells, E., & Hahce, A. (2009). Retos y potencialidades para las mujeres en la participación del desarrollo de la sociedad de la información. *Feminismo/s*, 14, 163-182. Retrieved from: http://www.donestech.net/files/feminismo_s14donestech.doc
 - Vergés, N. (2011). *Gender and ICT: The self-inclusion process of women in ICT. An approach from artistic technologists and computer technologists*. PhD Thesis. Universitat Oberta de Catalunya.
 - Vergés, N. (2012). De la exclusión a la autoinclusión de las mujeres en las TIC. Motivaciones, posibilitadores y mecanismos de auto-inclusión. Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 12(3), 129-150.
 - Wajcman, J. (1991). *Feminism confronts technology*. Cambridge: Polity Press.
 - Walkerdine, V. (2006). Playing the game: Young girls performing femininity in video game play. *Feminist Media Studies*, 6(4), 519-537.
 - Wajcman, J. (2006). *El Tecnofeminismo*. Madrid: Cátedra.
 - Wetherell, M.; Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. (pp. 168-183). En C. Antaki (Ed). *Analysing everyday explanation: A casebook of methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.
 - Whitecraft, M. A., & Williams, W. M. (2010). Why aren't more women in computer science? In A. Oram & G. Wilson (Eds.), *Making software* (pp. 221-238). Sebastopol: O'Reilly Media, Inc.
 - Williams, D., Martins, N., Consalvo, M., & Ivory, J. D. (2009). The virtual census: Representations of gender, race and age in video games. *New Media and Society*, 11(5), 815–834.

Forma de Citación

GIL-JUÁREZ, Adriana; VITORES, Anna y FELIU, Joel: Del género a la tecnología y de la tecnología al género: repertorios interpretativos de padres y madres sobre las chicas y los videojuegos. *Revista Communication Papers*, N° 6, páginas 81 a 97. Departamento de Filología y Comunicación de la Universidad de Girona. Recuperado el ____ de ____ de 2____ de: <http://www.communicationpapers.es>



SOBRE EL OFICIO LITERARIO Y AUDIOVISUAL DEL GUIONISTA DE FICCIÓN

On the Literary and Audiovisual Work of Fiction Screenwriter

AUTORES: ZURIAN, Francisco A.

Profesor Contratado Doctor – Universidad Complutense de Madrid – España

azurian@ucm.es

Resumen

El texto se adentra en un campo de estudio que suele ocupar poco espacio en las revistas o textos académicos: la escritura de guión de ficción y si esa escritura se puede considerar un oficio audiovisual y/o literario. Para ello se analiza la bibliografía existente (muchas veces enfocadas más desde un punto de vista profesional que académico) y las diversas posturas que se mantienen sobre el lugar del guión en el ámbito audiovisual que por medio del planteamiento de seis preguntas básicas se establece una reflexión sobre el oficio, la vocación, la valoración y los hábitos del guionista tanto como escritor como cineasta. Se trata, de este modo, de un ensayo que intenta apostar y reivindicar la posición del cineasta en la industria audiovisual y reclamar también su rol de escritor, fundamentando el sentido de su trabajo y su posición en la industria audiovisual, poniendo en juego las aportaciones de escritores, cineastas, guionistas y académicos que, previamente, han reflexionado sobre estos temas y construyendo una línea argumental clara que concluye de forma manifiesta con la apuesta de reconocimiento real al guionista y su trabajo en el universo de la creación ficcional.

Palabras clave

Escritura; guión; guionista; ficción; audiovisual.

Abstract

The text is entered in a field of study that usually occupies little space in academic texts: writing fiction screenplay and if that script can be considered an audiovisual trade and / or literary. For this, the literature is discussed (often focused more from a professional point of view than academics) and the various positions that are maintained on the place of the script in the audiovisual field by the approach of six basic questions reflection is established on the job, vocation, valuing and habits of both a writer and screenwriter filmmaker. It is, thus, an essay that attempts to bet and claim the position of director in the audiovisual industry and also reclaim his role as a writer, basing the meaning of work and claiming his position in the audiovisual industry, jeopardizing the contributions of writers, filmmakers, writers and academics who have previously thought about these issues, relating them and building a clear storyline concludes clearly with the commitment of recognizing the writer in the universe of fictional creation.

Key words

Writing; screenplay; screenwriter; fiction; audiovisual.

1. ¿Vocación vs. oficio?

Cuando escribo un guión me dejo llevar por el instinto. Si me aburro, el público se aburrirá, si no me emociona lo que escribo, el público tampoco se emocionará. En esos casos me tomo un respiro y un par de días después vuelvo al guión e intento descubrir que era lo que no funcionaba. Entonces se me ocurre que debería entrar en escena un nuevo personaje o lo que sea. Gran parte de este proceso es intuitivo y, me temo, algo que no puede enseñarse. Puedes enseñar gramática y a escribir frases claras con un principio y un final, pero no puedes enseñar escritura creativa. Leo con voracidad para compensar mi carencia de una educación formal. Si alguien quiere ser guionista tiene que leer novelas. Los aspirantes a guionistas también tienen que ir al cine, a ver obras dramáticas al teatro, que son fundamentales por la estructura en tres actos.

Pero, sobre todo, lo que tienen que hacer es pelarse el trasero sentados delante de la máquina de escribir. Y tienen que hacerlo así porque la única manera de aprender de verdad a escribir es escribiendo. (George Axelrod en McGrath & MacDermott, 2003: 28 y 31)

Suele existir un halo de cierta genialidad que rodea a los oficios artísticos y que suele generar un (estéril) debate en torno a la escritura como vocación y/o como oficio, puesto que, inevitablemente, escribir (ficción o no) necesita tanto de habilidades como de destrezas que requieren, necesariamente, ir aprendiéndose, desarrollándose e incorporándose, con naturalidad, a su quehacer cotidiano. Estar tocado por el “don” de la escritura o contar con el beneplácito de las “musas” o contar con el “genio” de la expresividad no dejan de ser, en sí mismas, ideas románticas que no sirven para nada puesto que, o bien sirven para dejar el trabajo (porque no se cuenta con dichas “gracias”), o para holgazanear (esperando a que “llegue” la “inspiración”). Sócrates decía que “las obras de los poetas no son producto de la sabiduría, sino de un don natural, y los poetas están inspirados como los profetas y los oráculos” (Grube, 1984: 276). Pero, como toda actividad humana, escribir requiere, efectivamente, de unas cualidades pero, también, de un aprendizaje para que dichas cualidades puedan desarrollarse. “Es imposible aprender a escribir”, “el escritor nace”. No dejan de ser ideas comunes que no significan realmente nada.

Con frecuencia se pregunta si es posible aprender a escribir. La respuesta tiene dos partes: el talento es requisito previo, pero la persona talentosa puede y debe aprender a escribir. En realidad, el grado de talento que uno posee no puede determinarse hasta que la pericia favorece su expresión. (Vale, 1996: 15-16)

Obviamente se pueden aprender y se pueden desarrollar, mediante el esfuerzo, unas posibles inclinaciones naturales. Como afirmaba el novelista e historiador británico Walter Besant (2006: 17-18) la ficción “es un arte que [...] es gobernado y dirigido por leyes generales; y que puede decirse que estas leyes se pueden establecer y enseñar con tanta precisión y exactitud como las leyes de la armonía, la perspectiva y la proporción”, lo que no significa, empero, que sea como un “arte simplemente mecánica” (que sea como una simple artesanía), es

decir, que sea un conjunto de normas a cumplir sin más. Besant afirma que “ninguna ley o regla puede enseñarla a aquellos que no han sido dotados con los talentos naturales y necesarios”; esto es, según él, se necesita un “algo” (inclinación o talento “natural”) previo sobre el que construir su enseñanza. Pero es evidente que, por mucha “inclinación” que se tenga a algo, si no se trabaja, esa inclinación no lleva a ningún lado. La escritora norteamericana Edith Wharton parece referirse a esa inclinación natural al distinguir entre “imaginación meramente comprensiva” e “imaginación creativa”:

La diferencia principal entre la imaginación meramente comprensiva y la imaginación creativa es que esta última tiene dos aspectos y que combina el poder de penetrar en otras mentes con el de elevarse suficientemente por encima de ellas para ver más allá y relacionarlas con todo el conjunto vital del que emergen parcialmente. Esta visión global sólo puede obtenerse elevándose a cierta altura: y esa altura, en el arte, es proporcional al poder que tiene el artista de despegar una parte de su imaginación del problema particular en el que el resto está sumergido. (Wharton, 2012: 24-25)

El escritor, la escritora, necesita tener esa imaginación creativa (e intuitiva, podríamos decir) y, a la vez, debe educarse para desarrollarla al máximo y es que puede existir vocación, pero sin oficio no se llega a ningún lado. Y puede que no se tenga vocación (inclinación o como se quiera llamar) pero con oficio se puede desarrollar un buen trabajo de escritura.

La escritura de guiones, como cualquier proceso creativo, es una mezcla de habilidades, conocimientos, experiencia y suerte. (Parker, 2003: 23)

Y, así, con imaginación creativa, con formación y con trabajo se puede desarrollar la profesión de escritor que irá, de ese modo, desarrollando su propia y personal visión gracias a la “riqueza acumulada de

conocimiento y sabiduría” porque “la verdadera originalidad no consiste en una nueva manera, sino en una nueva visión” (Wharton, 2012: 26) y el primer trabajo del escritor es construir, precisamente, su

propia visión, su propio mundo, desde el que escribirá y ofrecerá su perspectiva personal de las personas y de la vida por medio de sus personajes y de sus historias.

2. ¿La obra del guionista es una obra literaria?

Otro viejo (y también estéril) debate es si escribir guiones (o ser guionista) es un trabajo literario o no. ¿Es el guión una “obra” literaria o no? Pero, realmente, ¿qué añade o qué aporta esa pregunta y su (posible) respuesta? Normalmente se ha considerado al guionista (o al fruto de su trabajo, el guión) como ajeno a toda labor literaria; el problema es que dicha opinión lo que ha pretendido afirmar es que el trabajo del guionista es ajeno a “lo” artístico, consiguiendo un menoscabo evidente en su valoración social y profesional. Seguramente apoyados en la parquedad de su lenguaje, en su escritura nada florida, y en que el guión no es nunca un fin intrínseco en sí mismo sino que su fin es construir, usándolo como una herramienta, una historia que se desarrollará en imágenes bajo la guía de un director y con el trabajo de producción y todo el desarrollo técnico necesario.

Evidentemente esos argumentos alejan del aura de *artisticidad* literaria al guión audiovisual y, por ello, tradicionalmente, se ha situado al guionista al lado de lo artesano y no de lo artístico.

La memoria suele ser olvidadiza pero habría que recordar lo que antes ha ocurrido con otras formas de escritura, como el teatro. Tampoco ayuda el hecho de que no sin dificultad se puede acceder a la lectura de guiones¹ y cuando se puede acceder, su lectura es sumamente árida y abstracta, de ahí que Rohmer la calificara de “informe” y “esquelética” (Guerin, 2004: 71).

SECUENCIA 01. EXTERIOR. NOCHE.

Rubén, camina solo por la calle desierta y se encuentra, al doblar una esquina, a María.

PABLO

Buenas noches, María

MARIA

Adiós, Pablo

Obviamente leer el texto anterior es mucho más árido que leer el siguiente:

El joven Rubén caminaba absorto en sus propios pensamientos en la oscura y angosta calle en medio de una noche oscura en la que no brillaba una sola estrella. Tal como estaba ensimismado, Rubén, al girar la esquina, casi choca con su compañera de clase María que con susto lo miró sorprendida. Rubén dio gracias a la oscuridad porque gracias a ella María no podría darse cuenta de su sonrojo y, con aspavientos, se limitó a saludar a María que, desconcertada, se despidió del raudo Rubén que se alejaba a toda velocidad.

El lector de una novela es guiado de forma directa por el escritor para que imagine lo que está narrando.ⁱⁱ El lector de un guión necesita poner imágenes en la normalmente parca y sobria escritura del guionista que escribe unas imágenes que el lector debe ir construyendo en su imaginación (debe construir la película en su cabeza, previsualizarla). Además, obviamente, la finalidad de un guión no es su lectura. La finalidad de un guión es ser una herramienta de trabajo adecuada para que, usándolo (en toda la extensión de su significado), se construya una película de acuerdo con las decisiones que irá tomando no el guionista, sino, principalmente, el director y el productor de la película.

Más difícil todavía, ¿cómo convertir un texto tan magnífico como el siguiente en un guión?

La Señora Dalloway dijo que ella misma se encargaría de comprar las flores.

(Mrs. Dalloway said she would buy the flowers herself.)

Se trata, obviamente, del emblemático texto de Virginia Woolf, *Mrs. Dalloway* (Woolf, 2003: 17;

versión inglesa 1993: 1).ⁱⁱⁱ Narrar con palabras permite hacer algo tan complicado como narrar desde la mente de los personajes que, como dice Vargas Llosa (2003: 7-8), crea “un lenguaje capaz de fingir persuasivamente la subjetividad humana, los meandros y ritmos escurridizos de la conciencia.” De forma que el “narrador de la novela está siempre instalado en la intimidad de los personajes, nunca en el mundo exterior. [...] Son las conciencias en movimiento” (Vargas Llosa, 2003: 11); pero el narrador desaparece en las conciencias de los personajes, transustanciándose con ellas, saltando de la una conciencia de un personaje a la de otro, combinando el estilo indirecto libre (inventado por Flaubert y consistente en narrar a través de un narrador impersonal y omnisciente) con el monólogo interior (perfeccionado por Joyce). El narrador se coloca tan cerca del personaje que parece confundirse con su misma conciencia, “que nos refiere sus pensamientos, acciones, percepciones, imitando su voz, su deje, sus reticencias, haciendo suyas sus simpatías y sus fobias, y es, por instantes, el propio personaje cuyo monólogo expulsa del relato al narrador consciente” (Vargas Llosa, 2003: 14), de forma que la primera y la tercera personas gramaticales dejan de ser contradictorias y forman, de facto, una sola. Woolf, como afirma Bloom (1995: 447), es un “modelo de esplendor persuasivo.”

Solamente ha habido un intento de adaptación de un texto tan complicado desde un punto de vista de guión. En 1997, Marleen Gorris dirigió la adaptación de la obra de Virginia Woolf^{iv} con guión adaptado de Eileen Atkins; dos mujeres al frente del proyecto^v y con Vanessa Redgrave como Clarissa Dalloway. La película, lógicamente, articula su narración de forma muy diferente. La gran duda de un inicio tan potente como el de la novela *Mrs. Dalloway* es cómo expresar esa voz que nos informa de algo que atraviesa la conciencia de Clarissa: ¿usar un narrador extra/intra heterodiegético? O, tal vez, ¿un narrador extra/intra homodiegético? He aquí una de las primeras decisiones que debe tomar el guionista (y que tiene que ver con la estructura narrativa del guión y, claro está, de la posterior película basada en él). La película,^{vii} sin embargo, da

comienzo con una escena de guerra: trincheras en Italia 1918. Para, posteriormente, introducirnos en la casa de Clarissa, ella baja las escaleras sonriendo y se encuentra con su criada y a ella le dice que “compraré yo misma las flores, Lucy”. La magia de la frase^{viii} de la novela se perdió totalmente (como se puede apreciar, la película reordena la historia). Una de las señales identificativas de la novela ya no existe en la película.

Y, rizando el rizo, podemos ver el ejemplo de un escritor que escribe una novela adaptando esa misma novela de Virginia Woolf, proponiendo no una nueva Clarissa, sino tres Clarissa(s), incluyendo en una de ellas a la misma Virginia Woolf. Tamaña hazaña la hizo Michael Cunningham con su magnífica novela *The Hours (Las Horas)* que ganó el Premio Pulitzer en 1999.

Todavía hay que comprar las flores. Clarissa finge exasperación (aunque adora hacer recados así), deja a Sally limpiando (...).^{ix}

La señora Dalloway dijo algo (¿qué?) y fue a buscar las flores ella misma.^x

La señora Dalloway dijo que compraría las flores ella misma.^{xi}

Y para rizar más el rizo ya rizado, en 2002,^{xii} Stephen Daldry dirigió la adaptación cinematográfica homónima de dicha novela con guión de David Hare y con Nicole Kidman interpretando una Virginia Woolf que parece transmutada en la misma Clarissa Dalloway mientras escribe su libro y que desarrolla la acción en 1923 y 1941; con Julianne Moore, que interpreta a Laura Brown, una mujer casada frustrada en una calurosa California y que lee con pasión y enorme placer (¿el que no tiene en su vida?) *Mrs. Dalloway* en 1951 y que la vemos como una encarnación de la misma Clarissa; y, por último, con Meryl Streep como Clarissa, una tercera Clarissa contemporánea y que vive en Nueva York, en 2001, que se afana, como aquella, en preparar una fiesta de celebración. La película se construye con un guión estructurando en paralelo las tres historias (cfr. Hare, 2003).

VIRGINIA

Mrs. Dalloway said she would buy the flowers herself.^{xiii}

LAURA

“Mrs. Dalloway said she would buy the flowers herself.”^{xiv}

CLARISSA

Sally! I think I’ll buy the flowers myself.^{xv}

No es el momento de hablar del juego de las adaptaciones pero la idea nítida es que es hay que repensar las historias considerando lo más adecuado para el medio cinematográfico (y para nuestro objetivo en él). Es fácil y deleitable enfrentarse con la narración, pero en cualquiera de sus formas, el guión es árido, poco elegante y cuya lectura exige el esfuerzo de una imaginación cinematográfica, porque el lector debe imaginar la película que hay inserta ahí no las imágenes particulares que cada

uno pueda crear en su imaginación por la lectura de la narración. Volvemos a la idea base: el guión es un *medio*, no un *fin* en sí mismo.

Esa marcada finalidad de herramienta intermediadora es la que ha hecho que, usualmente, no se aprecie al guión (y, por ende, a su autor, el guionista) como una obra literaria en sí misma y, por ello, se le excluya (en un peculiar silogismo) de todo valor artístico. Pasolini hablaba de “el guión como estructura que tiende a ser otra estructura” y es que “todos los guiones encierran la dimensión de una ‘técnica’ autónoma, cuyo principal elemento estructural es la referencia que los integra en una obra cinematográfica que está por hacer” (en Guerin, 2004: 70). Es por eso que una cierta incompreensión rodea al guión y, por lógica, del mismo trabajo del guionista.

3. ¿La obra del guionista es una obra audiovisual?

Todo lo dicho hasta ahora no cual no tendría mucha importancia si no fuera porque tantas veces esa incompreensión de la que hablamos que envuelve al guión se ha trasladado (y se traslada) al mismo medio audiovisual; tantas veces ha sido (y es) la industria audiovisual la primera que ha ninguneado el trabajo de guión (el trabajo del guionista) y, poco menos, que lo ha (mal)usado como una mera guía para hacer la película y, por ello, por ser una “mera guía”, se la podía destrozarse, recortar, cambiar y tergiversar.

Salvo que un escritor sea lo suficientemente afortunado como para ganar uno de los [...] premios [...] [importantes para guionistas], no hay nadie ajeno a la industria cinematográfica que, en alguna ocasión, haya tenido ni la más mínima idea de quienes son los guionistas. Cobran muchísimo menos que los actores principales o el director y sus nombres siempre aparecen, salvo contadísimas excepciones, muy discretamente en los títulos de crédito; lo que provoca, inevitablemente, que el nombre propio acabe “perdiéndose” y los espectadores lo olviden con gran facilidad.

Actualmente y desde siempre, la labor de los guionistas permanece en el anonimato. (Seger & Whetmore, 2004: 21)

Tantas veces el guionista ha visto destrozado su guión o cómo se le cambiaba el sentido a la historia, cómo se manipulaban sus personajes, cómo se mutilaban argumentos y cómo se desvanecía el sentido último que quería haber transmitido con su historia y relato. Y no porque no tuviera sentido sino porque, en un momento dado, un director un tanto arrogante (y tantas veces nada lúcido) y/o un productor (un ejecutivo, más bien) con pocas luces (y perspectiva), era incapaz de entender, realmente, la historia que tenían delante de sus ojos.

Es por ello que, tantas veces, entre los guionistas, se suele decir que la principal virtud que debe poseer un guionista es la humildad. Porque sabe que una vez finalizado el guión y entregado (*vendido*), ya nada va a depender de él y que, incluso, puede pasar, que cuando se convierta en película, al propio guionista le puede resultar difícil (o imposible) reconocer, en dicha película, su propia historia, la que tanto tiempo le costó construir. Incluso, puede ser que ni siquiera figure en los títulos de créditos

de la película porque (tantas veces en España) el director “ha hecho suya” la historia y (con atrevimiento) figura también como guionista (incluso, como “autor” de la “idea original”). A lo largo del tiempo me he encontrado con gente que tiene una reunión contigo (guionista) y te dicen, “quiero una comedia familiar”. Y luego, gracias seguramente a dicha frase, aparece en los títulos de crédito como “idea original de” esa persona. Como afirma Parent-Altier (2005: 15), el guionista deberá aceptar que:

- su trabajo es una obra inacabada que se verá completada en el acto fílmico;
- si bien es autor de una película en papel (...) él no es el autor de la película;
- la desposesión de su acto creador —el pasaje de la escritura a la imagen— es indiscutible, pero que esto puede volverse tanto motivo de alegría como de angustia.

Tradicionalmente ha sido indignante cómo la industria cinematográfica ha tratado a los guionistas y a sus obras. ¿Cómo es posible que al guionista no se le considere cineasta si su trabajo da como origen la película y sin su trabajo no habría película? El guionista es escritor pero el guionista es también cineasta, es decir, un profesional de la industria cinematográfica (audiovisual). Tal vez por eso, actualmente, se encuentran refugiados muchos en las televisiones que les reconocen (y les dan) el poder de control sobre sus propias historias, convirtiéndoles en productores ejecutivos (me refiero especialmente a la televisión norteamericana, no tanta a la multi-realidad televisiva española que, según el caso, es muy diferente).

Algo tendría que aprender la industria cinematográfica. Y algo, tendría que aprender, muy significativamente, la industria cinematográfica española que adolece de una buena profesionalización de sus respectivos ámbitos de trabajo. Nunca he entendido muy bien la razón por la que en España es tan elevado el tanto por ciento de directores que “figuran”, también, como guionistas. Es como si sintieran que si ellos no figuraran también como guionistas, su “autoría” se

vería “mermada”. ¿No es suficiente la autoría como director de la película? Tantas veces los fracasos y/o el no éxito de una película se ha debido a algo tan simple como que el director, por mucho que se empeñe, no es guionista. Obviamente no hablo de directores que son *autores*, que sienten la necesidad expresiva y creativa de escribir y rodar sus propias historias. Me refiero a que un director no tiene ninguna razón per se para pensar que si no escribe sus propios guiones (o si no figura como autor en ellos) su autoría audiovisual quedaría mermada, o sufrirá su posición intelectual y/o artística sobre la película, etc. Es completamente absurdo. La historia del cine está llena de grandes autores cinematográficos que, empero, no escribieron ni una línea de sus guiones (ni aparecieron como tales) y eso no deja de situarles en lo más alto de la creatividad y de la historia cinematográfica.^{xvi}

Una industria que no valora cada uno de los sectores profesionales y creativos de su propia industria es una industria que nunca será tal industria. Y cuyos problemas no hay que buscarlos “solamente” en sus factores externos. En el caso español es especialmente grave en el trato a los guionistas. Tantas veces usados, tantas veces tratados como gente invisible. Tantas veces ni siquiera reconocidos en los títulos de créditos o que deben compartirlos con otra persona porque así se considera mejor comercialmente.

La industria audiovisual (...) tiende a apostar por el guión pero a no reconocer la función del guionista. Mientras que los guiones, precisamente por ser la base de lo que será el producto audiovisual, son muy buscados, lo son mucho menos los guionistas. (Parent-Altier, 2005: 12)

Por no hablar de esa especie de autosuficiencia que hace que no se reconozca realmente en nuestra industria la labor de los analistas de guiones ni el trabajo de los *coach* de guionistas tan usados en otras industrias. Difícilmente en la industria norteamericana un guionista dejaría de acudir a un *coach*, a un consultor, a alguien que le *ayude a ver* que la historia y los personajes funcionan correctamente y que el guión no tiene ningún

problema de estructura. Es como si un novelista no permitiera que un editor revisara su texto. Profesionalizar todos los ámbitos del guión y respetar el concepto de autoría debería ser solamente el inicio en el necesario cambio de actitud de la industria.

Y, obviamente, parte de dicho respeto es también pagar debidamente. Si se descuida, el guionista es el único profesional que no cobra (o el último en hacerlo) en una producción audiovisual. O cobra algo ridículo y no se le hace participe convenientemente en los beneficios que pueda generar su historia. Por no decir cuántas veces algún productor o director deja un guión a un profesional para que se haga un análisis, o para que se ayude al

guionista con algunos consejos que sirvan para mejorar el guión y se lo pide como se lo pediría a su madre para que lo leyera para “ver qué le parece”.^{xvii}

Es un trabajo profesional y, por lo tanto, hay que respetarlo y pagarlo como tal. Son cosas básicas pero que no se tienen en cuenta y no se solucionan. No obstante las cosas están mejorando, entre otras razones, gracias al asociacionismo de los propios guionistas, aunque aún lejos del poder del sindicato de guionistas en Estados Unidos. Supongo que leer esto no gustará a mucha gente de la industria. Seguramente los mismos que tanto debaten sobre los males de la industria en España, de los problemas de las descargas ilegales de Internet, etc., pero que ellos, en su propio ámbito, no están muy dispuestos a cambiar.

4. ¿Existen los hábitos de guionista?

Mucho tiene que ver también con cierto “carácter” que se suele adjudicar a los guionistas como personas con poco ego en un mundo de egos gigantes o, al menos, como personas con facilidad para la autocrítica despiadada y con poca seguridad en su trabajo (y, seguramente, en ellos mismos), siempre pensando que algo no cuadra, que algo falla, que algo no está del todo bien delineado. Parfraseando a Pennac (1993: 79-80) podríamos decir que escribir es un acto de resistencia. ¿De resistencia a qué? A todas las contingencias. Todas:

- Sociales.
- Profesionales.
- Afectivas,
- Climáticas.
- Familiares.
- Domésticas.
- Gregarias.
- Patológicas.
- Pecuniarias.
- Ideológicas.
- Culturales.
- O umbilicales.

Una lectura [en nuestro caso: una escritura] bien llevada salva de todo, incluido uno mismo.

Y, por encima de todo, leemos [escribimos] contra la muerte.^{xviii}

Contundente. Porque escribir nos salva de todo y a la vez nos hace resistir a todos los impedimentos y nos nutre y ayuda a “aplacar *fundamentalmente* nuestra sed de narración” (Pennac, 1993: 113). Por eso decíamos que el carácter, la psicología del escritor, del guionista, es peculiar, sensible, crítica y, tantas veces dubitativa. De ahí aquella frase de Bellow^{xix}: “Ha sido una pauta en mí, toda la vida, recuperar la fuerza desde una posición de extrema debilidad.” (Roth, 2003: 199). Esa posición de extrema debilidad es la que provoca que cuando una productora se interesa por su guión, el guionista tiende a bajar la guardia y, por conseguir que se convierta en película, tantas veces está dispuesto a transigir con lo que la productora quiera. Por eso, mal vende los derechos sobre la historia. No se lee bien los contratos y renuncia, por documento firmado por él mismo, a aparecer en los títulos de crédito o que su historia se pueda cambiar completamente o que se pueda contratar a otra persona para que vuelva a escribir el guión (y desplazarle en la autoría, claro está) o un larguísimo etcétera de casuística.

El guionista, decíamos, debe ser humilde porque sabe que su historia, en la fase de producción y postproducción cambiará, puesto que el guión es, como dice Vanoye (1996: 14), “un texto narrativo-descriptivo escrito con vistas a su rodaje, o más

exactamente a convertirse en filme”.^{xx} Pero también debería ser más decidido y no permitir ser ninguneado con tanta facilidad. El guionista, como cualquier otro trabajador “autónomo”, debe esforzarse por conocerse bien y construir su propio oficio y su propia *marca* profesional (ha leído bien: “marca”. En el fondo todos somos una marca^{xxi}). Es evidente que hay que escribir, escribir y escribir. Pero, como decía George Axelrod también debe leer y leer^{xxii}; visionar y visionar películas (recordemos: el guionista es un cineasta) y acudir al teatro; estar conectado con su público potencial y con su época; es decir, debe tener hábitos de trabajo, de estudio y de reflexión, porque “el hábito forma el estilo del escritor del mismo modo que forma el carácter del hombre” porque “el estilo (...) es disciplina” (Wharton, 2012: 30) y porque “para escribir bien, razonar es el principio y la fuente” (Horacio, verso 309: 136). Y no hay atajos. Puede parecer que uno no necesita ni leer tanto, ni visionar tanto ni reflexionar tanto. E igual consigue un *blockbuster*, lo imposible es que consiga un segundo. La profesión de guionista es un trabajo *de fondo* no de *sprint*. Por eso hay que fomentar hábitos de trabajo de larga duración. Si uno pretende algo rápido e inmediato, ésta no es buena profesión para él. Autocontrol, capacidad de trabajo sin supervisión, orden, capacidad de planificación, estudio, reflexión, intuición e ingenio son buenos hábitos para un guionista.

Lo primero que exige una obra de arte es entrega. Mirar. Escuchar. Recibir. Apartarse uno mismo del camino. (Lewis, 2000: 25)

Y al hablar de “hábito” quiero subrayar la capacidad de aprendizaje, la capacidad de ir mejorando día a día, es decir, de ir adquiriendo, si se permite el lenguaje clásico, de ir ganando en *virtudes*, que son imprescindibles para el desarrollo de una profesión, tantas veces árida y en la que se pasan, meses y meses, sin ver resultados ni saber si tanto trabajo terminará en algo o tendrá que desechar todo el trabajo realizado y volver a empezar o reorientarlo completamente; hay que tener en cuenta que, con facilidad, pasan un par de años para escribir y terminar un guión que pueda ser vendido (por eso también se puede intentar vender los derechos sobre

la idea, sobre el tratamiento del guión y así poder financiar esos meses de trabajo de escritura).

Y, como siempre, en algún momento hay que empezar. Como afirmaba Wharton (2012: 79), “el arte de captar el momento justo es incluso más importante que la capacidad de presentar a un gran número de personajes al principio”. Y, siempre conviene recordar el consejo de Horacio (versos 30-50: 124-125):

Emprender los que escribís un tema adecuado a vuestras fuerzas y reflexionad largo tiempo acerca de qué rechazan o qué aceptan llevar vuestros hombros. Al que haya elegido el tema a la medida de sus fuerzas no le abandonarán ni la facilidad expresiva ni el orden claro.

Paul Auster en su libro *La noche del oráculo* (2004: 9) nos presenta a Sidney, un escritor treintañero que después de un amplio periodo de inactividad por enfermedad, siente el impulso de retomar su tarea y, para ello, debe encontrar la nueva rutina que le permita aferrarse a ella y que, poco a poco, le permita volver a recuperar sus hábitos de escritura que le permitan reencontrarse con su yo de escritor. Auster nos abre a un tema (habitual en los libros de escritura) entre simpático y neurótico: las pequeñas manías que posibilitan al escritor seguir un procedimiento automatizado que le facilite ponerse a escribir, desarrollar y aprovechar su trabajo.

Escribir puede ser un arte pero, en cualquier caso, es un trabajo. Y como en cualquier trabajo se necesita la pericia necesaria para su desarrollo, la necesaria costumbre para sentarse y la capacidad de auto-exigirse para seguir escribiendo palabra tras palabra, frase tras frase. De ahí que haya que encontrar tiempo para poder pensar y, además, documentarse, escribir y, obviamente, encontrar la motivación para ponerse a ello. Sidney encuentra el motor inicial en unos fantásticos cuadernos de escritura portugueses^{xxiii} que le devuelven las ganas de sentarse a escribir (Auster: 2002: 11 y siguientes). Llega a casa y organiza su pequeña habitación para que le facilite el trabajo (Auster: 2002: 19). Ordena la mesa, quita distracciones, organiza sus lápices y plumas y se enfrenta a la hoja en blanco del cuaderno portugués nuevo (dice

Sidney: “me sentí como quien llega a casa después de un viaje largo y difícil, el desventurado viajero que vuelve para reclamar su legítimo lugar en el mundo”). Auster por medio de su personaje nos muestra la necesidad que tiene cualquier escritor de encontrar su propia rutina. Hay escritores que necesitan soledad, silencio y escribir mirando una pared; otros, sin embargo, escribir en bibliotecas silenciosas pero con gente; otros en cafés con más o menos bullicio pero que a ellos les permite abstraerse en su quehacer.^{xxiv} No hay reglas. No hay formas mejores y otras peores. Cada cual debe encontrar lo que mejor potencie su imaginación, su capacidad de trabajo y concentración, a pesar de los nervios (tal vez constantes), del esfuerzo (prolongado) y de los momentos de placer en la escritura (que pueden parecer espejismos).

Es obvio que cuando uno comienza en su nueva profesión de escritor debe, poco a poco, encontrar su propio camino, lo que va desde su horario de escritura y su horario de lectura (e investigación) a, por ejemplo, como hemos visto, si primero escribe sus ideas en un cuaderno y luego las desarrolla en el ordenador o si escribe en su casa, en un café o en una oficina. Pero lo común a todo el mundo es que necesite un horario y una metodología de trabajo clara, definida y constante. Hay que *obligarse*, no vale (mala elección) trabajar a impulsos de las musas, que existirán o no, pero como no te pillen escribiendo de poco te van a servir. Escribir *aunque* sea como “ejercicio”. Es decir, puede que no se tenga una idea clara. Es el momento en el que hay que escribir para ayudar a que fluyan las ideas. “Maurice Maeterlinck, un hombre cuyas creaciones le valieron un Premio Nobel, (...) dijo una vez: ‘Tener ideas es un Paraíso, pero elaborarlas es un infierno.’” (Vale, 1996: 172). Como el personaje de Auster, Sidney, si no se tiene una idea clara (una línea argumental y/o un personaje claros) es el momento de plantearse un ejercicio:

Puse un cartucho de tinta en la pluma, abrí el cuaderno por la primera hoja y me quedé mirando la primera línea. No tenía ni idea de cómo empezar. El objeto del ejercicio no consistía en escribir algo concreto, sino en demostrarme a mí mismo que aún era capaz de

escribir: lo que significaba que no importaba tanto lo que escribiera como el hecho de escribir algo. (Auster: 2004: 20)

Incluso puede ser que se empiece a escribir para desarrollar una idea que se cree lo suficientemente buena para que dé como resultado una buena historia que contar. Los primeros días puede que las cosas fluyan por el entusiasmo de la primera “luz” de la “idea” (lo que Nabokov llamaba “el primer latido”, lo primero que surgía en él para construir su relato). Hay que aprovechar el impulso, porque la realidad es que, antes que después, el ardor desaparecerá, la idea se nos presentará como menos clara, con menos sentido y empezaremos a pensar que no era tan buena idea y que, por ese camino, no vamos a avanzar. La tentación perenne del escritor asalta: “¿no sería mejor no perder el tiempo y abandonar esta historia?” En el fondo, se nos termina de ocurrir otra cosa, que no tiene nada que ver con la anterior, pero que, en ese momento, nos parece mucho mejor... Con el tiempo, la escritora o el escritor saben que no es momento de abandonar sino de intensificar el trabajo. Que es el cansancio, el esfuerzo, lo que le hace dudar. Pero, pese a todo, hay que ser fiel a la historia. Y, otras veces, sabrá reconocer que, efectivamente, está llegando (o ha llegado ya) a un callejón sin salida y que es mejor “aparcar” esa historia (como nos cuenta Auster que le sucede a Sidney cuando su personaje termina encerrado sin posibilidad lógica de poder salir de ahí).

Hay muchos escritores que saben guardar esas historias inconclusas, tantas veces breves, porque en sí mismas no son muy valiosas pero que, con el tiempo, pueden encontrar un buen acomodo en futuras historias. Pedro Almodóvar contaba en noviembre de 2003 (Zurian, 2005: 482-484) cómo paseando vio un cartel que rezaba: “Dona Sangre” y que, de inmediato, pensó: “¡Qué bonito nombre de mujer! ¡Donna Blood!”; sacó su pequeña libreta de notas y lo apuntó. Al llegar a casa, empezó a escribir una posible línea argumental y en unos días desarrolló toda una historia breve de una chica que trabajaba en un almacén de sangre regentado por una secta vampírica. Y ahí quedó la cosa. Hasta que en 2009 todo el mundo pudo ver cómo Diego (Tamar

Novas) le contaba a Mateo (Lluís Homar) la misma historia en *Los abrazos rotos* (Pedro Almodóvar, 2009) y Mateo le animaba a que escribiese esa historia. Una buena lección se puede extraer de esta anécdota: toda buena historia termina por tener sentido aunque, tal vez, tenga que esperar en el tiempo a que ese sentido llegue.

Nunca se pierde el tiempo ni las energías escribiendo aunque terminemos por desechar lo escrito. No solamente porque se pueda reciclar en el futuro, sino porque escribir eso, aunque en éste preciso momento no sirva, nos está haciendo mejores escritores. Otra buena enseñanza: es difícil que alguien que se dedica a escribir no lleve encima algo que le sirva para poder anotar una idea, un pensamiento, una frase que acaba de escuchar en el metro o anotar algo que ha visto o escuchado en la cafetería en la que está sentado leyendo (bien lectura para su investigación, bien lectura literaria). Complicado un escritor que no lleve siempre encima un bloc de notas (físico o electrónico) y un libro (también físico o electrónico).

Mi inspiración proviene de la vida real. Es como si la vida real me regalara la primera línea del relato y yo tengo que poner la segunda y si después consigo poner la tercera e incluso la veinte, ya tengo dos folios y si aquello me interesa, sigo. (Pedro Almodóvar en Zurian, 2005: 482)

Es muy parecido a lo que contaba C. S. Lewis de cómo nació en él la idea de *El león, la bruja y el armario* (de *Las crónicas de Narnia*^{xxv}) y fue

cuando se me pasaban por la cabeza ciertas imágenes. Al principio no había historia, sólo imágenes. *El león* empezó con la imagen de un fauno que llevaba un paraguas y unos paquetes por un bosque nevado. Llevaba grabada esa imagen desde que tenía unos dieciséis años. Luego, cierto día, cuando rondaba los cuarenta, me dije: ‘Intentemos construir una historia a partir de esa imagen’.

Al principio no sabía en qué consistía la historia, pero entonces, de repente, apareció Aslan [el león] dando saltos. (...) [N]o sé de

dónde salió aquel león ni por qué. Sin embargo, en cuanto llegó, comenzó a hilvanar la historia y, muy pronto, a hilvanar los otros seis libros de Narnia” (Lewis, 2004: 91)

Cada cual tiene su propia imaginación. A cada cual “las musas” le llegan de una forma distinta. Lo que hay que estar es despierto y no desperdiciar esas *luces*. Saber pensar en eso, saber darle vueltas sin dárselas.

Por supuesto, escribir es, a pesar de todo, una batalla. No importan las veces que lo hayas hecho. Te encierras en tu habitación, enciendes el ordenador y la lucha comienza una y otra vez. (Tom Schulman^{xxvi} en Seger & Whetmore, 2004: 40)

Hay escritores que funcionan mejor imaginando un personaje, otros una acción,^{xxvii} otros abriendo bien los ojos por las calles por las que caminan, otros soñando imágenes fantásticas, etc. Lo que sea. Lo importante es saber “mirar” (tener *una mirada propia*), estar atento, anotar, pensar, preguntarse cosas relacionadas con eso, volver a pensar, saber reposar y, escribir. Hay que escribir y escribir todos los días, aunque sea como ejercicio para hacer el necesario “músculo” (y hábito) que nos permita acometer la tarea con éxito. Lo contrario es como si un corredor solamente corriera cuando se presenta una competición interesante. Si hiciera tamaña insensatez, cuando se presentara dicha carrera no podría competir porque no estaría en forma, no tendría el hábito y no sería capaz de sacar de él mismo la energía y el coraje necesario para enfrentarse a dicho reto. Hay que entrenar todos los días. Con grandes carreras en el horizonte o sin ellas. Todos los días. Para que cuando se presente la posibilidad se pueda acometer. Todos los días. Constancia. Perseverancia. Capacidad de auto exigencia. Orden. Horario. Con ganas y sin ganas.

Eres un escritor, y un escritor escribe. Esto no significa que no luches, te demores, te sientas inseguro, te preguntes qué harás después, sientas confusión e incertidumbre y te preguntes si lo que has escrito tiene algún valor. Pero a pesar de todo, escribes. Lo haces porque

tienes algo que decir, porque tienes historias bullendo dentro de ti, personajes que surgen en esas historias y cobran vida propia. Escribes porque tienes ideas que realmente te importan. Escribes porque tienes un fuerte deseo de decir la verdad. (Seger, 2001: 15)

Y hay que estudiar, hay que investigar,^{xxviii} hay que saber profundizar y no quedarse en la mera superficie de nuestros personajes y de nuestras historias porque “la resistencia a mirar el tema con

suficiente profundidad conduce al indolente hábito de decorar su superficie.” (Wharton, 2012: 51). Y a la profundidad hay que unir el tesón por hacerlo lo mejor posible, con todo el esfuerzo que eso significa de suyo.

A través del mundo se propaga un grito que brota del corazón del artista: ¡dejad que lo haga lo mejor que me sea posible! (Dinesen, 2006: 75)

5. ¿Es posible escribir teniendo en mente la venta de lo escrito?

Como decíamos, para un guionista, para cualquier escritor, su trabajo es escribir. Hay que escribir. Ese es su trabajo, es un trabajador de la escritura. Y, como en cualquier trabajo, si es tal, hay una remuneración. Por ello el guionista debe tener también claro que parte de su trabajo es vender lo que se escribe. Hay que conseguir que una productora (o una editorial) pague por esa historia. Los escritores suelen tener agentes literarios que se dedican a esa tarea de “venta”, a gestionar los derechos y los contratos. Es mucho menos habitual eso en el mundo del audiovisual (español). Los guionistas deben la mayoría de las veces arreglárselas ellos mismos también con esas tareas. Por eso es importante que sepan gestionarse también como trabajadores autónomos, que sepan enfrentarse a una reunión con la productora, a un *pitching*, que sepan leer un contrato, que sepan negociar, que sepan exigir mejores condiciones, etc. Para todo ello son muy útiles los sindicatos de escritores audiovisuales (como, por ejemplo, ALMA: <http://www.sindicatoalma.es>) o entidades de gestión de derechos que tienen asesoría legal (como el SGAE: <http://www.sgae.es>).

Es muy importante que el guionista conozca la industria (recordémoslo una vez más: el guionista es un *cinéasta*) y no ver a los ejecutivos como marcianos, como ajenos a él o a ella, sino verlos como lo que son: su llave para hacer realidad su guión; por eso, no es que escriba para ellos pero *debe* contar con ellos. Dejémoslo claro: escribe porque tiene la *necesidad* de contar su historia o, por ejemplo, siendo más pragmáticos, porque debe

satisfacer un encargo –contrato– que le han hecho y, en todo caso, escribirá más pensando en el público que en los ejecutivos de las productoras.

El guionista Akiva Goldsman lo tenía todo a su favor. El éxito de *Batman* y *Tiempo de matar* (*A Time to Kill*) le ha garantizado fama y fortuna –al menos toda la fama y fortuna que puede llegar a tener un guionista de Hollywood–. Pero algo estaba incompleto. Goldsman se hizo a sí mismo la siguiente reflexión: “Si no escribo algo que sea muy especial para mí, estaré desperdiciando una enorme oportunidad” (Seger & Whetmore, 2004: 19).

Y más tarde (o, en algunos casos, a la vez) pensando en el director elegido para la realización de la película. El guionista siempre debe tener en el horizonte a los ejecutivos, al director (si ya sabe quién va a ser) y (¡siempre!) al público (su público potencial). Es por eso que es muy importante que busque también ayuda profesional. De ahí la importancia (tan poco valorada en España) de los *coach* de guionistas (Seger, 2001: 213-215) que le ayudan a revisar el guión, desatascar alguna escena que no termina de funcionar, aconsejar sobre la estructura. Son una especie de “frontón” que le sirve al guionista para desenredar algo en el guión que se le ha atascado o descubrir algún posible problema que le ha pasado inadvertido pero, también, por ejemplo, para preparar bien el *pitching* con los ejecutivos de la productora.

En España, poco a poco, se va profesionalizando más el sector y se empieza a poder contar con

representantes de guionistas (sin uno nadie puede trabajar en la industria norteamericana), analistas de guión (normalmente contratados por las productoras para seleccionar posibles guiones que puedan ser nuevos proyectos audiovisuales por desarrollar) y *coach* o *consultores* de guión (contratados por el guionista, pero muchas veces también por la productora, para ayudar a descubrir problemas de guión, bien en su estructura, en sus personajes o en la construcción de tramas, etc.).

Mientras el guionista no pueda contar con todas esas ayudas, deberá aprender a valerse por ella o por él mismo, y para eso es necesario, repetimos, que tenga “mentalidad” de industria que le permita crear (un guión), “venderlo” (y, para ello, negociar) y desarrollarlo (si es, por ejemplo, un piloto para televisión el guionista debe luchar por crear él el equipo de guionistas que le ayudarán a desarrollar los capítulos y será él que le dé identidad y continuidad al proyecto dirigiendo el equipo, liderándolo como creador y es eso lo que garantiza que haya un único punto de vista y no miles, en

definitiva, el guionista se convierte en un *Showrunner*).

Como escritor, siempre tuve la esperanza de que, algún día, llegaría a escribir un guión que fuese tan brillante, que los productores pudiesen leerlo y entenderlo perfectamente sin necesidad de tener que conocerme ni mantener reunión alguna conmigo. De esta forma, evitaría el tener que acudir a las reuniones y dar explicaciones sobre mi obra, porque yo he sido realmente muy tímido. De alguna manera (...) me enfrenté contra el fantasma de mi propia timidez. (Tom Schulman en Seger & Whetmore, 2004: 43).

Por eso insisto: los ejecutivos (de una productora y/o de una televisión) no son el enemigo; nadie conoce mejor cómo es su productora y sus productos) o su cadena de televisión que los de esa cadena de TV o los de la misma productora.^{xxix}

6. Conclusiones

Recordemos algo de lo que hablábamos al principio y que nos sirve para rematar la idea de que el guionista es escritor, es un artista, un creador, pero también un cineasta, un miembro de la industria, los hábitos (virtudes) que el guionista debe fomentar en él (debe trabajarse): humildad, paciencia, decisión (para decidir qué quitar o por dónde ir en nuestro relato), talento, don de gentes, saber tratar gente y comunicar, cultura y saber estar... Y... ¡pasárselo bien! Escribir, puede ser duro, pero debe ser un placer, una satisfacción (intelectual y personal). Eso nunca debe olvidarse porque, con demasiada frecuencia, desgraciadamente, se puede caer en la creencia absurda de que escribir es un conjunto de normas (más o menos rígidas) que, como dice Amos Oz (2007: 137-139) ocultan tantas veces la realidad: la escritura es una necesidad y un placer, así como la lectura es, evidentemente, instructora pero también un placer.

Me gustaría terminar con una cita (pese a que es larga) del gran Stevenson (2006b: 139-141) cuando

recomendaba al escritor joven (o novel) lo siguiente que:

Escoja un motivo, sea de carácter o de pasión; que construya cuidadosamente su trama, de modo que cada incidente sea una ilustración del motivo mismo, y que cada propiedad empleada tenga una cercana relación de congruencia o de contraste; que evite las subtramas, a menos que, como a veces en Shakespeare, la subtrama sea una inversión o un complemento de la intriga principal; que no tolere que su estilo caiga por debajo del nivel del argumento; que afine la clave de la conversación, sin pensar ni una sola vez en cómo hablan los hombres en los locutorios, sino mirando exclusivamente al grado de pasión que tenga que expresar y que no se permita en la narrativa, ni a ningún personaje en el curso del diálogo, decir una frase que no sea parte integrante de la trama del relato o la discusión del problema en cuestión. [...] Que no se preocupe perderse de mil cualidades si se mantiene inflexiblemente

en busca de la que ha elegido. Que no se preocupe demasiado si pierde el tono de la conversación, el punzante detalle material de los modales del día, la reproducción de la atmósfera y del ambiente. Esos elementos no son esenciales: una novela puede ser excelente y sin embargo no tener ninguno de ellos; una pasión o un personaje están tanto mejor pintados cuanto más claramente surjan de las circunstancias materiales. [...] Y, en la raíz de todo el asunto, que tenga siempre presente que

su novela no es una transcripción de la vida, a la que se deba juzgar por su exactitud, sino una simplificación de algún lado o aspecto de la vida, que se sostendrá o caerá según su significativa simplicidad. Pues aunque en los grandes hombres que trabajan con grandes motivos lo que observamos y admiramos a menudo es su complejidad, sin embargo, por debajo de las apariencias, la verdad permanece inmutable: que la simplificación fue su método y la simplicidad es su excelencia.

Referencias

- AUSTER, Paul:
 - (2002): AUSTER, Paul & MESSER, Sam: *La historia de mi máquina de escribir*. Barcelona: Anagrama. Se trata de un libro-arte(-y homenaje) con texto de Auster y fotografías de cuadros y dibujos de Messer de la máquina de escribir de Paul Auster.
 - (2004): *La noche del oráculo*. Barcelona: Anagrama.
 - (2012): AUSTER, Paul & COETZEE, John M.: *Aquí y ahora. Cartas 2008-2011*. Barcelona: Anagrama & Mondadori.
- BESANT, Walter: “El arte de la ficción” en BESANT, Walter; JAMES, Henry & STEVENSON, Robert Louis (2006): *El arte de la ficción*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Se trata de una conferencia impartida por Besant en la Royal Institution (Londres) el 25 de abril de 1884.
- BLOOM, Harold (1995): *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.
- CHATMAN, Seymour (1990): *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus.
- COTRONEO, Roberto (1995): *Si una mañana de verano un niño. Carta a mi hijo sobre el amor a los libros*. Madrid: Taurus.
- CUNNINGHAM, Michael (2003): *Las horas*. Barcelona: El Aleph (original de 1998, *The Hours*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux).
- DINESEN, Isak (2006): *El banquete de Babette*. Madrid: Nórdica Libros.
- GRUBE, G. M. A. (1984): *El pensamiento de Platón*. Madrid: Gredos.
- GUERIN, Marie Anne (2004): *El relato cinematográfico. Sin relato no hay cine*. Barcelona: Paidós.
- HARE, David (2003): *The Hours. Screenplay*. Kent (UK): Faber and Faber.
- HORACIO: *Poética*. En la edición de Aníbal González Pérez (1982): Madrid, Editora Nacional. Que contiene, también, las poéticas de Aritóteles y de Boileau. Se citan primero los versos y, posteriormente, la paginación de ésta edición.
- HUET, Anne (2006): *El guión*. Barcelona: Paidós.
- LEWIS, C.S.:
 - (2000): *La experiencia de leer. Un ejercicio de crítica experimental*. Barcelona: Alba.
 - (2004): *De este y otros mundos. Ensayos sobre literatura fantástica*. Barcelona: Alba (original de 1982).
- MAMET, David (1995; 1ª reimpresión: 2000): *Una profesión de putas*. Madrid: Debate.
- McGRATH, Declan & MacDERMOTT, Felim (2003): *Guionistas cine*. Barcelona: Editorial Océano.

- OZ, Amos (2007): *La historia comienza. Ensayos sobre literatura*. Madrid: Siruela.
- PARENT-ALTIER, Dominique (2005): *Sobre el guión*. Buenos Aires: La Marca.
- PARKER, Philip (2003): *Arte y ciencia del guión. Una completa guía de iniciación y perfeccionamiento para el escritor*. Barcelona: Ma non troppo.
- PENNAC, Daniel (1993): *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- ROTH, Philip (2003): *El oficio: un escritor, sus colegas y sus obras*. Barcelona: Seix Barral.
- SEGER, Linda:
 - (2001): *Cómo llegar a ser un guionista excelente*. Madrid: Rialp.
 - (2004): & WHETMORE, Edward J.: *Cómo se hace una película*. Barcelona: Ma non troppo.
- STEINER, George (1991): *Presencias reales. ¿Hay algo en lo que decimos?* Barcelona: Ediciones Destino.
- STEVENSON, Robert Louis:
 - (2006a): *El arte de escribir*. [Conjunto de ensayos escritos entre 1881 y 1894.] Santa Cruz de Tenerife: Artemisa Ediciones.
 - (2006b): “Una humilde amonestación” en BESANT, Walter; JAMES, Henry & STEVENSON, Robert Louis: *El arte de la ficción*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. El original se publicó a finales de 1884 en *Longman’s Magazine* en respuesta a la conferencia de Besant y al textos de James citados anteriormente.
- TUBAU, Daniel (2011): *El guión del siglo 21. El futuro de la narrativa en el mundo digital*. Barcelona: Alba editorial.
- VALE, Eugene (1996): *Técnicas del guión para cine y televisión*. Barcelona: Gedisa.
- VANOYE, Francis (1996): *Guiones modelo y modelos de guión. Argumentos clásicos y modernos en el cine*. Barcelona: Paidós.
- VARGAS LLOSA, Mario (1990): “La vida intensa y suntuosa de lo banal”, Prólogo en WOOLF, Virginia (2003): *Mrs. Dalloway*. Barcelona: Lumen. (Original de 1925).
- WHARTON, Edith (2012): *El arte de la ficción. Seguido de El vicio de la lectura. La guía clásica para el arte del relato y de la novela*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta, Editor. Col.: El Barquero.
- WOOLF, Virginia (2003): *Mrs. Dalloway*. Barcelona: Lumen. (Versión inglesa 1993, original de 1925, cfr., por ejemplo, la edición: Londres, Nueva York y Toronto: Alfred A. Knopf, Everyman’s Library).
- ZURIAN, Francisco A. (Ed.) (2005): *Pedro Almodóvar, El cine como pasión*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Forma de Citación

ZURIAN, Francisco A.: Sobre el oficio literario y audiovisual del guionista de ficción. *Revista Communication Papers*, N° 6, páginas 98 a 113. Departamento de Filología y Comunicación de la Universidad de Girona. Recuperado el ____ de _____ de 2_____ de: <http://www.communicationpapers.es>

ⁱ “La inspiración llega realmente en los inicios de todo creador, pero las más de las veces llega como un niño pequeño, desvalido, balbuceante, inarticulado, al que hay que enseñar y guiar; y el principiante, durante el tiempo de adiestramiento de su don, lo más probable es que lo utilice mal, igual que un padre joven comete errores al educar a su primer hijo.” (Wharton, 2012: 27).

ⁱⁱ Para no agotar al posible lector y lectora, y debido a la dificultad en español, nos referiremos a “el guionista” o “el escritor” como un genérico y no en su condición de género masculino, como si se excluyese a la mujer. Barajamos la posibilidad de usar “el/la guionistas” y otras opciones pero, realmente, resultaba dificultoso (y muchas veces complicado) de leer. Confiamos que ninguna posible lectora se sienta molesta (pedimos disculpas de antemano) y que los lectores tengan claro

que la escritura (incluida la de guión) no es ni una actividad ni una profesión (como ninguna otra) en exclusiva masculina.

ⁱⁱⁱ 1836-1901. Entre sus obras cabe destacar *All in a Garden Fair* (Rudyard Kipling afirmó en *Something of Myself* que tomó esta obra como inspiración para hacerse escritor).

^{iv} 1862-1937. De soltera Edith Newbold Jones. Su obra más conocida es *La edad de la inocencia* (*The Age of Innocence*) de 1920, que ganó el premio Pulitzer en 1921 y en 1923 fue la primera mujer nombrada Doctor honoris causa por la Universidad de Yale.

^v Unas buenas herramientas son:

<http://www.screenplaydb.com>;

<http://www.dailyscript.com/movie.html> y

<http://www.simplyscripts.com> y, sin duda, la colección de guiones editada por la editorial Ocho y medio libros de Cine (Madrid).

^{vi} En ese sentido es muy debatible la aseveración de Cotroneo (1995: 37) cuando afirma que “en las novelas se pueden sentir los olores, en las películas no.” Steiner (1991: 151), analizando “la boutade de Gertrude Stein: ‘there is no there there’ (‘ahí no hay ahí’)”, dice que “Los signos no transportan presencias.” Pero en “el modelo postestructuralista y deconstructivo, es el lector quien produce el texto, el espectador quien genera la pintura.” (Steiner, 1991: 156). O, podríamos seguir con el argumento, es el espectador quien genera la película.

^{vii} Muy interesante el análisis de Chatman (1990: 81-82). Muy acertada su afirmación: “todo el libro es una celebración del recuerdo que se atrapa fugazmente entre el barullo de hoy en día [...]. En realidad, el recuerdo es la principal actividad narrativa” (Chatman, 1990: 82).

^{viii} 1862-1937. De soltera Edith Newbold Jones. Su obra más conocida es *La edad de la inocencia* (*The Age of Innocence*) de 1920, que ganó el premio Pulitzer en 1921 y en 1923 fue la primera mujer nombrada Doctor honoris causa por la Universidad de Yale.

^{ix} <http://www.imdb.com/title/tt0119723/combined> (consultado el 22 de junio de 2015).

^x Y con Christopher Ball como productor ejecutivo principal.

^{xi} Se puede ver la película titulada en: https://www.youtube.com/watch?v=6e2_Kr2jCRk (consultado el 22 de junio de 2015).

^{xii} Como afirmaba Stevenson (2006a: 19), en literatura es básica “la acertada elección y confrontación de las palabras utilizadas.” Puesto que “cada frase, además, debe ser bella en sí misma, y entre la insinuación y el desarrollo de la oración debe darse un satisfactorio equilibrio de sonido; porque nada decepciona tanto al oído como una frase sonora y solemnemente dispuesta, con un final débil y precipitado. Pero el equilibrio tampoco debe ser demasiado notorio y exacto, ya que la regla principal estriba en ser infinitamente variado; en interesar, decepcionar, sorprender y, sin embargo, en recompensar al fin; estar, como si dijéramos, cambiando siempre la puntada pero sin dejar de dar la impresión de *ingeniosa pulcritud*.” (2006a: 21, la cursiva es nuestra).

^{xiii} La Clarissa neoyorquina y contemporánea (Cunningham, 2003: 15).

^{xiv} Cunningham recrea el momento en que Virginia Woolf escribe el magnífico inicio de su libro (Cunningham, 2003: 33).

^{xv} Laura Brown lee, en la cama, la novela *Mrs. Dalloway* (Cunningham, 2003: 39).

^{xvi} <http://www.imdb.com/title/tt0274558/> (consultado el 22 de junio de 2015).

^{xvii} Secuencia 13 (Hare: 9).

^{xviii} Secuencia 14 (Hare: 9).

^{xix} Secuencia 15 (Hare: 9).

^{xx} Parent-Altier (2005: 7-10) cita ejemplos de directores tan destacados como los de Frank Capra (y su famoso *Capra's touch*), John Ford, Alfred Hitchcock, Howard Hawks; Robert Aldrich o Raoul Walsh y de sus guionistas, autores de tantas películas importantes en la historia del cine y, sin embargo, tan poco conocidos, como el caso de Robert Riskin, Dudley Nichols, Nunally Johnson, Charles Benet y muchos otros; por su parte Huet (2006: 10-11) transcribe una buena y larga lista.

^{xxi} Seger (2001: 204).

^{xxii} Pennac (1993: 169) también afirma que escribimos porque nos sabemos mortales, tal vez por aquello que se preguntaba Mamet (1995: 195): “¿Cómo puedo vivir en un mundo en el que estoy condenado a morir?”

^{xxiii} Saul Bellow, escritor canadiense y estadounidense (1915-2005).

^{xxiv} Conviene, de todas formas, no confundir el guión (literario, que aquí estudiamos) con el “guión técnico” elaborado sobre el guión literario por el director (y, muchas veces, por el productor, el director de fotografía, etc.) y que contiene tipos de planos, movimientos de cámara, efectos, etc.

^{xxv} Peters, Tom (2000): *50 claves para... hacer de usted una marca*. Bilbao: Ediciones Deusto.

^{xxvi} “Leer no es una virtud; pero leer bien es un arte” (Wharton, 2012: 134) o, como escribía el gran crítico George Steiner (1991: 29), “Las mejores lecturas del arte son arte”, pero para ello, “es en el interior, no en el exterior, donde debe estar el buen lector cuando lee.” (Oz, 2007: 139).

^{xxvii} Sidney dice: “Los portugueses me resultaban especialmente atractivos, y con sus tapas duras, sus líneas cuadrículadas y sus pliegos de resistente papel cosido donde no se corría la tinta, en cuanto cogí uno y lo tuve entre las manos supe que iba a comprármelo.” (Auster: 2002: 13). Auster nos habla también de los métodos de escritura. En su caso personal, él mismo, ha dedicado un texto a su propia máquina de escribir: “Ya llevamos juntos más de un cuarto de siglo. Donde quiera que haya ido, la máquina de escribir ha venido conmigo. (...) Todo se rompe, todo se gasta, al final todo pierde su sentido, pero la máquina de escribir sigue conmigo. Es el único objeto que me dura desde hace veintiséis años. Dentro de unos meses, me habrá acompañado exactamente la mitad de mi vida.” (Auster: 2002: 39-40).

^{xxviii} Algunos ejemplos: Mario Vargas Llosa suele decir que le gusta escribir en bibliotecas; Nathan Englander, prefiere escribir por las tardes y en cafeterías o, al contrario, Adam Haslett se bunqueriza en su casa para estar totalmente aislado y en un ambiente ordenado y donde puede abstraerse de todo para poder concentrarse al máximo. También hay quien prefiere irse, incluso

de su casa, al campo, como le ocurre a Amy M. Homes que le gusta pasar largas temporadas en, por ejemplo retirada en Yaddo (<http://yaddo.org>), casa de retiro para artistas en Saratoga Springs, al norte del Estado de Nueva York. Sobre éstos tópicos recomendamos la serie documental sobre (y con entrevistas a) escritores que viven en Nueva York: “Scrivere/New York”, <http://www.minimumfaxmedia.com/production-ita-scrivere-new-york.html> (consultado el 22 de junio de 2015).

^{xxxix} *Las crónicas de Narnia* es una heptalogía de libros (1949-1954) que han sido (y aún lo son) enormemente populares entre los niños anglosajones. En homenaje a *Las crónicas de Narnia*, por ejemplo, son siete los libros de *Harry Potter*. El primer libro lo empezó en 1939 y terminó el último en 1949 (cuando C.S. Lewis tenía 51 años) publicándolo en 1950. La paciencia es otra gran virtud del escritor.

^{xxx} Guionista, por ejemplo, de *El club de los poetas muertos* (1989).

^{xxxi} Se suele hablar de “personaje-conductor” y de “historia-conductora”. “Se considera que un guión pertenece al grupo denominado de ‘historia-conductora’ si está basado principalmente en un concepto muy elevado del argumento, que implica acción y conflicto (...). Por otro lado, se dice que un guión se circunscribe en las películas del tipo ‘personaje-conductor’ si se centra, básicamente, en el desarrollo de los personajes y en los cambios que, durante el filme, experimentan sus personalidades.” (Seger & Whetmore, 2004: 34).

^{xxxii} “Investigación: todo está en los detalles” (Seger & Whetmore, 2004: 27-30).

^{xxxiii} Pamela Douglas, en *How to Write TV Series*, daba un buen consejo para quienes aspiren vender una serie de televisión: “Dos cosas básicas que los ejecutivos quieren y que tú debes prometerles: 1) La serie es única, original, nueva; 2) La serie es igual que otras que han triunfado.” (en Tubau, 2011: 81).



Videjuegos y mundos de ficción. De Super Mario a Portal.

CP 2014, Vol.4-Nº6, pp. 114-117. ISSN 2014-6752. Girona (Catalunya) PUIG BORRÀS, Núria:
Videjuegos y mundos de ficción. De Super Mario a Portal. Recibido: 21/07/2014 - Aceptado: 24/07/2014

Videjuegos y mundos de ficción. De Super Mario a Portal.

Antonio J. Planells

Editorial: Ediciones Cátedra
Colección: Signo e Imagen
Año: 2015 – Madrid
Número de páginas: 250
ISBN: 978-84-376-3349-7



Núria PUIG BORRÀS

Universitat de Girona. nuria.puig@udg.edu

Videjuegos y mundos de ficción de Antonio J. Planells es una investigación teórica que desemboca en el análisis del entramado de los mundos de ficción de ocho videojuegos. El autor propone *un sistema teórico-práctico de análisis construido a partir de aportaciones de la teoría de la ficción y la teoría de los mundos posibles*. La propuesta se denomina “teoría de los mundos ludoficcionales” y está especialmente diseñada para comprender los videojuegos como *sistemas lúdicos que participan en un entorno ficcional de manera distinta a como lo hacen medios tradicionales como el cine o la televisión*.

El libro está estructurado en tres partes: una primera parte dedicada a la teoría de los mundos posibles y a los mundos de ficción; una segunda parte dedicada a los mundos de ficción, los espacios jugables y los videojuegos, y una tercera parte dedicada a los análisis de casos y al planteamiento de los mundos ludoficcionales en los géneros del videojuego.

Los primeros capítulos están dedicados a la clarificación terminológica de conceptos que provienen de diferentes áreas de conocimiento de las humanidades y de las ciencias sociales. Al mismo tiempo, el autor adapta la terminología y los métodos de análisis a las particularidades de los videojuegos. A lo largo de los primeros capítulos el acercamiento al objeto de estudio se produce desde la filosofía analítica, la filosofía del lenguaje, la narratología y las distintas aportaciones en el campo de la literatura y los estudios filmicos. En esta parte del libro destacan las referencias a Platón, Aristóteles, Russel, Lewis o Leibniz.

Los capítulos centrales se dedican a la noción de narrativa planteando el debate entre ludología y narratología y otras posiciones intermedias, de entre las que cabe destacar las ideas y la muestra de videojuegos con potencialidad narrativa analizada por Henry

Jenkins. En este apartado, el autor plantea la noción de mundo ludoficcional. Planells nos acerca a los *Game Studies* y a los autores y textos fundamentales de esta línea de estudio. A lo largo de todo el libro hay que destacar la revisión de teorías y autores relacionados con el tema que ofrece al lector una visión muy amplia y completa de teorías y autores de ámbitos diversos. Es de interés la referencia a los estudios sobre videojuegos, los *Game Studies*. En relación a los *Game Studies* podemos leer:

“A finales de los años noventa Espen Aarseth publicó *Cybertext: perspectives on ergodic literature* (1997), una de las obras más influyentes para la textualidad digital. En ella, el autor nórdico propone una lectura especial de los juegos y los videojuegos como cibertextos, alejándolos de las nociones tradicionales del hegemónico hipertexto (Bolter, 1991; Landow 1995). El cibertexto es una perspectiva que se utiliza ante textos dinámicos, es decir, aquellos que poseen el carácter ergódico por el cual se genera, en sentido amplio, una cadena de eventos mediante el cual se genera, en sentido amplio, una cadena de eventos mediante los esfuerzos no triviales (*nontrivial efforts*) de uno o más usuarios (Aarseth, 1997, pág 94).” (Planells, 2015: 75)

Planells destaca el papel del usuario en la perspectiva propuesta para el cibertexto:

“Mientras que en el paradigma hipertextual el papel del usuario es exploratorio o selectivo ante una estructura predeterminada, el cibertexto dota al interactor de capacidad configurativa en tanto que le permite generar nuevos textos partiendo de un sistema subyacente (págs. 58-65)” (Planells, 2015: 75)

En el capítulo 4, se definen los conceptos de

gameplay, *game design* y *play*. Y se describen las características fundamentales de los mundos ludifccionales. En primer lugar, los mundos ludifccionales están estructurados en sistemas de mundos posibles cohesionados, estables y autónomos. En segundo lugar, son modelos estáticos y diseñados para ser autenticables por uno o más jugadores. En tercer lugar, establecen mecanismos de retroalimentación y dependencia ente su dimensión lúdica y su dimensión de ficción. En cuarto lugar, los mundos ludofccionales están metalépticamente naturalizados. Y, en quinto lugar, participan del modelo ecológico del transmedia.

“En relación con otros medios, el tránsito ficcional ha sido muy fructífero tanto en un sentido como en otro. Gracias al establecimiento de un potente *star system* -Mario Bros, Sonic, Lara Croft, Kratos, Link o Solid Snake, entre otros- y unas longevas sagas con ricos mundos de ficción -*Mass Effect* (Bioware, 2008-2012) o *Resident Evil* (Capcom, 1996-2012)-, los videojuegos han generado libros, cómics, juegos de mesa y, por supuesto, películas. Y es justamente en el medio cinematográfica donde el ideal transmedia parece fracasar de manera evidente con unas obras que desvirtúan totalmente el marco ficcional del juego. (Planells, 2015: 110)

El punto de vista, el espacio y la temporalidad -entre otros aspectos- completan este capítulo que acaba con un ejemplo de videojuego: *Dragon Age*. Un juego que *no propone una estructura lineal sino un mundo ludificcional abierto con un conjunto de mundos posibles primarios que hay que alcanzar y unos mundos posibles secundarios que proponen digresiones y aventuras paralelas.* (Planells, 2015: 148)

El exhaustivo marco teórico de las dos

primeras partes nos conducen al análisis de algunos videojuegos. En la tercera parte, el autor analiza ocho juegos: Portal 2, Alice Madness Returns, Resonance, Alan Wake, Starcraft II: Wings of Liberty, The Elder Scrolls V: Skyrim, Diablo III y The Movie.

El primer juego analizado es Portal 2 (Valve Corporation, 2011) y tiene lugar en un laboratorio subterráneo abandonado. *El entramado de mundos de Portal 2 manifiesta una linealidad absoluta al enlazar cada mundo posible primario de manera consecutiva.* (Planells, 2015: 176). El autor destaca en relación a este juego la lucha de poder y el choque entre los sentimientos del ser humano y el pensamiento lógico de la máquina. La mecánica de juego se basa en un sistema de portales en el que cada mundo posible se identifica con una habitación cerrada.

Alice Madness Returns (Spicy Horse, 2011) parte de la obra literaria *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* (1865). *Los dos videojuegos dirigidos por el diseñador American McGee parten del canon, la obra literaria, para construir un nuevo universo mucho más oscuro, demente y violento.* (Planells, 2015: 182). Este juego transcurre de forma lineal con la particularidad que lo real y lo imaginado se entrelaza. *Los mundos de enlazan en dos niveles de la ficción, que obedecen, en sentido estricto, al submundo real efectivo y al submundo imaginado-temido de Alicia.* (Planells, 2015: 183)

El juego Resonance (XII Games, 2012) muestra cuatro retratos de los protagonistas principales que se corresponden con cuatro mundos posibles primarios. *El objetivo de estos primeros mundos es el de presentar a los personajes e ir tejiendo, poco a poco, los lazos que acabarán relacionándolos entre sí. Este tipo de presentación de particularidades ficcionales se ve claramente influido por obras corales de la narrativa modular como 21gramos (Alejandro González Iñárritu, 2003) o Magnolia (Paul Thomas Anderson, 1999), en las que el seguimiento de cada personaje es el camino para entender la relación*

entre cada uno de ellos. (Planells, 2015: 189)

En el caso de Alan Wake (Remedy Entertainment, 2010), según Planells a nivel macroestructural la propuesta de Remedy Entertainment se asemeja más a las series de televisión que a los videojuegos, con una estructura episódica cuyos episodios abren y cierran mundos posibles narrativos. Destaca una estructura lineal y cinematográfica.

Con Starcraft II: Wings of Liberty (Blizzard Entertainment, 2010) se enmarca en el grupo de los juegos de estrategia en tiempo real. *Starcraft II se construirá desde dos niveles que, en su relación, tejerán un rico mundo ludificcional. Por un lado, la aparición de las constelaciones particulares y la combinatoria de submundos proporcionan una explicación ficcional a la dimensión estratégica y, por otro lado, la resolución de cada uno de los conflictos se encauza mediante las convenciones y las experiencias de juego propias del género.* (Planells, 2015: 203)

The Elder Scrolls V: Skyrim (Bethesda Game Studios, 2011) es un videojuego de rol que *despliega grandes mundos de juego muy ricos en particularidades ficcionales, ciudades y elementos naturales, así como misiones épicas y combates heroicos contra seres de todo tipo. Junto a esta exaltación de la ficción, el rol permite la construcción progresiva del personaje jugador, desde su raza, profesión y estética hasta sus habilidades, poderes y, en ocasiones, marcos éticos e ideológicos.* (Planells, 2015: 208)

Diablo III (Blizzard Entertainment, 2012) es un juego de rol en línea y multijugador. *La disposición macroestructural de Diablo III se establece en cuatro actos en dos niveles.* (Planells, 2015: 215) Según Planells, *Diablo III expone un mundo multipersonal y cooperativo que asigna las relaciones dialécticas y constructivas a la zona segura (...) y las relaciones físicas y destructivas-constructivas en el nivel del juego de mazmorras.* (Planells, 2015: 216)

Finalmente, The Movies (Lionhead Studios, 2005) supone la evolución de los

simuladores sociales y el fenómeno de Los Sims. *La dimensión macroestructural estática en The Movies se concentra en un espacio de juego que constituye el único mundo posible primario. Junto a este, y en el mismo contexto diegético, se establece un mundo posible secundario que permite la creación de distintas películas.* (Planells, 2015: 220)

Con estos ocho juegos analizados en la última parte del libro vemos un abanico de ejemplos de distintas tipologías de juego, diferentes estructuras ficcionales y distintas formas de crear mundos de ficción en los videojuegos. Con este análisis observamos también la aplicación de la teoría de los mundos ludoficcionales para conocer mejor las estructuras de los videojuegos y su relación con otras formas de narración como son el cine o la televisión.

En referencia a las fuentes utilizadas en el estudio, destacar la gran cantidad de

ejemplos que están recogidos en una *Ludografía* completa que incluye juegos desde principios de los años 90 hasta la actualidad. La lista de juegos aporta también datos del estudio desarrollador. Un interesante inventario de ejemplos que enriquecen las páginas de este estudio académico y que juntamente con la revisión teórica ofrece un útil recorrido por teorías y autores.

La obra va dirigida a un público principalmente académico interesado en aspectos relacionados con la narrativa, el relato, el análisis del discurso y la filosofía. *Videojuegos y mundos de ficción* constituye un paso más en el camino científico y de análisis de los videojuegos con una propuesta de *análisis de videojuegos desde las aportaciones de la teoría de la ficción y la teoría de los mundos posibles que responde por igual a la perspectiva lúdica del juego y a la perspectiva ficcional del mundo que evoca* (Planells, 2015).

Forma de citación

PUIG BORRÀS, Núria: Videojuegos y mundos de ficción. De Super Mario a Portal. *Revista Communication Papers*, N°6, páginas 114 a 117. Departamento de Filología y Comunicación de la Universidad de Girona. Recuperado el ___ de _____ de 2_____ de: <http://www.communicationpapers.es>



El Informe de la Comunicación en Cataluña llega a su octava edición.

CP 2014, Vol.4-Nº6, pp. 118-121. ISSN 2014-6752. Girona (Catalunya). TERRÓN, José Luis:
El Informe de la Comunicación en Cataluña llega a su octava edición. *Recibido: 24/07/2014 - Aceptado: 27/07/2014*

Informe de la Comunicació a Catalunya 2013-2014.

Civil i Serra, Marta; Corbella Cordermí, Joan M.; Ferré Pavia, Carme; Sabaté i Salazar, Joan, (Eds.)

Barcelona: Generalitat de Catalunya.
Col·lecció Lexikon, 2015.
311 pàgines
ISSN: 2014-2773



José Luis TERRÓN

Universitat Autònoma de Barcelona. joseluis.terron@uab.cat

A finales de junio se presentó la octava edición del *Informe de la comunicació a Catalunya 2013–2014*, que, al igual que en las ediciones anteriores, pretende ofrecer una visión global del sector de la comunicación en Cataluña. El *Informe de la comunicació* es una obra bianual y coral del InCom-UAB, con la que se pretende, a partir de los datos, proporcionar análisis para despertar la reflexión. En definitiva, se trata de un instrumento que permita el trabajo de distintos sectores de la sociedad catalana.

¿Quiénes son, entonces, los destinatarios de la obra? Por un lado, el mundo académico, tanto en la vertiente docente como en la investigadora. Por otro, el propio sector de la comunicación y los responsables de las políticas de comunicación y culturales del país, para que, así, tengan un instrumento que les permita el análisis autónomo y la toma de decisiones en este sector estratégico. Cabe preguntarse si consigue estos propósitos, pero quizás sea conveniente

reservar la respuesta para el final de este texto.

Antes de referirnos a esta octava edición, creemos conveniente destacar algunas de las características del *Informe*, que sumándolas, convierten al mismo en una obra singular.

En primer lugar, su permanencia en el tiempo (el primer *Informe* es del año 2000) y su regularidad. Se trata del único texto de estas características que ha permanecido s lo largo de los años y que, incluso, ha sabido capear la actual crisis económica, lo cual no es poco dado su elevado coste de producción (alrededor de 80.000 euros).

En segundo lugar, su carácter interdisciplinar y transdisciplinar. E interuniversitario. Coordinados por el InCom-UAB, en esta edición han participado 23 autores (15 investigadores y 8 investigadoras), de siete universidades catalanas, públicas y privadas: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat de Lleida, Universitat Pompeu Fabra, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Internacional de Catalunya y

Universitat Ramon Llull. Además, debemos tener en cuenta que también hay autores que forman parte de otras instituciones asentadas en Catalunya: la Escola Superior de Cinema de Catalunya (ESCAC), la Fundació Barcelona Media y la Fundació Barcelona Mobile World Capital. Por su parte, el *Informe de la comunicació a Catalunya 2013-2014* ha contado con dos editores y dos editoras de tres universidades de Cataluña: Marta Civil i Serra (UAB), Josep M Corbella Cordimí (UPF), Carme Ferré Pavia (UAB) y Joan Sabaté i Salazar (URL).

Detengámonos por un instante en este punto. Todos los que pertenecemos al ámbito universitario oímos y manejamos un día sí y otro también palabras como interdisciplinariedad, transdisciplinariedad e interuniversitario. Pero todos sabemos que en la mayoría de los casos son eso, palabras, cuando no buenos propósitos y que si de algo carecemos es de lo que predicamos. Es cierto, y no debemos olvidarlos, que el sistema productivista en el que también está inmerso nuestras universidades perjudica estructuralmente el anhelo de la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y lo interuniversitario. Paradójico per cierto, y que sólo cuando viene marcado como requisito de alguna convocatoria buscamos esas 'alianzas exteriores'. Por tanto, un proyecto que lleve ininterrumpidamente 18 años practicándolos merece, sólo por eso, cierta consideración.

En tercer lugar, y seguimos con esa caracterización de su singularidad, que tuviera una difusión amplia y que pudiera llegar a sus lectores de manera gratuita. Evidentemente, la digitalización de la obra lo ha favorecido; que sea del libre acceso, lo favorece.

En cuarto lugar, la permanencia en el tiempo, de la que hablábamos, nos permite contar con series de datos, informaciones y reflexiones que resultan muy raras de encontrar no sólo en el ámbito de la comunicación, también en el de las ciencias sociales.

Pero, por distintas razones, se hacía obtuso el encontrar en la web de manera cómoda y sencilla sus diferentes ediciones. Esa falta de accesibilidad y usabilidad perjudicaba al propio *Informe*, al dificultar su consulta y mucho más, la consulta de distintas ediciones al unísono. Junto a la presentación de la octava edición, que estamos comentando, se nos dio a conocer la web <http://incom.uab.cat/informe/>, en la que encontramos todas ediciones y se nos permite la búsqueda por temas y autores, y con la que se pretende subsanar esas dificultades de las que hablábamos y que suscitaban más de una justificada crítica.

En quinto lugar, su visión holística del sector de la comunicación. Es el único estudio con esta pretensión, y no sólo en Cataluña. Bien es cierto, que en la actualidad contamos con estudios monográficos que se centran en algún soporte, sector industrial o narrativa en este ámbito, cosa que no ocurría cuando nació el Informe, pero, precisamente, esa mirada holística es la que le permite convivir (y yo diría que retroalimentarse) con los estudios más sectoriales o monográficos.

En sexto lugar, los *Informes* permitían, en un momento en que la consecución de datos era difícil y compleja, poner los mismos a disposición de los destinatarios y hacerlo de una manera sistematizada. Lo cual sigue haciendo, pero hoy en día, parte de esos datos los puede encontrar un investigador avezado sin necesidad de recurrir al mismo. Por lo que, para tener la misma validez que hasta ahora, deberá abundar más en el análisis, en enmarcar y describir tendencias e, incluso, en la prospectiva dentro del sector de la comunicación. Evidentemente, esto obliga a un mayor conocimiento e, incluso, cultura por parte de los autores para que su discurso argumentativo (pues de eso se trata) no sea tachado de simple subjetivismo.

Y, por último, y como séptima característica, es que siempre ha deseado tener una finalidad instrumental: mostrar para avanzar o profundizar.

Ahora bien, sin dejar de preservar estas características, el Informe seguirá siendo útil si es capaz de reflejar en sus páginas y en su estructura los profundos cambios que se vienen dando y a gran velocidad en el sector de la comunicación. La pregunta está en cómo hacerlo.

Sabemos que en relación a ediciones anteriores se pedía a los nuevos *Informes* que fueran ‘más manejable’ –menos- páginas- (esta edición ha adelgazado) y, a la par, que hubiera más referencias a la red (lo cual es así en esta octava edición). Pero estos considerandos digamos que son de fácil cumplimiento. Más difícil es encontrar una estructura interna que responda a la convergencia de medios, a las plataformas multimedias, a las nuevas formas de consumo o a las nuevas narrativas, pongamos por caso. Veamos cómo se estructura el Informe en su octava edición.

En e línea con algunos de los comentarios que hemos hecho, apuntamos que el *Informe de la comunicació a Catalunya 2013-2014* contiene algunos cambios en relación al de las ediciones pasadas, ya que, basándose en el análisis descriptivo, pretende ahondar en los resultados del bienio estudiado para, así, destacar las posibles tendencias que pueden darse en el sector de la comunicación en Cataluña.

En esta, su octava edición, se divide en cinco apartados, precedidos por un “Prólogo” escrito por Joan Manuel Tresserras –prólogo al que nos vamos a referir más adelante-. La primera parte (“Marc general de la comunicació a Catalunya”) estudia qué políticas de comunicación se han generado, en qué entorno tecnológico y qué grupos de comunicación están presentes. En este primer apartado también se dedica una mirada específica al ecosistema comunicativo catalán, con un especial énfasis en la comunicación de proximidad, así como a la inversión publicitaria y los sistemas para mediar las audiencias. Por último, y como en pasadas ediciones, se dedica un capítulo a las lenguas en los medios de comunicación. Como se verá, son capítulos transversales y

huyen de la clasificación a partir de los soportes mediáticos.

La segunda parte (“La situació dels mitjans i indústries de la comunicació”) analiza sintéticamente la situación de los distintos medios (prensa, radio, televisión e internet), así como pone su foco en el sector cinematográfico, las industrias culturales del libro, el fonograma, el vídeo y el videojuego y, por último, la industria publicitaria. Consideramos que el reto de futuros *Informes* es ver si, por un lado, se debe de seguir escribiendo, por separado y como se hace ahora, de prensa, radio, tv. e internet –creemos que no- y, por otro, cómo dar cabida de manera destacada a nuevas industrias y narrativas. Pongamos un caso, la industria del videojuego, los videojuegos. ¿Seguirá menospreciándose; por qué hablar de cine como entidad en sí misma y no se hace con lo mismo los videojuegos?

En su tercera parte (“Monogràfic”), el Informe de la Comunicació 2013-2014 dedica en esta edición su mirada a los retos de la comunicación empresarial e institucional. Hacía tiempo que los ‘dircom’ reclamaban una atención diferenciada dentro del Informe. Ahora bien, los monográficos permiten que el Informe focalice su atención en un fenómeno comunicativo relevante, pero de manera puntual. ¿Qué pasará con la comunicación empresarial e institucional en un próximo Informe?

La cuarta parte (“Estudis i recerca”) se centra en los estudios universitarios y la investigación en comunicación que se ha llevado a cabo en el periodo estudiado. Cierra el presente Informe (“Balanz 2013-2014 i perspectives”) un capítulo que nos muestra el estado de la cuestión de la comunicación en Cataluña: de dónde venimos y cuáles pueden ser las tendencias o hitos que se produzcan en los años venideros. En definitiva, en relación a estudios anteriores, más concisión, transversalidad y análisis. Pero también política. O dicho de otro modo, se resaltan y se hacen más evidentes las propuestas de políticas de comunicación. Algunos se preguntan si un

texto de estas características debe abundar en estos propósitos. Pero tal pregunta esquivada lo evidente: seleccionar y editar datos también es un discurso político, eso sí, bajo la presunción de objetividad.

Por otro lado, si deseamos que el *Informe* sea prospectivo no le queda otra que plantear abiertamente políticas de comunicación. Luego, los responsables que deben tomar decisiones en sector las podrán o no tenerlas en cuenta, evidentemente, pues no se trata de un texto preceptivo y, consideramos, no debe jugar a serlo jamás.

Es más, de fijarnos con suma atención en los textos de los diferentes capítulos apreciaremos sensibilidades políticas distintas, y es bueno que así sea. Lo importante es que esas diferencias — pluralismo— no chirrien y conviertan al *Informe* en lo que no es, un debate entre postulados, y eso no ocurre.

¿Qué políticas aparecen explícitamente en esta edición? Revisemos el prólogo que escribe Joan Manuel Tresserras:

- Evitar bolsas de marginación cultural
- Dotar adecuadamente los medios públicos
- Reforzar las empresas privadas del sector
- Asumir la gestión íntegra del espectro radioléctrico catalán
- Y la “constitució d’una autoritat reguladora independent de caràcter convergent —que incorporaria i

eixamplaria les funcions del CAC—, de composició eminentment professional, que abastaria les competències de concessió de títols habilitants, la supervisió del conjunt del sistema, la vigilància dels continguts i la planificació i tutela dels serveis de telecomunicacions”.

Como se puede apreciar, estas propuestas se integran perfectamente en el proceso político que está viviendo Cataluña y muchas de ellas podrían ser reivindicadas en otras naciones de España.

Nos parece inútil intentar hacer un resumen del capítulo dedicado a hacer un balance de este último bienio e invitamos al lector al mismo, pero le damos antes una pista y esta es el propio título del mencionado capítulo: “L’estat de la qüestió: un respir de la crisi en la dècada de la perplexitat”.

Como resumen y para ir acabando, desearíamos emplazarles al lector a que lean el *Informe de la comunicació a Catalunya 2013–2014*, pues sigue siendo una obra pertinente y necesaria; y lo será en futuras ediciones siempre y cuando contemple que la realidad del sector ha cambiado radicalmente y que su manera de analizarlo (de narrarlo) también ha de seguir cambiando.

Eso sí, una última pregunta, ¿para cuándo un Informe de la comunicación de ...? —y que sea el lector el que rellene los puntos suspensivos con una referencia geográfica—.

Forma de citación

TERRÓN, José Luis: El Informe de la Comunicación en Cataluña llega a su octava edición. *Revista Communication Papers*, N°6, páginas 118 a 121. Departamento de Filología y Comunicación de la Universidad de Girona. Recuperado el ____ de _____ de 2____ de: <http://www.communicationpapers.es>

