



LA FICCIÓN EN LOS VIDEOJUEGOS. UNA PROPUESTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA

FICTION IN VIDEOGAMES. A PROPOSAL FOR THE STRENGTHENING OF READING COMPETENCE

FICÇÃO NOS JOGOS DE VÍDEO. UMA PROPOSTA DE REFORÇO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA



Andrea Milena Guardia Hernández

Autora de correspondencia

Universidad La Gran Colombia, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-8831-7496>

guardiah@gmail.com

Jahir Cediél Rincón

Universidad La Gran Colombia, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-6341-3000>

jahir.cediél@gmail.com

Recibido: 19/06/2024 Revisado: 16/12/2024 Aceptado: 02/01/2025 Publicado: 15/04/2025

Resumen: Este artículo concreta una propuesta pedagógica de análisis de la dimensión ficcional videojuegos, la cual busca hacer evidentes las oportunidades para la innovación que ofrece el videojuego en la comprensión lectora multimodal. Se aborda la ficción como instancia que cruza la interfaz tecnológica con los mundos posibles de la narración y los códigos semióticos plurales propios del medio digital, lo que interrelaciona videojuego, ficción y comprensión para establecer los elementos del dispositivo narrativo, su recepción por parte de quien la interpreta y los alcances que esta relación tiene en los videojuegos. Desde aquí, se delinean las oportunidades pedagógicas para la competencia lectora en educación básica secundaria con la orientación del objetivo de lectura, a partir de un esquema de análisis que puede ser utilizado en rutas didácticas y que es ejemplificado en el videojuego *What remains of Edith Finch*. El análisis de la ficción en el videojuego profundiza las relaciones entre la historia, los códigos semióticos y los roles de los jugadores, lo cual fortalece la comprensión lectora al dirigir los esquemas de comprensión hacia las metas de aprendizaje del aula.

Palabras claves: Enseñanza de la lectura; Competencia digital; Análisis literario; Innovación pedagógica; Juego educativo.

Abstract: This article presents a pedagogical proposal for the analysis of the fictional dimension of video games, which seeks to highlight the opportunities for innovation offered by video games in multimodal reading comprehension. Fiction is approached as an instance that crosses the technological interface with the possible worlds of narration and the plural semiotic codes of the digital media, which interrelates video games, fiction and comprehension to establish the elements of the narrative device, its reception by the one who interprets it and the scope that this relationship has in video games. From here, the pedagogical opportunities for reading competence in basic secondary education are delineated with the orientation of the reading objective, based on an analysis scheme that can be used in didactic routes and that is exemplified in the video game *What remains of Edith Finch*. The analysis of fiction in the video game deepens the relationships between the story, the semiotic codes and the roles of the players, which strengthens

reading comprehension by directing the comprehension schemes towards the learning goals of the classroom.

Keywords: Reading instruction; Digital skills; Literary analysis; Teaching method Innovations; Educational Game.

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta pedagógica de análise da dimensão ficcional dos videojogos, que procura evidenciar as oportunidades de inovação oferecidas pelos videojogos na compreensão multimodal da leitura. A ficção é abordada como uma instância que atravessa a interface tecnológica com os mundos possíveis da narração e os códigos semióticos plurais do meio digital, que inter-relaciona os videojogos, a ficção e a compreensão para estabelecer os elementos do dispositivo narrativo, a sua receção por parte de quem o interpreta e o alcance que esta relação tem nos videojogos. A partir daqui, são delineadas as oportunidades pedagógicas para a competência de leitura no ensino secundário básico com a orientação do objetivo de leitura, com base num esquema de análise que pode ser utilizado em percursos didáticos e que é exemplificado no videojogo *What Remains of Edith Finch*. A análise da ficção no videojogo aprofunda as relações entre a história, os códigos semióticos e os papéis dos jogadores, o que reforça a compreensão da leitura, orientando os esquemas de compreensão para os objetivos de aprendizagem da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino da leitura; Competência digital; Análise literária; Inovação pedagógica; Jogo educativo.

Cómo citar este artículo: Guardia Hernández, A.M. y Cerdíel Rincón, J. (2025). La ficción en los videojuegos. Una propuesta para el fortalecimiento de la competencia lectora. *Hachetetepe. Revista científica en Educación y Comunicación*, (30), 1-16.
<https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2025.i30.1202>

1. INTRODUCCIÓN: LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA ERA DIGITAL

La rápida transformación tecnológica del mundo contemporáneo ha hecho que los procesos involucrados en la comunicación entre seres humanos no solo se aceleren, sino que se diversifiquen. Al mismo tiempo que han evolucionado los dispositivos y recursos, se han modificado los procesos en los que ellos intervienen. Este es el caso del campo de la educación, el cual ha visto el impacto de tableros inteligentes, libros digitales, softwares educativos y, más recientemente, las inteligencias artificiales. Además de estas herramientas, la educación ha tenido que integrar y valorar nuevas formas de comunicación y entretenimiento que se han hecho progresivamente predominantes, por ejemplo, las redes sociales o, en el caso de este artículo, los videojuegos.

Los videojuegos constituyen un recurso educativo con gran potencial dada su popularidad creciente, un hecho evidente en las cifras de ganancias y ampliación del mercado de esta industria, las cuales van en aumento desde el año 2017 y tienen perspectiva de mantenerse así (Blanco, 2023). En Latinoamérica, la industria de los videojuegos ha reportado un gran crecimiento, predominantemente entre los jóvenes, gracias a la accesibilidad que brindan los dispositivos móviles y la gratuidad de muchos juegos (Statista, 2024), una popularidad y crecimiento que se confirma en el caso colombiano (Sánchez Gutiérrez, 2023).

La integración de los videojuegos a los fenómenos educativos materializados en escenarios de enseñanza-aprendizaje ha sido múltiple (Marín-Suelves et al., 2022; Marín-Díaz et al., 2019); por ejemplo, usarlos como detonante para abordar una temática, como

recurso para el entretenimiento, como espacio de entrenamiento en programación básica o como ilustración de algún aspecto temático concreto. Si bien existen videojuegos con fines educativos o *serious games* (Vieira et al., 2022; Arnab et al., 2015; Escribano, 2012), creados con la intención de educar-aprender en un sentido u otro, por ejemplo, aprender algún idioma, hacer ecuaciones matemáticas, crear historias con paquetes de recursos para ello, etc., los de mayor circulación suelen ser aquellos con fines de entretenimiento. Los juegos más populares son los videojuegos de rol, cada vez con mayor propensión a la incorporación de tecnologías de realidad virtual que superponen el contenido digital al mundo real (MordorIntelligence, s.f.), un hecho que hace evidente la prevalencia que tiene el entorno ficcional en el atractivo del juego. En este sentido, en la plataforma *Steam*, una de las más grandes distribuidoras digitales de videojuegos, se pueden encontrar títulos como *Elden Ring*, *Dying Light 2* o *Cyberpunk 2077* entre los títulos más jugados en 2024, los cuales se caracterizan por el planteamiento de una narrativa que ofrece distintos mecanismos ficcionales a su jugador, una característica que puede tener que ver con su popularidad.

En consecuencia, reviste especial interés el potencial que tiene el videojuego para los procesos de interpretación textual, especialmente a partir de los entornos ficcionales que construye. Desde este enfoque es posible explorar su potencia narrativa en línea con lo que Ensslin (2014) ha llamado *literary gaming*. La ficción en el videojuego es una mediación inmersiva, caleidoscópica y necesaria para jugar, por lo que funciona como una *embodied story* (Gee, 2004). Esto debido a la capacidad del videojuego para preparar y simular una experiencia incorporada [*embodied experience*], con objetivos y acciones (Gee, 2013). Una ficción que media entre el jugador y aquello que ocurre en el videojuego, lo que podría derivar en un tipo de lectura multimodal que conduciría al fortalecimiento de la competencia lectora en el marco de la literacidad digital (Gee, 2015).

La dimensión ficcional y narrativa de los videojuegos, así como su interrelación entre jugador, mundo creado e historia planteada, puede ser aprovechada en el campo de la educación para enriquecer la competencia lectora (Aguadero, 2022; Tacoronte Sosa y Peña Hita, 2023; Torres-Toukoumidis et al., 2016). Las reflexiones contemporáneas en torno a la lectura la han distanciado del concepto de alfabetización, un proceso psicológico, para expandir su comprensión a la literacidad, entendida como una práctica con alcances sociales, institucionales y culturales (Kiourti, 2022; Lankshear y Knobel 2006; Lankshear y Knobel, 2011). La literacidad ha desbordado, así, el marco lingüístico de la alfabetización para convertirse en un conjunto de habilidades para decodificar información en múltiples códigos y formatos. Estas nuevas literacidades implican procesos más participativos, colaborativos y colectivos, descentrando la figura del autor y multiplicando la construcción y dirección del sentido. Esta manera de abordar la competencia lectora es aún más pertinente en el momento de enfrentarse a los medios digitales, en los cuales los modos semióticos van más allá del código lingüístico impreso e incluyen imágenes, audio, objetos 3D, sensaciones kinestésicas como la vibración del mando, entre otros. Este enfoque multimodal (Kress, 2010; Sindoni y Moschini, 2021; Zagalo, 2019) exige tener en cuenta las aperturas que permiten estas diferentes dimensiones semióticas en los procesos de construcción de sentido y, por lo tanto, en las competencias de comprensión y producción textual (Maturana y Ow, 2016).

Desde el enfoque de las nuevas literacidades, el acercamiento al texto como un campo de significado multimodal implica preguntarse por la manera en que ocurre su construcción del discurso, diseño, producción y distribución en el rango de una semiosis

múltiple y en el marco de una práctica social en la cual la comunidad tiene diferentes formas de relacionarse con estos textos. Aquí, además de los efectos culturales, se considera que la multimodalidad llegaría a tener, incluso, alcances cognitivos, pues, como expone Gibbons (2012), se considera ahora que los modos sensoriales no se procesan de manera modular, sino que el cerebro maneja la entrada de información sensorial de forma integrada. En consecuencia, la combinación de impulsos sensoriales tendría un efecto neurológico avanzado y podría resultar en comprensiones más significativas.

La reflexión en torno a estas nuevas prácticas de lectura y a los nuevos medios en los que se produce la significación tiene un efecto directo sobre el diseño y ejecución de ambientes de aprendizaje actuales, pertinentes y diferenciados (Kiourti, 2022). En algunos contextos, los niños y adolescentes interactúan de manera más frecuente con textos multimodales y contenidos multimediales que con los libros, por lo que la inclusión de estos formatos en los contextos educativos puede ampliar y reforzar el desarrollo de distintas competencias. El fortalecimiento de la comprensión lectora es un campo de acción para el mejoramiento de la educación y la inclusión del videojuego como entorno semiótico multimodal puede ser un recurso para desarrollar estas prácticas educativas (Sindoni y Moschini, 2021). Uno de los ejes de esta relación podría darse a partir de la ficción de los videojuegos por su capacidad de: 1. Hacer inmersiva la experiencia, que puede ser narrativa, de un estudiante-jugador (Ogneviuk et al., 2022) y 2. Hacer, quizá, más interesante el fortalecimiento de la competencia lectora por medio de los recursos propios de la ficción en el videojuego (Ratinho y Martins, 2023).

De esta manera, este artículo pretende contribuir al estudio de los videojuegos en el marco de las literacidades lúdicas (Burn, 2021) y del *literary gaming* (Ensslin, 2014). Para esto, se parte del marco teórico de los estudios literarios y la narratología para profundizar en la comprensión de los videojuegos a partir de su dimensión ficcional. Con esa base, se esboza una propuesta pedagógica para su uso en ambientes de aprendizaje de educación secundaria que busquen fortalecer la comprensión lectora, con la ejemplificación de esta propuesta con el caso del videojuego *What Remains of Edith Finch*. De tal forma, se aporta al campo de la pedagogía del lenguaje que, en el marco de la política educativa colombiana que sustenta esta investigación, apunta al desarrollo del sentido de la propia existencia como forma intersubjetiva de la interpretación, razonamiento y construcción social del individuo, incluyendo la lengua y otros sistemas simbólicos (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Así, el estudiante expresa “con sentido crítico, cómo se articulan los códigos verbales y no verbales en diversas manifestaciones humanas y da cuenta de sus implicaciones culturales, sociales e ideológicas” (Guardia Hernández, 2023, p. 15).

2.METODOLOGÍA: CÓMO COMPRENDER LA DIMENSIÓN FICCIONAL DE UN VIDEOJUEGO

Para recorrer el camino conceptual trazado desde el videojuego hasta las oportunidades pedagógicas que este ofrece, pasando por la ficción y la comprensión, se sigue la metodología propia de la investigación pura o de base, que interrelaciona conceptos para fundamentar lo que en una siguiente etapa permitiría un diseño de investigación aplicada (Baena Paz, 2017). Se parte, entonces, de la base conceptual del campo de los estudios literarios y semiológicos, como la teoría de la recepción, para delimitar los alcances de la ficción de un medio como el videojuego. Se estaría pensando en la ficción como una posibilidad de profundización interna para el individuo, con unas

circunstancias que pueden expandirse o reducirse en relación con su vida diaria. La ficción tiene la potencial libertad de elegir el modo en que se crea el significado, tomando ciertas relaciones semánticas establecidas en el mundo real (Amores, 2019), lo que deriva en una pausa a las implicaciones de la vida cotidiana. Esto no solo da una razón semántica a aquello que se experimenta de la ficción, sino también a su relación con el individuo y de este con el mundo que le rodea (Ogneviuk et al., 2022).

2.1. La ficción en los videojuegos

El videojuego puede ser entendido como evolución multimodal del juego clásico y, en consecuencia, también funciona como un modo temporal distinto de, y en, las cosas. El videojuego permite al individuo despersonalizarse de la vida cotidiana para resolver un acertijo, creer que es el personaje principal o tomar decisiones sobre el destino de los demás. Por esto, como afirma Zagalo (2019), las historias del videojuego no solo son contadas, sino que son representadas [*enacted*] por los jugadores. Aunque el videojuego tenga como objetivo el entretenimiento, que puede reflejar desinhibición o desenfado en relación con la vida, sus mecanismos de funcionamiento son bastante restringidos y específicos, ya que todo videojuego tiene una meta y reglas que vuelven significativa la experiencia que ofrece. Si no sabemos a qué jugamos, ¿para qué lo haríamos? Con el fin de enmarcar esta experiencia, el videojuego propone un mundo ficcional que ofrece una representación, un sistema simbólico cerrado o un Campo de Referencia Interno (CRI) (García, 2018; Harshaw, 1984), para hablar de los mundos ficcionales en general. El CRI, como sistema, representa una ficción vuelta hacia sí misma, independiente, verosímil, autosostenible, donde hay personajes, acciones y eventos que se suceden en un tiempo y un espacio. En este sentido, el videojuego tiene la capacidad de representar un mundo posible a través de distintos medios de significado, ya que en él “se combinan las imágenes, los sonidos y los mensajes escritos en un discurso unificado y coherente” (López Raventós, 2013, pp. 39-40). El jugador es la piedra angular en la creación de tales mundos ficcionales a partir de estos sistemas de significado, ya que este, el jugador, es quien legitima la existencia ficcional al ponerla en acto con su interacción, algo que en la teoría de la lectura tradicional es lo que hace todo lector (Dolezel, 1988; Eco, 1962). Es el receptor-jugador quien recrea aquello planteado en el mundo posible, quien responde a la serie de instrucciones que la ficción da para poder ser reconstruida. Así, la dimensión ficcional en el videojuego se construye entre la cognición del jugador y las libertades y restricciones que el videojuego ofrece, en el sentido de su soporte y su CRI.

El jugador es el receptor de la ficción, y su confirmación última, pero hay un proceso intermedio mediante el cual el videojuego introduce sus implicaciones, explicando qué se puede y qué no se puede hacer dentro de él; una declaración sobre la inmersión en la ficción. Este pacto ficcional entre jugador y videojuego incluye un punto de interés y unos mecanismos de inmersión o modos de familiarización con aquello que ocurre en pantalla. El punto de interés para el videojuego es lo que este ofrece para atraer a su jugador, como lo puede ser su argumento y una serie de situaciones iniciales como antesala al acto de jugar. Este punto de posible interés debe justificar la existencia misma del videojuego como creación y determinar las condiciones de funcionamiento interno, aquellas por las cuales el mundo ficcional se desarrolla y es creíble, dado que él tiene la capacidad de “significarse a sí mismo sin necesidad de acudir a otra fuente” (Cuadrado Alvarado y Planells, 2020, p. 43). Para los videojuegos cuyo eje es su dimensión ficcional,

todo debe hallar una justificación desde ella, no importan los métodos, sino la credibilidad en su verosimilitud.

Ahora bien, los mecanismos de inmersión dependen de la intervención del jugador y su retroalimentación constante, de manera que el videojuego confirma la actividad del jugador para que este no sienta que no está realizando tales acciones y se aleje de la sensación estar “en medio de las cosas”, una experiencia que le da al videojuego su condición de *embodied story*. Estos mecanismos utilizan los lenguajes de los videojuegos, compuestos por conjuntos de elecciones semióticas que estructuran los sistemas de significado multimodal (Gibbons, 2012), para dar a conocer sus incidencias en el mundo posible y construir un entorno digital complejo (Kiourti, 2022). En este sentido, los mecanismos y estímulos pueden generar respuestas más allá de lo sensorial, como el llanto, molestia o alegría que suscitan determinados eventos del universo ficcional del videojuego, las cuales son respuestas emocionales que también son importantes porque no solo le dan sentido a aquello que se juega, sino que, de ocurrir, legitiman la inmersión satisfactoria en el videojuego. La ficción no solo media entre el jugador y el videojuego, sino que también ofrece un encuentro del jugador consigo mismo, ya que la vivencia ficcional puede ayudarlo a situarse existencialmente, mejorando sus relaciones inter e intrapersonales, al situar los significados y construirlos a partir de su experiencia (Sousa, Rasmussen y Pierroux, 2018; Silgado, 2017).

Así, el videojuego funciona como una interfaz tecnológico-sensorial (Cabañes, 2012, p.67), ya que aquello que ocurre en el videojuego es un punto medio entre sus distintos mecanismos internos y la actividad y retroalimentación del jugador en dicho soporte. Bajo esta misma perspectiva, podría hablarse de la ficción como un entorno simbólico producto de esta interfaz, ya que ella es la que media entre las acciones del jugador en el mundo real y las del mundo posible en el videojuego, o entre la actividad extradiegética y diegética, respectivamente. Una interacción que genera una nueva realidad virtual (Jakha, 2024). La ficción en el videojuego, construida a partir de la interfaz, tiene tres dimensiones principales (López, 2013): el *gameplay*, la *gamestructure* y el *gameworld*. El *gameplay* se entiende como las decisiones que toma el jugador en el mundo posible para cumplir un determinado objetivo, lo cual puede verse en estrategias y acciones en el videojuego y derivar en una inmersión efectiva. La *gamestructure* está constituida por los límites del mundo ficcional del videojuego, es decir, las reglas y las condiciones para ganar y perder, lo que derivaría en una exploración del mundo posible. Y el *gameworld*, configurado por todo el universo posible del videojuego, incluyendo sus sistemas simbólicos, la retroalimentación al jugador, las ambientaciones sonoras, visuales o kinestésicas, que permiten una inmersión satisfactoria.

El videojuego compone y delimita su dimensión ficcional a partir de instrucciones, libertades y restricciones para que el mundo creado pueda ser creído; en este sentido, la interfaz tecnológico-sensorial crea a su jugador al pedirle comportamientos específicos dentro de su mundo. Cuando esta creación se hace satisfactoria, también lo hace la inmersión, de allí que el mundo del videojuego esté, en principio, incompleto, ya que “solo aquello que se muestra en la historia queda a la luz del conocimiento del lector o espectador, todo lo demás se pierde en la oscuridad de la omisión y la interpretación” (Cuadrado Alvarado y Planells, 2020, p. 49). Vivir la narración, y completarla, implica la inmersión en la ficción, por lo que el videojuego ofrece mecanismos para lograrlo a través de las condiciones dadas en el *gameworld* y *gamestructure* como en el potencial de interacción del jugador en el *gameplay*.

2.2. Comprender la ficción en un videojuego

La experiencia generada por la ficción en el videojuego está encapsulada en sí misma y también con respecto al fluir de la vida cotidiana. La cognición de quien participa en ella hace que sea imposible compartir la experiencia ficcional, ya que cada una dependerá de cómo se comprenda lo explícito y lo implícito en el videojuego; por ello, la cognición del jugador-receptor es fundamental al momento de re-crear mundos ficcionales. Pero ¿cuáles serían los principios de la comprensión y qué relación tendrían con la ficción?

Para Piaget, las bases fundamentales de la construcción del pensamiento son los esquemas, entendidos como “procesos organizados y dirigidos a situaciones específicas de aprendizaje” (Escobar Soriano, 2018, p. 59). Puesto que la experiencia es un fenómeno supeditado a los cambios inherentes de la vida, los esquemas del pensamiento no solo son un punto de partida, sino también uno de llegada que se renueva con las transformaciones propias del tiempo en calidad del individuo y de aquello que haya aprendido. En este orden de ideas, comprender no es una finalidad en sí misma, sino parte de un proceso dinámico que está sujeto al pasado y presente del individuo, o lo que es lo mismo, al proceso de formación y funcionamiento de los esquemas “como una tendencia a las repeticiones y a la acumulación en cada estadio de desarrollo” (Escobar Soriano, 2018, p. 59). La asimilación se refiere a atribuir un esquema de comprensión pasado a un determinado fenómeno de la experiencia desconocida en el presente, mientras que la acomodación es cuando la experiencia del presente no compatibiliza con el esquema del pasado atribuido, por lo que se cambia en la búsqueda por comprender. Entre la asimilación y acomodación se encuentra la comprensión, que se podría definir como una atribución de sentido por semejanza a determinada experiencia exterior al individuo, lo cual puede darse de manera evidente y explícita para el sujeto.

Comprender es un acto de la voluntad que es potencial porque todo conocimiento ofrece la oportunidad o posibilidad de ser comprendido. En la dialéctica de querer - comprender, los esquemas de comprensión se matizan de tres distintas formas: la atención, la percepción y la memoria. La atención es una disposición que limita los estímulos, focalizando algunos e ignorando otros, dirigidos hacia lo que ya se sabe y lo que se quiere o necesita saber, por lo que la atención sería un proceso que hace parte de la adquisición de cualquier conocimiento (Coronado y Forero, 2024). La percepción es el significado que se le atribuye a un estímulo focalizado, implica “encontrar sentido a la información que llega al individuo, permitiendo de esta manera que pueda ser operada o almacenada” (Coronado y Forero, 2024, p. 74). Por último, la memoria puede ser entendida como “una capacidad para la adquisición, almacenamiento, recuperación y utilización de la información existente” (Coronado y Forero, 2024, p. 73). El dinamismo de los esquemas de comprensión no es ajeno a la combinación práctica de la atención, percepción y memoria, las cuales prefiguran y configuran el acto continuo de comprender. Es indivisible atribuir un significado por medio de la memoria al poner atención o que un estímulo exterior no despierte un recuerdo al que se le atribuya múltiples significados. Quizá por ello sea válido hablar de la comprensión como un bloque, en tanto que es un conjunto de procesos identificables conceptualmente pero que actúan de forma indistinguible en la práctica, todos unidos y promovidos por la primaria voluntad.

Ahora bien, el videojuego como entorno reclama activamente la atención del jugador por medio de los estímulos representados en el *gameworld*, los cuales pueden ser elementos visuales, sonoros o kinestésicos, y que tienen relación con el *gameplay* porque

las actividades del jugador tienen un efecto directo en el soporte del videojuego. Como también puede suceder que la percepción sea relevante a la hora de resolver un *puzzle* planteado desde el *gamestructure*, pues una dificultad presentada solo podría resolverse poniendo atención al escenario donde se proporciona información para que la memoria, como experiencia en el pasado, la haga efectiva en el *gameplay* del presente. En este sentido, los sistemas semióticos que re-construyen la ficción en el videojuego son los responsables del pacto ficcional en tanto que mediaciones multimodales que subordinan los esquemas de comprensión al *gamestructure*, al nivel macro del objetivo del videojuego o micro en el nivel o escenario mostrado. Dicho de otro modo, las instrucciones que ofrece la ficción para poder ser reconstruida por el receptor (Cuadrado Alvarado y Planells, 2020), en este caso, el jugador, están ligadas íntimamente a los esquemas de comprensión, que sustentan las representaciones que se hace quien juega.

Cuando el jugador se enfrenta con la ficción del videojuego y debe explorar sus diferentes sistemas de significación (visuales, auditivos, lingüísticos, kinestésicos) para descifrar los objetivos, condiciones y expectativas del mundo en el que está inmerso, está poniendo en acto sus procesos cognitivos de comprensión. La decodificación de estos sistemas de significado ejercita la competencia lectora, ya que esta es la que media entre lo explícito del videojuego y los esquemas de comprensión individuales. Este traspaso entre la ficción mostrada y la comprendida no se encuentra enteramente desligada de algún tipo de limitante, pues cuando el videojuego crea a su lector, asegurando la inmersión, le hace reconstruir sus implicaciones posibles a partir de sus propios referentes. El proceso de lectura multimodal que ocurre en el jugador encuentra su propia corrección y dirección por medio del videojuego y la relación que este establece entre la actividad extradiegética y diegética. Dado que el videojuego está reclamando la atención del jugador de forma constante, este sabrá en todo momento si hace lo correcto o no. En este sentido, el videojuego como ficción multimodal determina una ruta de comprensión, que en muchos casos puede ser unívoca pues él establece los límites de lo posible dentro su mundo, y que circunscribe una inmersión efectiva que puede ofrecer un fortalecimiento en la competencia lectora.

La ficción del videojuego, por sí sola, carecería de importancia y sentido para el jugador sin un objetivo de lectura que supedite los esquemas de comprensión, en términos de la asimilación y acomodación y de la atención, percepción y memoria. Como con otros textos, el objetivo de lectura delimita el propósito del proceso de inmersión ficcional y experiencia narrativa con el videojuego (Torres-Toukoudidis et al., 2016). De allí que el lugar del docente para orientar, promover la discusión y centrar los contenidos en la inclusión del videojuego en el aula sea tan importante (Sousa, Rasmussen y Pierroux, 2018). En tal sentido, esta meta de comprensión lectora puede ser propuesta por el *gamestructure* del videojuego, por el mismo jugador desde sus intereses o, en el aula de clase, por las metas de aprendizaje establecidas en el escenario de enseñanza.

3. RESULTADOS: UNA PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN ESCOLAR DE LOS VIDEOJUEGOS PARA LA COMPETENCIA LECTORA

La ficción del videojuego es, entonces, un medio para comprender significados contruidos de manera multimodal, de manera que puede usarse para potenciar y diversificar procesos de literacidad. Esto requiere generar rutas de trabajo en los escenarios educativos que permitan al estudiante reflexionar sobre la manera en que este conoce y decodifica los sistemas semióticos. Es decir, generar consciencia sobre el

entorno tecnológico-sensorial con el que interactúa, sobre la naturaleza integradora e interactiva de los textos multimodales y sobre las implicaciones que puede tener la conexión con otros que permiten los entornos digitales (Rowse y Walsh, 2012; Sindoni y Moschini, 2021).

Así, hacer del videojuego un medio para el fortalecimiento de la competencia lectora puede iniciar con un análisis de su dimensión ficcional y las condiciones que, a partir de ella, permiten la experiencia inmersiva, lo cual, a su vez, puede favorecer la metacognición. Proponemos, entonces, un esquema de análisis de la ficción en un videojuego a partir de sus tres dimensiones —Tabla 1—. Es importante aclarar que esta propuesta se ha pensado para videojuegos centrados en una dimensión ficcional-narrativa, es decir, aquellos donde el objetivo principal es conocer e interactuar con la historia, los personajes y las situaciones que determinan sus acciones en el tiempo y en el espacio.

Tabla 1.

Propuesta de análisis ficcional para el videojuego

Macro-concepto	Micro-conceptos	Descriptor
Videojuego	<i>Gameplay</i>	El comportamiento del jugador-receptor en el mundo posible, sea para conseguir una meta del videojuego o para alcanzar una meta personal. En este orden de ideas, el <i>gameplay</i> se determina por la forma en que el videojuego crea a su jugador por medio de la exploración, la batalla, el rol a desempeñar, entre otros.
	<i>Game-structure</i>	Limitaciones del videojuego, lo que se puede hacer y lo que no, es decir, el modo en que se determina cómo ganar y perder, lo que conlleva una correcta exploración del <i>gameworld</i> , así como los objetivos a conseguir.
	<i>Gameworld</i>	El mundo posible del videojuego, del cual dependen estímulos sonoros, visuales y/o kinestésicos que notifican la interacción entre la actividad extradiegética y diegética del jugador. Así, personajes y eventos conforman el discurso simbólico del <i>gameworld</i> .

Fuente: Elaboración propia

El funcionamiento de estos tres ejes se ejemplifica en el videojuego *What Remains of Edith Finch*, creado por *Giant Sparrow* en el año 2017 y que puede catalogarse como una experiencia lúdico-literaria (Bozdog y Galloway, 2020). En su introducción, el *gameworld* representa estímulos visuales y sonoros que simulan un barco que abandona una isla. Luego, la cámara en primera persona muestra el diario de Edith Finch, la protagonista, una escena que tiene como objetivo que el jugador pase las páginas del libro mediante una acción con el mando de la consola. Esta introducción, que contextualiza al personaje y las posibles acciones, determina que hay un interés en el diario, que debe leerse simulando uno de la vida real, y al cual se le proporciona el significado que la narrativa determina como fundamental para el videojuego. Todo ello se logra mediante la conjunción de sensaciones en el mando, estímulos visuales y sonoros que crean la

ambientación que contextualiza al jugador en la ficción presentada mediante un discurso coherente.

Tabla 2.

Criterios de análisis ficcional para el videojuego What Remains of Edith Finch

Video- juego e instancia narrativa	Criterios de análisis	Descriptor
What Remains of Edith Finch en el bloque narrativo del personaje Sam.	Gameplay	Se prioriza la exploración del jugador, permitiendo que este determine el mejor modo de continuar. El rol que desempeña tiende a la aventura, no a las batallas o decisiones complejas.
	Game- structure	El videojuego propone los siguientes objetivos a conseguir, en este orden: <ul style="list-style-type: none"> • Tomar una fotografía al personaje Dawn, el que el jugador controla. • Tomar una fotografía al padre, que sería Sam. • Tomar una fotografía a un venado. • Tomar una fotografía a Dawn a punto de dispararle al venado. • Por último, tomar una fotografía a Dawn, Sam y el venado.
	Gameworld	El mundo posible del videojuego se construye en su semiosis y narración con: <ul style="list-style-type: none"> • Colores en tono sepia. • Gráficos que tienden al realismo. • Un punto de vista que adquiere la interfaz de una cámara fotográfica. • Un gran paisaje con un lago al final. • Elementos para la caza, pescados colgados, señales en la vegetación dirigidas a los cazadores. Una tienda de campaña, un venado, un arma, un libro de poemas, un pájaro pequeño, muchos árboles. • Sonidos de agua fluyendo.

Fuente. Elaboración propia con base en el análisis del video del videojuego, en el intervalo 1:17:04 – 1:21:55. Pyramid (2017, 29 de abril) *What Remains of Edith Finch - Full Gameplay Español (HD)* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=3WNTVuRcxa0&t=5601s>.

Este esquema de análisis del videojuego —Tabla 2— puede ser usado para la comprensión lectora en educación secundaria a través de preguntas que conduzcan a explicitar la comprensión. Las preguntas fomentan niveles altos del pensamiento en tanto que requieren que el alumno aplique, analice y sintetice información, promoviendo así el aprendizaje (Gallego et al., 2013). Las preguntas, en tanto que vectores del pensamiento, pueden ayudar a dirigir los esquemas de comprensión hacia el objetivo de lectura propuesto, así como hacia la determinación de un tipo de inmersión ficcional que pueda darse en el aula de clase. Por tanto, los interrogantes sobre el videojuego deberían estar al inicio, en el desarrollo y al final del espacio educativo, de modo que su respuesta compruebe y mida el nivel de comprensión lectora del estudiante a partir del objetivo

propuesto. De este modo, las preguntas pueden facilitar la inmersión, así como del desarrollo que el jugador tenga en el mundo ficcional propuesto, ayudando a la creación concreta de sentido y la redirección de los esquemas de comprensión en relación con el objetivo de lectura. En este orden de ideas, las preguntas pueden ser formuladas desde las distintas categorías de análisis del videojuego a partir de un objetivo de lectura, de modo que estas permitan cuestionar las acciones y estímulos cercanos hacia la meta que se quiere conseguir para la comprensión. Suponiendo un objetivo de lectura posible que consista en conocer la historia del personaje Sam del videojuego *What Remains of Edith Finch* (Tabla 2.), algunas preguntas de inicio pueden llegar a ser: ¿Qué se sabe del videojuego en cuestión? ¿Podría decirse que un videojuego cuenta una historia?, ¿cómo? O ¿qué posibles riesgos puede conllevar la caza?, las cuales activan los esquemas de comprensión indicados para el desarrollo propio de la clase y el bloque narrativo propuesto. Una vez se haga una correcta introducción al tema y al videojuego, las preguntas podrían dividirse en los ejes de análisis propuestos —Tabla 3—.

Tabla 3.

Posibles preguntas para orientar la lectura del videojuego *What Remains of Edith Finch*

Videojuego e instancia narrativa	Criterios de análisis	Posibles preguntas para formular durante el desarrollo de la clase
<i>What Remains of Edith Finch</i> en el bloque narrativo del personaje Sam.	<i>Gameplay</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acerca del tipo de comportamientos que el videojuego propone, por ejemplo, ¿de qué sirve explorar? • Acerca de las acciones que se derivan de esos comportamientos. • Acerca de la posibilidad de que el uso de ciertos objetos, como lo puede ser la cámara fotográfica, influyan en la historia del personaje. • Acerca de que la historia de Sam hubiera requerido un combate, la forma en que la historia se transformaría por un método distinto de ser abordada.
	<i>Game-structure</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acerca de la relación entre Sam y Dawn en el escenario de la caza a partir de las acciones posibles, en otras palabras, cómo tomar fotografías puede contar la historia de los personajes. • Acerca de qué objetivo se tiene que alcanzar, a partir de los elementos en pantalla.
	<i>Gameworld</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acerca de la naturaleza y disposición de los elementos en pantalla que pueden cumplir alguna función narrativa e inmersiva con respecto a la historia y el personaje. ¿Por qué las señales con respecto a la caza?, ¿por qué están ahí?, por ejemplo. • Acerca de la función del tono sepia en el bloque narrativo. • Acerca de la función y evocaciones que puede producir al sonido del agua fluyendo.

Fuente. Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Abordar el videojuego a partir de los fundamentos conceptuales ofrecidos por los estudios literarios y la semiología en torno a la ficción y la recepción en la lectura permite

comprenderlo como un texto multimodal, en tanto que un tejido de sistemas de codificación que utilizan diferentes modos de significación. En esta perspectiva, el jugador asume un lugar interactivo no solo con las condiciones materiales de la interfaz, sino con y desde los procesos de comprensión que motivan y que implican la interpretación de estos sistemas semióticos para reconstruir la historia, actuar en ella y lograr los objetivos del juego. En este proceso, las preguntas como mediación didáctica permiten orientar el ejercicio de la competencia lectora multimodal para que los estudiantes puedan participar de manera reflexiva en la experiencia que ofrece el mundo posible del videojuego para constituir la experiencia inmersiva. Con ello, se podrán hacer explícitos aspectos del proceso de comprensión, como mediación de la atención, percepción y memoria en la asimilación y acomodación, a través de las preguntas como vectores dirigidos hacia el objetivo de lectura propuesto.

Este tipo de propuestas buscan fortalecer la comprensión lectora de textos multimodales como parte del desciframiento de las implicaciones simbólicas de la cotidianidad a través de la ficción como forma intersubjetiva de la interpretación, razonamiento y construcción social del individuo. En el videojuego, esta ficción puede ofrecer experiencias de significado múltiples e inmersivas que le permiten al jugador situarse críticamente en un tiempo y espacio determinados, una evasión que le ofrece la posibilidad de poner en perspectiva a su vida particular y la interacción que esta tiene con el mundo. Por esto, el videojuego como medio tecnológico, sensorial y ficcional puede ayudar a leer lo contemporáneo y puede constituir un excelente recurso didáctico si se le comprende como unidad semiótica que detona una interrelación conceptual.

Este acercamiento conceptual al videojuego desde lo ficcional podría ampliarse con otras perspectivas teóricas y prácticas. Por un lado, la ruta de lectura propuesta a través de los tres ejes dinamizados por preguntas orientadoras puede ser la base para un ejercicio de investigación educativa en la formación básica secundaria que permita la aplicación en contexto. De modo que la variedad de capacidades y fortalezas de los estudiantes y docentes, la viabilidad de los espacios educativos para la implementación de un videojuego para la clase y lo que se quiera conseguir con ello permitirían evidenciar las potencialidades de la ruta para la lectura multimodal. Como señalan Bacalja et al. (2024), los videojuegos no pueden pensarse solo como objetos, sino como dispositivos que incluyen interfaces, prácticas y espacios.

Al mismo tiempo, la intervención en el aula puede servir no solamente para la comprobación de la comprensión de significados multimodales, sino también como fundamento o base para la creación de un videojuego con los objetivos propios de una clase, como lo demuestran las experiencias de Esparza-Cervantes et al. (2021) o Hernández Rentería et al. (2019). Comprender lo propio de la ficción en el videojuego puede ayudar a crear uno a partir de estas implicaciones conceptuales, lo que extiende la comprensión al sentido creativo. No hay que olvidar que ahora hay softwares de diseño que no implican habilidades de programación, como *RPG Maker*, *Twine* o *Buildbox Free*, programas gratuitos y accesibles al mundo del videojuego ficcional.

Del mismo modo, la introducción del videojuego en el aula de clase, con sus interacciones y parametrizaciones pedagógicas, puede ser parte de enfoques didácticos que prioricen la propia interactividad, estableciendo roles y metas a alcanzar, para llegar a configurar una estrategia de gamificación que aproveche todo el potencial del *game-based learning* (Sousa y Costa, 2018). Esto es especialmente importante en el marco crítico de una época postdigital y post gamificada (Bacalja et al., 2024), de suerte que

toda implementación didáctica busque evitar los riesgos de la ludofacción para no caer en los lugares comunes de la educación tradicional, solo que a través de un lenguaje nuevo.

Por otro lado, es interesante seguir profundizando en el alcance de la ficción en los videojuegos, pues ella ofrece los mecanismos de inmersión inicial, de inmersión sostenida y de experiencia interactiva. En el caso de los videojuegos de tipo multijugador, sean *online* u *offline*, que proponen distintos objetivos en su mundo posible y ofrecen experiencias colaborativas, la ficción funcionaría no solo como una re-construcción particular o individual, sino como la interrelación con los otros sobre aquello que revele el interés para los individuos y para el grupo. Aquí la ficción depende de la interacción conjunta y colaborativa de los jugadores con el entorno mostrado en el videojuego, por lo que una de las preguntas más pertinentes para comprender este funcionamiento y sus perspectivas frente a lo educativo estaría centrada en la forma en que la relación con los otros valida o modifica el sentido atribuido a los estímulos y su relación con el *gameplay* social o individual.

En lo referente a las posibles preguntas que se abren, no hay que soslayar que uno de los riesgos de los videojuegos en la contemporaneidad es el límite difuso entre el entretenimiento y la adicción (Rodríguez Rodríguez y García Padilla, 2021). ¿Qué ocurre cuando la ficción se desarrolla en un ambiente virtual compartido? O ¿qué pasa cuando la ficción puede extenderse en un juego sin fin y desdibujar los límites de espacio, tiempo y reglas que deberían contener el juego? Como lo advierten Bacalja et al. (2024), los mundos virtuales pueden alterar la autopercepción y la interacción social, afectando los procesos identitarios y de conexión con el mundo material. La Organización Mundial de la Salud (OMS) indicó, a inicios de 2022, que la adicción a los videojuegos está clasificada como una enfermedad mental. La psicóloga Stephany Muñoz aclara que esta enfermedad está relacionada con comportamientos solitarios que tienen como trasfondo problemas familiares o sociales en los colegios (Universidad de la Sabana, 2022), por lo que la evasión que ofrece la ficción puede resultar en una renuncia al mundo real. Así, la implementación de los videojuegos en el campo pedagógico, como estrategia para fortalecer la comprensión y, en últimas, la interpretación de la realidad, parte de la premisa de un uso consciente e intencionado que puede servir para que el estudiante se sitúe en su contexto y asuma críticamente los mecanismos ficcionales del videojuego, en lugar de dejarse llevar pasivamente por ellos.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES. Andrea Milena Guardia Hernández (Conceptualización, supervisión y redacción – revisión y edición) y Jahir Cediél Rincón (Investigación y redacción – borrador original)

FINANCIACIÓN. Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguadero Ruiz, P. (2022). Neurociência cognitiva: melhoria do pensamento autônomo na leitura através de videogames. *Texto Livre*, 15, e40506. <http://www.doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40506>
- Amores, M. (2019). Ficción literaria: de la intertextualidad a la proteicidad textual. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 5, 9–24. <https://acortar.link/G1vu1h>

- Arnab, S., Lim, T., Carvalho, M. B., Bellotti, F., de Freitas, S., Louchart, S., y De Gloria, A. (2015). Mapping learning and game mechanics for serious games analysis. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 391–411. <https://doi.org/10.1111/bjet.12113>
- Bacalja, A., Nichols, T. P., Robinson, B., Bhatt, I., Kucharczyk, S., Zomer, C., Nash, B., Dupont, B., De Cock, R., Zaman, B., Bonenfant, M., Grosemans, E. Schamroth Abrams, S., Vallis, C., Koutsogiannis, D., Dishon, G., Reed, J., Byers, T., Fawzy, R. M., Hsu, H., Lowien, N., Barton, G., Callow, J., Liu, Z., Serafini, F., Vermeire, Z., deHaan, J., Croasdale, A., Torres-Toukoumidis, A., Xu, X. y Schnaider, K. (2024). Postdigital Videogames Literacies: Thinking With, Through, and Beyond James Gee's Learning Principles. *Postdigital Science and Education*, 6, 1103–1142. <https://www.doi.org/10.1007/s42438-024-00510-3>
- Baena Paz, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo editorial Patria.
- Blanco, C. (2023). ¿Por qué invertir en la industria de videojuegos? *Estrategias de inversión*. <https://acortar.link/qMgPDv>
- Bozdog, M., y Galloway, D. (2020). Worlds at Our Fingertips: Reading (in) What Remains of Edith Finch. *Games and Culture*, 15(7), 789–808. <https://www.doi.org/10.1177/1555412019844631>
- Burn, A. (2021). *Literature, Videogames and Learning*. Routledge.
- Cabañes, E. (2012). Del juego simbólico al videojuego: la evolución de los espacios de producción simbólica. *Videojuegos y juventud. Revista de estudios de juventud*, 98, 61–77.
- Coronado, E., y Forero, J. (2024). *Atención, percepción y memoria en los procesos de comprensión lectora en estudiantes de básica primaria*. [Tesis de maestría]. Universidad Abierta y a Distancia UNAD. <https://acortar.link/ifWmb4>
- Cuadrado Alvarado, A., y Planells, A. (2020). *Ficción y videojuegos. Teoría y práctica de la ludonarración*. UOCpress.
- Sousa, F. de, Rasmussen, I., y Pierroux, P. (2018). Zombies and ethical theories: Exploring transformational play as a framework for teaching with videogames. *Learning, Culture and Social Interaction*, 19, 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.011>
- Dolezel, L. (1988). Mímesis y mundos posibles. En A. Garrido (coordinador). *Teorías de la ficción literaria* (pp. 69–95). Editorial Arco Libros.
- Eco, U. (1962). *Obra abierta*. Editorial Planeta – Agostini.
- Ensslin, A. (2014). *Literary Gaming*. MIT Press.
- Escobar Soriano, A. (2018). Los esquemas de aprendizaje: Kant y Piaget. Introducción filosófica-psicológica. *Revista Torreón Universitario*, 6(16), 51–61. <https://doi.org/10.5377/torreon.v6i16.6557>
- Escribano, F. (2012). Jóvenes y videojuegos. Estado del Arte. Videojuegos y juventud. *Revista de estudios de juventud*, 98, 09–23. <https://acortar.link/lAGBkB>
- Esparza-Cervantes, N. S., Guerrero-Triana, M. C., Jiménez-De la Cruz, A. M., Mayor-Molinares, S. A., Hoyos-De Los Rios, O. L., y Restrepo, D. (2021). La interdisciplinariedad en la construcción de Eru, un videojuego educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 71–85. <https://doi.org/10.5209/aris.67028>
- Gallego, J. M., Cortés, D. A., Poveda, M. A. (comp.), Castañeda, A. L. (comp.) y Silva Travededo, L. M. (dir.). (2013). *Comprensión y producción textual*. Fundación Promigas y Fundación Caminos de identidad – FUCAI.

- García, P. (2018). Literatura, historia: crisis de las disciplinas y contextos para la ficción. *Revista De Literatura*, 80(159), 35–65. <https://doi.org/10.3989/revliteratura.2018.01.002>
- Gee, J. P. (2004). Situated Meaning and Learning: What Should You Do After You Have Destroyed the Global Conspiracy? En *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2013). Good Video Games, the Human Mind, and Good Learning. En *Good Video Games + Good Learning. Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy* (2a. ed.). Peter Lang.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and Education*. Routledge.
- Gibbons, A. (2012). Multimodality. Towards a Multimodal Cognitive Poetics. En *Multimodality, Cognition, and Experimental Literature* (pp. 8–46). Routledge.
- Guardia Hernández, A. M. (2023). *Instrumento de organización de los Derechos básicos de aprendizaje en Lenguaje*. Universidad La Gran Colombia. <http://hdl.handle.net/11396/7586>
- Harshaw, B. (1984). Ficcionalidad y campos de referencia. En A. Garrido (coord.) (1997). *Teorías de la ficción literaria* (pp. 123–159). Editorial Arco Libros.
- Hernández Rentería, L.A., Ramírez Lujano, A., Contreras Davito, M., Carranza, D.B., y Peña Pérez Negrón, A. (2019). A Serious Game Proposal to Reinforce Reading Comprehension in Scholars. En P. Ruiz, y V. Agredo-Delgado (Eds). *Human-Computer Interaction*. (pp.30-41). *HCI-COLLAB* 2019. https://www.doi.org/10.1007/978-3-030-37386-3_3
- Jakha, H. (2024). Ficta and Virtuality: An Ingardenian Ontology of Virtualized Ficta. *Rivista di estetica*, 85, 199–212. <https://www.doi.org/10.4000/12tqi>
- Kiourti, E. (2022). Layering literacies and metagaming in Counter Strike: Global Offensive. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(2), 1–27. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.2.367>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2006). From ‘Reading’ to ‘New’ Literacies. En *New Literacies. Everyday Practices and Classroom Learning* (2a. ed.) (pp.7–29). McGraw-Hill, Open University Press.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Open University Press.
- López Raventós, C. (2013). *El videojuego como práctica discursiva contemporánea. Pokémon y la naturalización de la realidad social neoliberal* [Tesis doctoral] Universidad Autónoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/130793>
- Marín-Díaz, V., Sampedro-Requena, B. E., y Mac Fadden, I. (2019). Perceived Utility of Video Games in the Learning Process in Secondary Education—Case Studies. *Sustainability*, 11(23), 3–13. <https://doi.org/10.3390/su11236744>
- Marín-Suelves, D., Esnaola-Horacek, G. y Donato, D. (2022). Videojuegos y educación: análisis de tendencias en investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1–17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12125>
- Maturana, C. y Ow, M. (2016). *Multimodalidad y educación. Claves de educación en el siglo XXI*. Santillana.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. <https://acortar.link/yRYb2R>

- MordorIntelligence (s.f). Industria del juego - Análisis de tamaño y participación - Tendencias y pronósticos de crecimiento (2024 - 2029). *MordorIntelligence*. <https://acortar.link/yraZM0>
- Ogneviuk, V., Maletska, M., Vinnikova, N., y Zavadskyi, V. (2022). Videogame as Means of Communication and Education: Philosophical Analysis. *WISDOM*, 21(1), 101–116. <https://doi.org/10.24231/wisdom.v21i1.626>
- Pyramid. (2017, 29 de abril) *What Remains of Edith Finch ~ Full Gameplay Español (HD)* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3WNTVuRcxa0yt=5601s>
- Ratinho, E., y Martins, C. (2023). The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review. *Heliyon* 9(8), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19033>
- Rodríguez Rodríguez, M. y García Padilla, F.M. (2021). El uso de videojuegos en adolescentes. Un problema de Salud Pública. *Enfermería Global*, 20(2), 557–591. <https://doi.org/10.6018/eglobal.438641>
- Rowell, J. y Walsh, M. (2012). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, and New Literacies. *Brock Education*, 20(1), 53–62.
- Sánchez Gutiérrez, V. (2023, 12 de agosto). Industria de videojuegos crece en Colombia con cerca de 80 empresas desarrolladoras. *Diario La República*. <https://acortar.link/7TbtP7>
- Silgado Cabrejos, K. (2017). Videojuegos para desarrollar la actitud filosófica. *Educare et Comunicare*, 5, 16–24. <https://doi.org/10.35383/educare.v2i9.59>
- Sindoni, M. y Moschini, I. (eds.) (2021). *Multimodal Literacies Across Digital Learning Contexts*. Routledge.
- Sousa, C. y Costa, C. (2018). Videogames as a learning tool: is game-based learning more effective? *Revista Lusófona de Educação*, 40, 199–210. <http://www.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.13>
- Statista (2024). Videojuegos en América Latina - Datos estadísticos. *Statista*. <https://acortar.link/d0rGN3>
- Tacoronte Sosa, J. P., y Peña Hita, M. Á. (2023). A Systematic Review of Serious Games for Children's Reading Skills' development. *El Guiniguada*, 32, 79–92. <https://doi.org/10.20420/elguiniguada.2023.632>
- Torres-Toukoudis, A., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M. A., y Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos*, 15 (2), 37–49. <http://www.doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.2.1124>
- Universidad de la Sabana (2022, 08 de noviembre) Así vive un adicto a los videojuegos: solitario y 12 horas diarias pegado a una consola. *Pulzo*. <https://acortar.link/IM48G7>
- Vieira, C. M., Silva, R. A., y Vicente, P. N. (2022). Videojogos comerciais e videojogos sérios no desenvolvimento de competências: uma revisão sistemática da literatura (2017-2021). *Observatorio (OBS*)*, 16(4). <https://doi.org/10.15847/obsOBS16420222163>
- Zagalo, N. (2019). Multimodality and Expressivity in Videogames. *Observatorio (OBS*)*, 13(1). <https://doi.org/10.15847/obsOBS13120191411>