

# Gamificación y transmedia: del videojuego al libro. El caso de *Assassin's Creed*

---

Arantxa Vizcaíno-Verdú  
Universidad de Huelva, España

Paloma Contreras-Pulido  
Universidad Internacional de la Rioja, España

María Dolores Guzmán-Franco  
Universidad de Huelva, España

## Introducción

Hace poco más de una década se introducía terminológicamente el concepto de las narrativas transmedia (Jenkins, 2003) con el propósito de acotar un fenómeno de alto interés para los diferentes escenarios comunicacionales, tecnológicos, culturales y educativos. En este orden, la convergencia mediática (Jenkins, 2008; Islas, 2009; Jenkins, Ford & Green, 2015) ha respaldado y dilatado el universo narrativo de los diferentes productos de la industria cultural, trasladándolos en algunos casos a efectos pedagógicos. Este paisaje mediático dibujado por diferentes autores desde antaño (Toffler, 1980; McLuhan & Powers, 1995; Jenkins, 2008; Scolari, 2013) ha facilitado una suerte de cultura participativa asentada bajo la bandera transmediática. Si bien es cierto que el término ha estimulado una amplia diversidad teórico-metodológica, las narrativas transmedia tienen su origen en la intertextualidad como la relación de copresencia entre textos (Milán, 2016; Kristeva, 1997; Barthes, 2002). Un concepto potenciado por Kinder (1991) en la observación de dibujos animados donde se aludía a personajes artísticos de la historia. En este sentido, la intertextualidad transmedia se comprende como la transición de la narración a través de diferentes medios (Montoya, Vázquez-Arias & Salinas-Arboleda, 2013). No fue hasta la inserción del nuevo vocablo en la revista *Technology Review*, cuando se manifiesta la idea de transmedialidad como un conjunto de principios entre expansión y profundidad, continuidad y multiplicidad, inmersión y extraibilidad, construcción de mundos y serialidad (Jenkins, 2009). Expresado de otro modo, un relato que se expande mediante diversas plataformas

en las que toma parte activa el prosumidor –productor y consumidor– (Jenkins, 2008). Scolari (2013) reafirma esta concepción añadiendo un despliegue de significación que transcurre a través de aspectos verbales, icónicos, audiovisuales e interactivos. Y Carrera, Limón, Herrero & Sainz (2013) las introducen como una forma hipertextual propia de Internet, una narrativa multimedia, un modo de crear historias, un proceso narrativo no lineal expresado mediante diversos formatos y plataformas, una narrativa tradicional y cotidiana, y un fenómeno que va más allá de la convergencia.

En definitiva, aproximaciones “procedentes de disciplinas como la ludología, la narratología y la economía de los medios, dan cuenta del vivo debate teórico surgido de los márgenes de la narrativa transmedia” (Guerrero-Pico & Scolari, 2016, p. 186). Así, su concepción se ha visto fundamentada en la industria del entretenimiento y, específicamente, en la de los videojuegos y la literatura a partir de adaptaciones –propuestas *crossmedia*–, en las que se exige al espectador recorrer diferentes medios sin ampliar la narración, a diferencia de lo que indicaba Jenkins (2008). Una disimilitud que incide en una nueva forma de expresión y expansión globalizada, en un modo innovador de relatar historias en el ámbito lúdico. De esta forma, el empleo del lenguaje multimedia propio de los videojuegos “se transforma en un conjunto de imágenes de un lenguaje post-televisivo, [...] que se sirve también de las tácticas de las tiras cómicas, de la oralidad transcrita y de la [...] narración más clásica y libresca” (Gramigna & González-Franco, 2009, p. 158). Esta conexión entre narrativa literaria y multimedia radica, por ende, de la concurrencia entre literacidad y educación literaria, en tanto en cuanto facilitan la formación del lector y fomentan la competencia narratológica (Serna-Rodrigo & Rovira-Collado, 2018; López-Valero, Encabo-Fernández & Jerez-Martínez, 2011), un hecho reflejado en la franquicia de videojuegos *Assassin’s Creed* desarrollada por Ubisoft.

## **Gamificación y videojuegos en la ecología mediática**

El convergente escenario virtual y transmedia propicia nuevas metodologías de desarrollo social, educativo y cultural en una confrontación de intereses que, paralelamente, cultiva narrativas lúdicas, educativas y de comunicación (Muros-Ruiz, Aragón-Carretero & Bustos-Jiménez, 2013). Dichos conflictos han evolucionado en pocos años de un ataque frontal y corruptor de la juventud a una aceptación bondadosa con infinidad de posibilidades (Barinaga-López, 2016). Por tanto, es de esperar que el imaginario colectivo infantil y juvenil se haya creado en un universo lúdico y cognitivo a partir de los videojuegos (Gramigna & González-Franco, 2009; Marín, 2004). Diversos autores destacan sus potencialidades desde

una perspectiva pedagógica facilitando el desarrollo de contenidos y mejorando las habilidades y destrezas (Haste, 2010; Aragón-Carretero, 2011). Es decir, se han empleado “como estrategia y herramienta didáctica en las actividades de enseñanza y aprendizaje, [...] pero también, resaltando su carácter serio, han sido utilizados con fines psicológicos y sociales” (García-Perea & De la Cruz-Fabela, 2016, p. 81). Según Gómez-García, Planells-De la Maza & Chicharro-Merayo (2016), “los videojuegos han revelado su capacidad interactiva y su proximidad a los públicos juveniles” (p. 49) en tanto que vehiculan el contenido de los docentes. A este respecto, su acotación terminológica se ha visto fundada bajo el vocablo ludificación y su trato científico definido bajo *gameducation*, *gamification based-learning* o ludificación educativa o instruccional (Romero-Rodríguez, Torres-Toukoumidis & Aguaded, 2016). Se encuentran diferencias pues, entre gamificación, *games based-learning*—GBL—, *serious games* y videojuegos comerciales o de entretenimiento.

La gamificación emplea el sistema estructural básico lúdico —o elementos de este— con fines puramente educativos, mientras que el GBL motiva situaciones de aprendizaje en la creación propia de juegos y videojuegos —el videojuego *Minecraft* como resorte de la creación libre de mundos— (Serna-Rodrigo & Rovira-Collado, 2018). Ambos evocan, por añadidura, una misma experiencia lúdica (Pérez-Manzano & Almela-Baeza, 2018). Los *serious games* se encuentran en ambos territorios descritos “como instrumentos que permiten alcanzar determinados contenidos, dejando en un segundo plano lo lúdico que su diseño y sus posibilidades podrían ofrecer” (Serna-Rodrigo & Rovira-Collado, 2018, p. 358). Y el videojuego para el entretenimiento contribuye, en justa medida, al progreso de conocimientos, competencias y habilidades inconscientes (Serna-Rodrigo & Cardell, 2017). Este último, se describe como un “juego electrónico con objetivos esencialmente lúdicos, que se sirve de la tecnología informática y permite la interacción a tiempo real del jugador con la máquina” (Tejeiro & Del-Río, 2003, p. 20). Asimismo, “los videojuegos son dispositivos tecnológicos que crean en los usuarios un entorno agradable de socialización, cooperación y disfrute” (León-Cruz, 2015, p. 660). La Real Academia Española limita su definición al dispositivo electrónico experimentado bajo el uso de mandos que simulan juegos en pantalla de televisor o computadora (RAE, 2018). Sus características se concentran en la inmersión de retos a fin de resolver una tarea bajo normativas dadas (Harvey & Bright, 1985 en Bragg, 2012). Barinaga-López (2016) insiste en ese conjunto de reglas como una condición que desencadena la competición, siendo esta última un fenómeno de máxima popularidad a nivel mundial: los *eSports* o videojuegos competitivos. Estos, en España, han generado una clasificación popular de géneros entre los que destacan: 1) *Multiplayer Online Battle Arena* —MOBA— o

juegos en arenas multijugador; 2) *First Person Shooters* –FPS– o juegos de disparos en primera persona; 3) *Battle Royale* –BR– o juegos de último superviviente; 4) *Collectible Card Games* –CCG– o juegos de cartas coleccionables; 5) *Real Time Strategy* –RTS– o juegos de estrategia en tiempo real; 6) *Fighting games* o juegos de lucha; 7) *Sport games* o simuladores deportivos; y 7) *racing*, juegos de conducción (Asociación Española de Videojuegos, 2018). Por otro lado, la taxonomía que de estos se ha elaborado, parte de la clasificación de Crawford (1982), que los distribuye en juegos de habilidad y acción, juegos de habilidad perceptivo-motriz y juegos de estrategia y habilidad cognitiva; De las ocho categorías –juegos de acción, aventura, lucha, lógica, rol, simulaciones, deporte y estrategia– de Herz (1997); De la organización de Pape, Dietz & Tandler (2004) en juegos competitivos y de cooperación, en juegos de un turno y simultáneos, y en juegos según la información ofrecida por el propio producto; De la clasificación estructural del juego en base a tipologías intrínsecas, extrínsecas, por ritmo propio y ritmo externo (Yacci, 2004); Del catálogo de Cortés-Gómez (2010) –arcade, juegos musicales, juegos de tablero y juegos online además de los ocho puntos de Herz (1997)–; y, por último, de la Entertainment Software Rating Board (2018), que los clasifica por edad, del mismo modo que la Computer Entertainment Rating Organization (2018) y la Pan European Game Information –PEGI– (2018). De este modo, son varias “las dimensiones que hacen del videojuego un medio de comunicación institucionalizado que realiza funciones de ocio y entretenimiento, pero que al mismo tiempo manifiesta, cada vez con más intensidad, su capacidad para colaborar en tareas pedagógicas” (Gómez-García *et al.*, 2016, p. 51). Una idea apoyada por Gramigna & González-Franco (2009), en tanto en cuanto el joven combina y entrelaza códigos lingüísticos mientras su pensamiento experimenta aventuras. En efecto, los videojuegos comerciales favorecen la inmersión completa del jugador en un aprendizaje basado en el ensayo-error, en un proceso dinámico de formación inconsciente del jugarse a sí mismo, y en una amplitud de temáticas y matices que lo convierten en un acontecimiento masivo consolidado en la cotidianidad juvenil (Calvo-Ferrer, 2012; García-Perea & De la Cruz-Fabela, 2016; Gros, 2014).

## **Gramática del videojuego: lectura juvenil**

La unión entre videojuegos y literatura resulta primordial en áreas pedagógicas dada su ideación discursiva y narrativa en un contexto transmedia. Esto es, ambos productos se nutren de una no linealidad que discurre entre medios, de manera que, cada vez más, los primeros expanden sus universos narrativos a través de libros físicos y digitales. Aunque es cierto que “la obra literaria es habitualmente el germen de todo el despliegue mediático posterior” (Martínez-Cano,

2016, p. 289), en este caso se parte de la obra lúdico-interactiva hacia el papel en una retroalimentación expansiva continua. No es extraño, por tanto, “que beban unos de otros con el fin de expandir la realidad ficticia de sus autores, desarrollando de esta manera las experiencias del usuario, lector o espectador gracias a su presencia en diferentes soportes, técnicas y lenguajes narrativos” (Lorenzo-Otero, 2017, p. 256). La capacidad para leer y escribir, entendida como principio básico de literacidad (López-Valero *et al.*, 2011) y, consecuentemente los materiales didácticos elaborados para tal efecto son asociados generalmente a las editoriales y a la ley de la oferta y la demanda (Dorado-Gómez & Gewec-Barujel, 2017). Un proceso que ha sido marcado durante años por el desarrollo de un sistema alfabético y comunicativo que atomiza el lenguaje en el actual y monomediático sector educativo basado en el recuerdo y conservación de conocimientos, que hoy da paso a la innovación y creación de ideas (Zagalo, 2010). De este modo y, a partir de los folclóricos cuentos de hadas o *fairy tales* registrados por escrito como espejo identitario de la memoria colectiva y el acervo cultural, se ha legado una inherente actividad narratológica al ser humano, en tanto que se presenta como *Homo Fabulator* (Escalas-Ruiz, 2016; Sánchez-Navarro, 2006). A saber, los videojuegos se están convirtiendo en un medio de desarrollo de mundos lúdico-narrativos que permiten procesar con mayor eficacia la información (Sánchez-Mesa, Aarseth, Pratten & Scolari, 2016; Juul, 2001). Esta permeabilidad y mutabilidad de la historia facilita tanto a nivel literario como audiovisual acercar el espectador juvenil a los personajes en una cadena de representaciones mentales donde iconos como *Caperucita Roja* o *Alicia en el País de las Maravillas* parten de la imaginación de Gustave Doré o John Tenniel respectivamente (Zipes, 2013; Escalas-Ruiz, 2016).

El potencial narrativo de los videojuegos va más allá de factores mecánicos o dinámicos. Generan un discurso que atiende sobremedida al cómo, a las aspiraciones, a las actividades y acontecimientos. Esta experiencia inmersiva construye la trama mediante historias que evocan asociaciones preexistentes –tal y como se mencionaba anteriormente en las ilustraciones de cuentos tradicionales–, en las que se reconstruye la narración con espacios mucho más informativos y escenarios extraídos del eje original para crear nuevos relatos (Martínez-Cano, 2016). Desde el punto de vista del videojuego, Bruner (1997) propone una serie de cualidades narrativas: 1) una estructura de tiempo significativo marcado por acontecimientos relevantes; 2) particularidades genéricas; 3) acciones racionales; 4) composiciones hermenéuticas con varios caminos posibles; 5) canonicidad implícita; 6) ambigüedad referencial; 7) centralidad de la problemática; 8) negociabilidad inherente con versiones alternativas; 9) extensibilidad de la narración que explora y trasciende en el tiempo.

En detrimento, las historias son capaces de activar ciertas áreas propias del lenguaje y del cerebro, siendo la lectura una actividad que produce una vívida simulación de la realidad, tal y como sucede en los videojuegos (Rampazzo-Gambarato & Dabagian, 2016). Asumiendo esta premisa, López-Valero *et al.* (2011) se cuestionan el planteamiento del videojuego como nuevo formato de texto electrónico que implica la decodificación del texto escrito a través de habilidades básicas, pues este “sigue un patrón narrativo tradicional [...] con una secuencia lineal estructurada en tres actos –introducción, nudo y desenlace–” (Escalas-Ruiz, 2016, p. 6). Así, la existencia de narrativas es un hecho que afianza la propagabilidad de la historia por medio de soportes (Jenkins, Ford & Green, 2015; Brooks, 1984 en Juul, 2001). Una teoría de fluidez y experiencias optimizadas designada por Csikszentmihalyi (1990) en un espacio de atracción juvenil. Atracción que lucha contra la desmotivación de los jóvenes para con la lectura física (López-Valero *et al.*, 2011), en cuya literacidad electrónica se vislumbra una nueva alternativa de habituación lectora (Shetzer & Warschauer, 2000; López-Valero *et al.*, 2011). Serna-Rodrigo & Rovira-Collado (2018) proponen a este respecto, ocupar la Didáctica de la Lengua y la Literatura –encargada de la progresión de la competencia comunicativa y lecto-literaria en las diferentes etapas educativas– en el desarrollo de habilidades lectoras mediante la integración gradual de referencias correspondientes a otros textos que forman parte intrínseca del intertexto lector personal. En otras palabras, aplicar la intertextualidad introducida previamente. De este modo, y tanto en el videojuego como en el libro, los jóvenes se valen “de la fuerza y la intensidad de los mecanismos de narración y logran el resultado de la combinación eficaz de acciones: contar, mostrar y hacer” (Zagalo, 2010, p. 67). Se va, por ende, más allá del término tradicional de alfabetización en una organización de narraciones transmedia que apelan a un nuevo método de literatura digital o literatura 2.0 (Arbonés, Prats y Sanahuja, 2015; Amo-Sánchez & Ruiz-Domínguez, 2015).

La evolución de estas tendencias viene dada por la supremacía de la industria del videojuego y el entretenimiento digital “gracias a los nuevos dispositivos y tecnologías” que han “aumentado en gran medida durante los últimos años” (Asociación Española de Videojuegos, 2016, p. 5). En este caso, los resultados apuntan hacia una mejora del 8,5% en el año 2016 con una facturación de 99 600 millones de dólares –más de 92 000 millones de euros– según Newzoo. En este espacio, Europa lidera el posicionamiento de la industria tras Asia-Pacífico y Norteamérica. Y en España, las cifras apuntan hacia el sector como la primera opción de ocio audiovisual, con 1 163 millones de euros facturados en 2016, que suponen un aumento del 7,4% respecto del año anterior. Ello implica una superación sobre la industria del cine y la música grabada. Este análisis conlleva, además, que, de los

15 millones de jugadores españoles, el 75% sean menores de 6 a 10 años, el 76% de 11 a 14, el 68% jóvenes de 15 a 24 y el 46% de 25 a 34 años. Una población que dedica una media de 6,2 horas a la semana al videojuego (Asociación Española de Videojuegos, 2016). Por otro lado, el sector del libro en España ha conseguido posicionar al país en la cuarta posición europea con mayor número de novedades actuales –97,7% de lanzamientos– y en quinta posición con mayor número de títulos –586 811 títulos vivos–. Su volumen de ventas asciende a 2 889 millones de euros, lo que la convierte en la segunda actividad cultural más practicada por los españoles. De hecho, el índice de lectores ha aumentado 3,5 puntos en los últimos cuatro años, de manera que España se coloca 3 puntos por encima de la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE– en cuanto a competencia lectora se refiere. De estos resultados, se obtiene que los menores de 10 a 14 años son los que más leen –99,6%– con una media de 14 libros anuales, seguidos de los adolescentes de 15 a 18 años –92%– con una media de 15,3 libros anuales (Observatorio de la Lectura y el Libro, 2018). De manera análoga, la Federación de Gremios de Editores de España (2017) presenta que, de una totalidad de 65,8% de lectores de libros, el 59,7% lo hacen como una actividad de tiempo libre reiterando nuevamente que los jóvenes de entre 14 y 24 años son los que más leen –86,4%–. Con todo ello, se alude en 2017 a los tres libros más vendidos categorizados en el género novelístico, véase *Patria* de Fernando Aramburu, *Origen* de Dan Brown y *Una columna de fuego* de Ken Follet. Frutos que se trasladan en el presente estudio hacia el análisis de títulos literarios que nacen del videojuego dirigiéndose al mismo público objetivo con el fin de expandir la narrativa nuclear de origen.

### **Del videojuego al libro: historia e historias en Assassin's Creed**

La prestigiosa revista temática EDGE inició su trayectoria en 1993 para convertirse en referente de la industria del videojuego (Revista EDGE, 2018). En 2017, publicaba un número especial que recogía los 100 mejores juegos de la historia a partir de una serie de criterios: 1) registro de juegos en todos los formatos físicos, digitales, etc.; 2) selección de una única entrega de la saga; y 3) filtro en el que no se contempla el valor nostálgico (EDGE Magazine, 2017). El resultado incluye todo un repertorio en el que se destacan videojuegos cuya expansión del relato se define como narrativa transmedia. Entre ellas, *The Legend of Zelda*, *Super Mario*, *Resident Evil*, *Minecraft*, *Metal Gear Solid*, *Uncharted*, *Portal*, *Bioshock*, cuentan con su homónimo literario. Véase *Hyrule Historia* de Shigeru Miyamoto, Eiji Aonuma y Akira Himekawa, *Super Mario: Aventuras* de Yukio Sawada y Daru-



ma, la saga *Resident Evil* de Stephanie D. Perry, diversas entregas de *Minecraft*, *Metal Gear Solid* de Raymond Benson, *Uncharted: El cuarto laberinto* de Christopher Golden, *Portal o la ciencia del videojuego* de Eva Cid y *Bioshock: Rapture* de John Shirley. Un compendio que alude a elementos propios del referente lúdico y que, inevitablemente, dilatan el relato original. Empero, el catálogo descarta una de las sagas que hoy expande su universo a través de la narrativa y la historia, *Assassin's Creed* (Sucasas, 2017).

Esta franquicia comercializada por Ubisoft ha vendido millones de copias en cada una de sus entregas, transformándose en foco de interés para el ámbito académico. Zarzycki (2016) presenta una investigación sobre la emergencia de nuevos modelos lúdicos de entretenimiento que, como *Assassin's Creed* y *Mass Effect*, se asemejan a las cualidades de la televisión o el cine. Similitud distorsionada por la relación con la audiencia en tanto que, en este último caso, se la acomoda como centro neurálgico de las interacciones con el medio. Veugen (2016) continúa, y determina el rol de los videojuegos a partir de esta saga desde el universo transmedia como guía narrativa de expansión ficcional. Lundedal-Hammar (2016) explica cómo los videojuegos influyen en el discurso contra-hegemónico e histórico respecto de las identidades marginales reflejadas en *Assassin's Creed: Freedom Cry*. Bosman (2018) detecta y describe tres prácticas rituales en la saga, en un análisis pormenorizado que transcurre desde el Antiguo Egipto hasta la modernidad. Dubois y Gibbs (2018) inciden en su relevancia como medio de motivación turística, muy similar a una película cinematográfica. Y Okur y Aygenc (2018) estudian el relato, arquitectura especial y gráficos como elementos indispensables para su éxito. *Assassin's Creed* cuenta, pues, la confrontación entre una hermandad de asesinos y la orden templaria en su afán por poseer artefactos de poder que implican revoluciones, descubrimientos y desastres históricos (Bosman, 2018). Las entregas comienzan con la tercera cruzada medieval contra los caballeros templarios –*Assassin's Creed*–, seguida del movimiento italiano renacentista –*Assassin's Creed II* y *Assassin's Creed: La hermandad*–, el derrocamiento del imperio otomano –*Assassin's Creed: Revelations*–, la Guerra de la Independencia estadounidense –*Assassin's Creed III*–, la piratería caribeña del siglo XVIII –*Assassin's Creed IV: Black Flag*, la Guerra de los siete años entre 1756 y 1763 en Norteamérica –*Assassin's Creed: Rogue*–, la Revolución Francesa –*Assassin's Creed: Unity*–, la época victoriana del Londres del siglo XIX –*Assassin's Creed: Syndicate*–, el reinado de Cleopatra VII en el Antiguo Egipto –*Assassin's Creed: Origins*–, y la Antigua Grecia –*Assassin's Creed Odyssey*–. De este modo, se desarrolla una metanarrativa a lo largo del universo, tal y como se observa en la tabla 1.



Tabla 1  
Metanarrativa en la franquicia Assassin's Creed

Primer nivel	La saga se inspira en la hipótesis de los antiguos astronautas de Feder, popularizada en el libro de 1969 de Von Däniken: <i>Chariots of the Gods?</i>
Segundo nivel	Ubisoft redefine la historia de la humanidad en una batalla entre dos facciones: una hermandad de asesinos y la orden templaria.
Tercer nivel	Cada entrega cuenta la historia de uno —o dos— asesinos y/o templarios de la historia desde la dinastía ptolemaica egipcia hasta el Londres victoriano.
Cuarto nivel	Cada entrega relaciona un asesino de la actualidad —en uno de los casos, a un templario— con un homólogo histórico.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bosman, 2018, pp. 3-5

Las referencias históricas combinadas con una buena calidad gráfica relacionan esta narrativa, según Zarzycki (2016), como una novela de ficción histórica similar a *El nombre de la rosa* de Umberto Eco. En efecto, Lundedal-Hammar (2016) insiste en la magnificencia de la recreación del pasado de *Assassin's Creed*. Por lo que este fenómeno se ha visto reflejado en su expansión narrativo-histórica además de trasladado oficialmente a las estanterías de las librerías con la saga literaria fantástica *Assassin's Creed* de Oliver Bowden. Esta recoge diferentes títulos —precuels y secuelas— referentes a los videojuegos: 1) *Assassin's Creed: Renaissance*; *Assassin's Creed: La hermandad*; *Assassin's Creed: La Cruzada Secreta*; *Assassin's Creed: Revelaciones*; *Assassin's Creed: Forsaken*; *Assassin's Creed: Black Flag*; *Assassin's Creed: Unity*; *Assassin's Creed: Underworld*; y *Assassin's Creed: Desert Oath*, además de *Assassin's Creed: Heresy* de Christie Golden que cuenta aventuras en torno al personaje histórico de Juana de Arco, Gabriel Laxart y Simon Hathaway. En suma, una retroalimentación de historias que parte del entorno digital al literario.

## Conclusiones

*Assassin's Creed*, entre otros videojuegos mencionados previamente, han puesto en escena una cadena motivacional literaria heredada de las narrativas transmedia. De este modo, la pereza juvenil con relación a los libros se ve estimulada por franquicias internacionales que apuestan no solo por la literacidad 2.0, sino por la navegación a través del espectro mediático a fin de vislumbrar auténticos universos narrativos (López-Valero *et al.*, 2011; Arbonés & Sanahuja, 2015; Amo-Sánchez & Ruiz-Domínguez, 2015; Jenkins, 2008). Esta expansión de la historia repercute indudable e inconscientemente en el aprendizaje de jóvenes, lo que

convierte a las compañías transmediáticas de la industria del videojuego en verdaderas aliadas de la educación literaria (Serna-Rodrigo & Cardell, 2017). El afán por el intertexto lector, señalado por Serna-Rodrigo & Rovira-Collado (2018), queda subrayado en esta revisión literaria en aras del crecimiento del sector libro y videojuego no solo a nivel económico, sino a nivel social y educativo. Estrategias que velan por el discurso narrativo en una inmersión ontológico-lúdica que permite no solo interactuar con un entorno digital, unos intertextos y unos personajes –en su evasión de la realidad (Barinaga-López, 2016)–, sino en trasladar esas experiencias a la palabra escrita. En este sentido, los videojuegos para el entretenimiento, en paralelo a la ludificación y sus diferentes vertientes, manifiestan un gran potencial didáctico, al tiempo que invitan a explorar la ecología mediática. La saga *Assassin's Creed*, en su amplitud de entregas para las diferentes plataformas, revela un extracto cósmico identificable en el que coinciden mecanismos de jugabilidad desde una perspectiva tecnológica, y una continua confrontación entre bandos desde un punto de vista narratológico. Esto es, los jóvenes tienen la posibilidad de vivir su relato histórico preferido de una forma novedosa mediante las diferentes proposiciones culturales: videojuegos, largometrajes cinematográficos, libros, cómics, etc. (Martínez-Cano, 2016).

Serna-Rodrigo y Rovira-Collado (2018) inciden en la necesidad de avanzar la historia con la participación del jugador generando una lectura multimodal por placer normalizada como producto de consumo artístico contemporáneo, que auspician, debería encajarse en las programaciones pedagógicas. Corroborando este aspecto y ante la vehemencia de la industria creativa por contar historias y fomentar la literacidad audiovisual, damos un paso más allá en esta enunciación. Las narrativas transmedia no parten exclusivamente del entorno literario, del cómic, de una concatenación de vocablos y reglas gramaticales, sintácticas y ortográficas. También se originan de una recreación gráfica, informática e interactiva que activa el interés de la juventud en su curiosidad por explorar, conocer y revivir nuevos acontecimientos en las páginas de una pantalla y un libro. Descubrir el qué fue y el qué será de un relato lúdico a través de una saga de libros es un hecho que refuta los prejuicios en base a los videojuegos (Barinaga-López, 2016) y que promueve, en definitiva, el interés por la lectura de ficción juvenil fuera del aula.

## Referencias

- Amo-Sánchez, F., & Ruiz-Domínguez, M.M. (2015). La lectura hipertextual en la formación literaria: aplicaciones didácticas. En C. Arbonés, M. Prats & E. Sanahuja (Eds.), *Literatura 2.0 en el aula. Propuestas y experiencias* (pp. 21-42). Barcelona: Octaedro.

- Aragón-Carretero, Y. (2011). Desarmando el poder antisocial de los videojuegos. *REIFOP*, 14(2), 97-103. Recuperado de <https://goo.gl/XbDD7b>
- Arbonés, C., Prats, M., & Sanahuja, E. (2015). *Literatura 2.0 en el aula. Propuestas y experiencias*. Barcelona: Octaedro.
- Asociación Española de Videojuegos (2016). *Anuario de la industria del videojuego*. Recuperado de <https://goo.gl/4qozWv>
- \_\_\_\_\_ (2018). *Libro blanco de los esports en España*. Recuperado de <https://goo.gl/4MJr4k>
- Barinaga-López, B. (2016). El videojuego y la tradición del juego. Educación y sombras de la sociedad digital. *Opción*, (9), 169-184. Recuperado de <https://goo.gl/EaGwSE>
- Barthes, R. (2002). Texto (Teoría del). En *Variaciones sobre la escritura* (pp. 137-154). Barcelona: Paidós.
- Bosman, F. (2018). Requiescat in pace. Initiation and Assassination rituals in the Assassin's Creed Game Series. *Religions*, 9(5), 1-19. <https://doi.org/10.3390/rel9050167>
- Bragg, L.A. (2012). Testing the effectiveness of mathematical games as a pedagogical tool for children's learning. *International Journal of Science and Mathematics Educations*, 10(6), 1445-1467. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9349-9>
- Brooks, P. (1984). *Reading for the plot*. Massachusetts: Harvard University Paperback Edition.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Calvo-Ferrer, J.R. (2012). *Videojuegos y aprendizaje de segundas lenguas: Análisis del videojuego The Conference Interpreter para la mejora de la competencia terminológica* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig.
- Carrera, P., Limón, N., Herrero, E., & Sainz, C. (2013). Transmedialidad y ecosistema digital. *Historia y Comunicación Social*, 18, 535-545. <https://doi.org/10.5209/rev-HICS.2013.v18.44257>
- Computer Entertainment Rating Organization (2018). *Rating*. Recuperado de <https://goo.gl/AYs9jw>
- Cortés-Gómez, S. (2010). *Mundos imaginarios y realidad virtual. Videojuegos en las aulas* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Madrid.
- Crawford, C. (1982). *The art of computer game design*. Berkeley: McGraw Hill.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Dorado-Gómez, S., & Gewec-Barujel, A. (2017). El profesorado español en la creación de materiales didácticos: los videojuegos educativos. *Digital Education Review*, (31), 176-195. Recuperado de <https://goo.gl/zy6EML>
- Dubois, L., & Gibbs, C. (2018). Video game-induced tourism: a new frontier for destination marketers. *Tourism Review*, 73(2), 186-198. <https://doi.org/10.1108/TR-07-2017-0115>
- EDGE Magazine (2017). *Edge Special Edition: The 100 greatest videogames*. Recuperado de <https://goo.gl/MkGN9J>
- Entertainment Software Rating Board (2018). *Ratings*. Recuperado de <https://goo.gl/5FFzcn>
- Escalas-Ruiz, M. (2016). Alicias y Caperucitas transmedia: un juego de identidades más allá del canon. *Oceánide*, (8), 1-13. Recuperado de <https://goo.gl/sYdBZX>

- Federación de Gremios de Editores de España (2017). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2017*. Recuperado de <https://goo.gl/VdKLY5>
- García-Perea, M.D., & De la Cruz-Fabela, C. (2016). El videojuego. Devenir e impacto en la formación del jugador. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*, 14(1), 14-23. Recuperado de <https://goo.gl/bse8rj>
- Gómez-García, S., Planells-De la Maza, A., & Chicharro-Merayo, M. (2017). ¿Los alumnos quieren aprender con videojuegos? Lo que opinan sus usuarios del potencial educativo de este medio. *Educación*, 53(1), 49-66. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.848>
- Gramigna, A., & González-Franco, J.C. (2009). Videojugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento y la educación. *Comunicar*, 33(17), 157-164. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-007>
- Gros, B. (2014). Análisis de las prestaciones de los juegos digitales para la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79, 115-128. Recuperado de <https://goo.gl/hejxpJ>
- Guerrero-Pico, M., & Scolari, C.A. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers. *Cuadernos.info*, (38), 183-200. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.760>
- Harvey, J.G., & Bright, G.W. (1985). *Basic math games*. California: Dale Seymour Publications.
- Haste, H. (2010). Citizenship education: A critical look at a contested field. En L.R. Sherrod, J. Torney-Purta & C.A. Flanagan (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in youth* (pp. 161-188). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Herz, J.C. (1997). *Joystick Nation: How videogames ate our quarters, won our hearts, and rewired our minds*. Boston: Little, Brown and Co.
- Islas, O. (2009). La convergencia cultural a través de la ecología de los medios. *Comunicar*, (33), 25-33. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-02-002>
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling: Moving Characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*. Recuperado de <https://goo.gl/t9K7tW>
- \_\_\_\_\_ (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (12 de diciembre de 2009). The revenge of the Origami Unicorn: Seven principles of transmedia storytelling [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://goo.gl/ob8Bh7>
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Paidós.
- Juul, J. (2001). Games telling stories? A brief note on games and narratives. *Game Studies*, 1(1). Recuperado de <https://goo.gl/HPpZn8>
- Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television and video games: From Muppet babies to teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley: University of California Press.
- Kristeva, J. (1997). Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela. En *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 1-24). La Habana: Casa de las Américas.

- León-Cruz, P. (2015). Docere delectando: series, películas y videojuegos como herramientas de innovación docente. *Opción*, (4), 656-665. Recuperado de <https://goo.gl/hz98cu>
- López-Valero, A., Encabo-Fernández, E., & Jerez-Martínez, I. (2011). Competencia digital y literacidad: nuevos formatos narrativos en el videojuego «Dragon Age: Orígenes». *Comunicar*, 36(18), 165-171. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-08>
- Lorenzo-Otero, J.L. (2017). Literatura, cine, videojuego y cómic: La transmedialidad en The Warriours. *Fotocinema*, (14), 255-273. <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2017.v0i14.3601>
- Lundedal-Hammar, E. (2016). Counter-hegemonic commemorative play: marginalized pasts and the politics of memory in the digital game Assassin's Creed: Freedom Cry. *Rethinking History*, 21(3), 1-24. <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256622>
- Martínez-Cano, F.J. (2016). Series de ficción y videojuegos: transmediatización y gamificación de los discursos audiovisuales contemporáneos. *Index. Comunicación*, 6(2), 287-295. Recuperado de <https://goo.gl/njCVZk>
- McLuhan, M., & Powers, B. (1995). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Milán, F. (2016). Biblia e intertextualidad: una aproximación. *Scripta Theologica*, 48(2), 357-379. <https://doi.org/10.15581/006.48.2.357-379>
- Montoya, D., Vázquez-Arias, M., & Salinas-Arboleda, H. (2013). Sistemas intertextuales transmedia: exploraciones conceptuales y aproximaciones investigativas. *Coherencia*, 10(18), 137-159. Recuperado de <https://goo.gl/h1HqR4>
- Muros-Ruiz, B., Aragón-Carretero, Y., & Bustos-Jiménez, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar*, 40(20), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-03>
- Observatorio de la Lectura y el Libro (2018). *El sector del libro en España*. Recuperado de <https://goo.gl/LV1cV9>
- Okur, M., & Aygenc, E. (2018). Video games as teaching and learning tool for environmental and space design. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(3), 977-985. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80932>
- Pape, S., Dietz, L., & Tandler, P. (2004). Single Display Gaming: Examining collaborative games for multi-user tabletops. En *Workshop on Gaming Applications in pervasive computing environments* (pp. 1-8). Recuperado de <https://goo.gl/tLBy7r>
- Pan European Game Information (2018). *Rating*. Recuperado de <https://goo.gl/JUxtsH>
- Pérez-Manzano, A., & Almela-Baeza, J. (2018). Gamification and transmedia for scientific promotion and for encouraging scientific careers in adolescents. *Comunicar*, 55(26), 93-103. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-09>
- RAE (2018). *Videojuego*. Recuperado de <https://goo.gl/R2VTxM>
- Rampazzo-Gambarato, R., & Dabagian, L. (2016). Transmedia dynamics in education: the case of Robot Heart stories. *Educational Media International*, 53(4), 229-243. <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254874>
- Revista EDGE (2018). *Edge*. Recuperado de <https://goo.gl/wWvNkv>
- Romero-Rodríguez, L.M., Torres-Toukoumidis, A., & Aguaded, J.I. (2017). Ludificación y educación para la ciudadanía. Revisión de las experiencias significativas. *Educación*, 53(1), 109-128. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.846>

- Sánchez-Mesa, D., Aarseth, E., Pratten, R., Scolari, C.A. (2016). Transmedia Storytelling?: A polyphonic critical review. *Artnodes*, (18), 8-19. <https://doi.org/10.7238/a.v0i18.3064>
- Sánchez-Navarro, J. (2006). *Narrativa audiovisual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Serna-Rodrigo, R., & Cardell, S.D. (2017). De Tetris a Angry Birds: la matemática inherente a los videojuegos. En *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación* (pp. 1-4). Recuperado de <https://goo.gl/kxYjBP>
- Serna-Rodrigo, R., & Rovira-Collado, J. (2018). Videojuegos como industria creativa para la educación literaria: ¿enemigos o aliados? En V. Tur-Viñes, I. García-Medina & T. Hidalgo-Marí (Coords.), *Creative Industries. Global Conference* (pp. 353-365). [https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2017/12\\_cmd](https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2017/12_cmd)
- Shetzer, H., & Warschauer, M. (2000). An electronic literacy approach to network-based language teaching. En M. Warschauer & K. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: concepts and practice* (pp. 171-185). New York: Cambridge University Press.
- Sucasas, A.L. (11 de noviembre de 2017). Era el momento de explorar la historia en un juego sin violencia. *El País*. Recuperado de <https://goo.gl/rBPTs>
- Tejeiro, R., & Del-Río, M. (2003). *Los videojuegos: qué son y cómo nos afectan*. Barcelona: Ariel.
- Toffler, A. (1995). El resurgimiento del prosumidor. En *La tercera ola* (pp. 171-185). Colombia: Plaza & Janés.
- Veugen, J.I. (2016). Assassin's Creed and transmedia storytelling. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 8(2), 1-19. <https://doi.org/10.4018/IJGMS.2016040101>
- Yacci, M. (2004). Interactividad, juegos y pensamiento objetivo. En M. Torres-Herrera & A.E. Gutiérrez-Leyton (Eds.), *Tradición y valores en la posmodernidad. Los nuevos retos de la educación*. Pátzcuaro: ITESM-CREFAL.
- Zagalo, N. (2010). Alfabetización creativa en los videojuegos: comunicación interactiva y alfabetización cinematográfica. *Comunicar*, 18(35), 61-68. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-06>
- Zarzycki, A. (2016). Epic video games: Narrative spaces and engaged lives. *International Journal of Architectural Computing*, 14(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/1478077116663338>
- Zipes, J. (2013). *The irresistible fairy tale. The cultural and social history of a genre*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

## Highlights

- La unión entre videojuegos y literatura resulta primordial en áreas pedagógicas dada su ideación discursiva y narrativa en un contexto transmedia.

- En detrimento, las historias son capaces de activar ciertas áreas propias del lenguaje y del cerebro, siendo la lectura una actividad que produce una vívida simulación de la realidad, tal y como sucede en los videojuegos.
- *Assassin's Creed*, entre otros videojuegos mencionados previamente, han puesto en escena una cadena motivacional literaria heredada de las narrativas transmedia.
- En este sentido, los videojuegos para el entretenimiento, en paralelo a la ludificación y sus diferentes vertientes, manifiestan un gran potencial didáctico al tiempo que invitan a explorar la ecología mediática.
- Descubrir el qué fue y el qué será de un relato lúdico a través de una saga de libros es un hecho que refuta los prejuicios en base a los videojuegos.

### Sobre las autoras

**Arantxa Vizcaíno-Verdú** es doctoranda en el programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación de la Universidad de Huelva y Magíster en Comunicación y Educación Audiovisual. Además, es Graduada en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad de Alicante e investigadora en la Red Alfa-med Joven (red interuniversitaria euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas para la ciudadanía).

**Paloma Contreras-Pulido** es Doctora por la Universidad Internacional de la Rioja, España. Periodista y Educadora social, es docente en dicha universidad de los grados de Ed. Primaria, Infantil y Ed. Social. Además, es profesora del Máster de Comunicación y Educación Audiovisual (UHU-UNIA) y del Doctorado Interuniversitario en Comunicación. Miembro del Grupo de investigación Ágora (HUM-648), de la Red Alfamed y coordinadora en España del proyecto europeo Media in Action (LC00632803). Revisora científica y miembro del Consejo Técnico de la Revista Comunicar.

**María Dolores Guzmán-Franco** es Doctora en Psicopedagogía y Profesora Titular del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. Cuenta con casi dos décadas de experiencia docente en Titulaciones y Grados de Educación, Posgrados varios y Doctorado. Sus líneas de docencia e investigación están vinculadas a la integración de TIC en el contexto educativo, la formación del profesorado en espacios educativos virtuales, el diseño didáctico de contenidos digitales y los estudios en competencia mediática. Pertenece al Grupo de Investigación «@ Agora» (HUM-648), referente en los ejes temáticos anteriormente referenciados.



