

## **El juego digital e Internet como ecosistema lúdico: Jerarquía de medios para el entretenimiento y alfabetizaciones emergentes**

Jordi Sánchez-Navarro, Daniel Aranda y Silvia Martínez-Martínez  
Estudios de Ciencias de la Información y la Comunicación  
Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

Buena parte de las investigaciones y propuestas de educación mediática han puesto tradicionalmente el foco en la relación de los jóvenes con la televisión, dada la ubicuidad e influencia de este medio en la vida cotidiana. Creemos que conviene repensar este enfoque, dado que investigaciones recientes que han indagado no solo en los consumos activos de medios de comunicación de los ciudadanos más jóvenes, sino también en la jerarquía de medios que estos establecen en relación a sus diversos intereses, han permitido constatar que, aunque el tiempo que dedican a ver la televisión es muy superior al que dedican a Internet, los jóvenes consideran que ver la televisión es un hábito "del pasado" y que el ordenador es un dispositivo mucho más adecuado a sus necesidades de ocio y consumo audiovisual. En este sentido, los datos muestran que los jóvenes perciben el consumo televisivo como una actividad vinculada a los espacios comunes dentro del hogar y a una oferta, variedad y horarios determinados por intereses diferentes a los suyos. Por otra parte, perciben el consumo de medios y contenidos a través de Internet como una actividad "más libre", es decir, menos regulada por los padres, y que se adapta mejor a sus necesidades sociales, culturales y psicológicas (Aranda, Roca, Sánchez-Navarro, 2013).

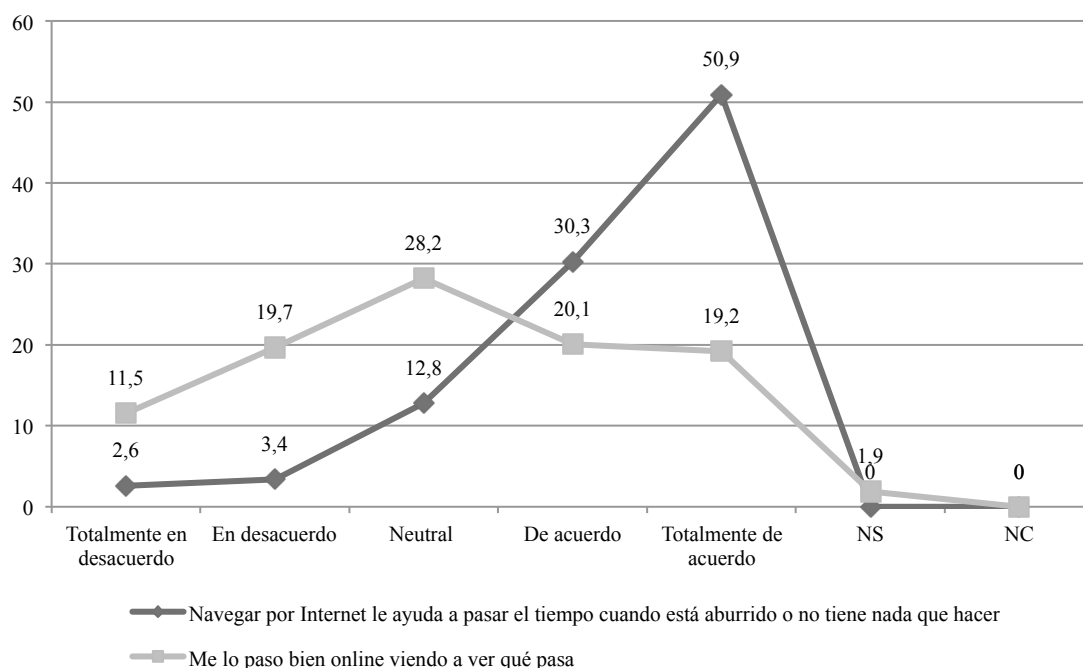
En estas circunstancias, preguntarse para qué se usa Internet resulta cada vez más irrelevante: los jóvenes usan Internet para todo, como se ha reflejado por parte de diversos autores en el caso de España (Aranda, Sánchez-Navarro y Tabernero, 2009; Bernete, 2010; Rubio-Gil, 2009, 2010) y como hemos constatado de nuevo en el marco de un proyecto de investigación internacional, el World Internet Project (WIP),<sup>1</sup> algunos de cuyos datos y conclusiones expondremos y discutiremos en las páginas siguientes. Los resultados del WIP y otras investigaciones nos ofrecen pistas para profundizar en la comprensión de Internet como medio fundamental para el ocio de unos jóvenes que, además, establecen una clara jerarquía entre los medios que usan para el entretenimiento. Por otro lado, observamos que ese entretenimiento aparece claramente vinculado a la autoexpresión de los usuarios, y que esa autoexpresión está a su vez vinculada a una orientación lúdica del uso de Internet. En ese cruce de entretenimiento, autoexpresión y orientación lúdica emerge un uso característico de los medios por parte de los jóvenes,

que no deja de ser la semilla de un nuevo modelo y que requiere, por tanto, un re-enfoque de determinados aspectos que se daban por supuestos en la educación en medios.

### Medios para el entretenimiento

Los datos obtenidos en el WIP nos indican que entre todos los usos de la red hay uno que parece especialmente relevante. Si se comparan las respuestas obtenidas en oleadas sucesivas, se observa que ha aumentado ligeramente (el 86,8% del 2013 frente al 85,6% de 2011) el porcentaje de jóvenes que perciben Internet como espacio útil para el entretenimiento. Además, se confirma la tendencia cuando se pregunta a los usuarios de entre 16 y 24 años por su percepción de Internet como medio de distracción y diversión.

**Gráfico 1:** Percepción de los jóvenes usuarios encuestados sobre Internet en términos de distracción y diversión en 2013 (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas WIP 2013 (T=234) en España

Los usos y actividades habituales de los usuarios jóvenes se muestran claramente coherentes con esta percepción. Diariamente se conectan para navegar por Internet un 63,7% de los jóvenes y el 48,7% lo hace para visitar redes sociales o webs de vídeos. Asimismo, el 24,8% busca cada día contenidos graciosos y entretenidos y el 36,3% lo hace cada semana. Bajar o reproducir música o vídeos son otras de las actividades habituales

entre los jóvenes (diariamente escuchan o bajan música el 37,6% y con una frecuencia semanal lo hace el 35%; en el caso de los vídeos las cifras obtenidas son del 26,9% y del 41%, respectivamente). Entre los resultados de 2013 destaca que, aunque un 40% de jóvenes afirma no conectarse nunca a Internet para jugar a videojuegos, el 60% lo hace con frecuencia variable y en aumento respecto a 2011.

Por tanto, resulta evidente que Internet es una herramienta básica para el entretenimiento de los jóvenes, como, por otro lado se ha reflejado en diversas investigaciones (Sánchez-Navarro y Aranda, 2011, 2013). De hecho, ese uso está ya tan integrado en la vida cotidiana, que se diría que el entretenimiento en Internet ha dejado de ser un terreno interesante para la investigación académica y pertenece ya al ámbito de los estudios de mercado. Es decir, puesto que Internet es la infraestructura básica del entretenimiento para los jóvenes, habríamos llegado a un punto en el que no tendría sentido seguir estudiando algo que, simplemente, está ahí. Sin embargo, se quiera o no, Internet es parte integrante de un complejo ecosistema de medios que no se está haciendo más sencillo, sino más bien todo lo contrario. Por eso, cualquier proyecto de educación mediática debe atender al lugar concreto que ocupa Internet en el entramado de los medios en lo que respecta a la vida cotidiana de los jóvenes. En ese sentido, es interesante y necesario comparar las percepciones y usos de Internet con respecto a otros medios.

**Tabla 1:** Valoración de los medios como fuente de entretenimiento. Comparativa entre las percepciones de los encuestados en 2011 y 2013 (%).

		2013					2011				
		Nada importante (1)	Poco importante (2)	Neutral (3)	Importante (4)	Muy importante (5)	Nada importante (1)	Poco importante (2)	Neutral (3)	Importante (4)	Muy importante (5)
Medio para el entretenimiento	Internet	1,3	1,3	10,7	31,2	55,6	2,3	2	10	33,1	52,5
	Televisión	6,4	15,7	23	28	26,8	6,4	13,4	17,4	38,5	24,4
	Prensa	21,7	24,7	38,7	12,3	2,6	15,1	30,1	33,1	15,7	6
	Radio	19,1	20	33,6	17,4	9,4	16,7	23,7	21,1	24,7	13,4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas WIP 2011 (T=299) y 2013 (T=234) en España

Esta jerarquía de medios dominada por Internet se confirmó en nuestra investigación de enfoque cualitativo realizada en 2012,<sup>2</sup> en la que obtuvimos datos mediante la realización

de ocho grupos de discusión en cuatro centros de educación secundaria. Los jóvenes afirmaron que incluso en el caso de que el tiempo dedicado a ver la televisión fuera muy superior al que dedican a Internet, la televisión no se percibía como la fuente principal de ocio o entretenimiento. Con independencia del tiempo dedicado, Internet es el medio preferente. Los datos obtenidos en los focus groups evidencian que el consumo televisivo se percibe, como se decía al principio de estas líneas, como una actividad enmarcada en ciertos espacios comunes del hogar (comedor, cocina, sala de estar...) y a una oferta, variedad y horarios determinados por las cadenas, es decir, que obedecen a intereses muy diferentes, incluso opuestos, a los suyos. Por el contrario, el navegar por la Red para entretenerse es una actividad "más libre", es decir, menos regulada por los adultos (padres) y más en sintonía con sus necesidades reales. Probablemente, el hecho de que este uso suela producirse en espacios privados dentro del hogar (fundamentalmente los dormitorios) contribuye a esta percepción por parte de los jóvenes.

### **Entretenimiento, autoexpresión y juego**

Sin embargo, el entretenimiento entendido como conjunto de contenidos, no es el único factor que hace de Internet el medio privilegiado por los jóvenes. Además, Internet ofrece a los jóvenes un espacio de expresión de uno mismo. Y eso se ajusta muy bien a lo que los jóvenes necesitan. Existe ya abundante literatura, derivada en buena parte de los estudios pioneros de danah boyd (2007) y Mizuko Ito (2009) sobre como Internet y en especial las redes sociales online ofrecen a los adolescentes el espacio para trabajar productivamente en la gestión de su identidad, su estatus y la toma de conciencia de las reglas sociales. Como se ha señalado de manera muy precisa por el grupo de la Universidad de Ámsterdam liderado por Patti Valkenburg (2011), un correcto desarrollo psicosocial de la adolescencia depende, en gran medida, de la calidad del desarrollo de la identidad, la intimidad y la sexualidad. Los adolescentes deben desarrollar un fuerte conocimiento de sí mismos, necesitan estar seguros de quiénes son y qué quieren llegar a ser. También es importante que desarrollen un cierto sentido de intimidad, necesitan adquirir habilidades que son importantes para formar, mantener e incluso concluir relaciones con los demás que les sean significativas. Para alcanzar un correcto desarrollo de estos aspectos psicosociales, los adolescentes necesitan aprender dos habilidades importantísimas: (1) cómo presentarse uno mismo (self-presentation) a otros y (2) como compartir aspectos íntimos con los demás (self-disclosure). Los chicos y chicas con los que hemos podido hablar en nuestras investigaciones minimizan los posibles riesgos asociados a la gestión de la privacidad en redes sociales y otros servicios de Internet, dado que, como se implica de los estudios de Rheingold sobre el capital de red social, toda entrega del individuo de parte de sus conocimientos, de sus estados de ánimo, de su intimidad en suma, revierte en la consecución de mayores cantidades de conocimiento y oportunidades de

sociabilidad. Los usuarios generan y gestionan un capital cultural que se basa y revierte en: 1) el flujo de informaciones, oportunidades y elecciones, 2) la capacidad para ejercer influencia; 3) la certificación de nuestras credenciales sociales (quiénes somos en función de qué personas conocemos o con quiénes tenemos contacto), y 4) el reforzamiento de la identidad y el reconocimiento de quiénes somos y qué nos gusta.

Como decíamos antes, entretenimiento, autoexpresión, sociabilidad y juego aparecen claramente entrelazadas en el consumo cultural y la actividad en Internet de los jóvenes, como hemos podido corroborar en diferentes investigaciones en las que se ha recogido la voz de los propios jóvenes explicando de forma implícita o explícita esa aproximación lúdica al uso de la Red en la vida cotidiana (Aranda, Sánchez-Navarro y Tabernero, 2009; Sánchez-Navarro y Aranda, 2010 y 2012; Aranda, Roca y Sánchez-Navarro, 2013). Es por ello que, como ya hemos avanzado al inicio de este capítulo, sostenemos que el uso característico de Internet por parte de los jóvenes constituye el origen de un nuevo modelo de relación con los medios y requiere de una ampliación del foco de la educación en medios. Así, creemos que a la media literacy debe añadirse, de manera inequívoca, una ludoliteracy.

### **Alfabetizaciones emergentes: la ludoliteracy**

Cabe señalar que el concepto de ludoliteracy hace referencia no solo a los videojuegos o a aquello que se entiende explícitamente como juego, sino a toda esa tendencia actual de la sociedad digital hacia lo lúdico, ya sea en forma de juego ubicuo a través de dispositivos móviles, ya sea a la gamificación creciente del arte, el marketing o las redes sociales. La ludoliteracy es una apuesta que implica entender lo lúdico digital como un sistema semiótico (Gee, 2004), como un medio distinto de los demás que genera significados, placeres y requiere competencias analíticas y creativas propias. La ludoliteracy no tiene que ver únicamente con habilidades funcionales relacionadas con el acto de jugar, sino también con capacidades y competencias analíticas y reflexivas, y con habilidades creativas orientadas a la producción de significados en contextos lúdicos.

Sin dejar de insistir en la idea de que la ludoliteracy no está únicamente relacionada con los videojuegos, hay que señalar que su origen se encuentra, precisamente, en la constatación de que los juegos digitales son un medio característico de nuestra cultura digital contemporánea. A partir de datos del WIP 2013 se observa que el 81% de los jóvenes encuestados reconoce jugar o haber jugado a videojuegos a través de consolas, ordenador, móviles o incluso redes sociales, y el 41% reconoce jugar habitualmente. Estas cifras son coherentes con la percepción que tienen de los videojuegos, pues para un 53% de los jóvenes encuestados, jugar a videojuegos no supone una pérdida de tiempo. Al

margen de estos datos, la literatura muestra que a través del uso de los juegos digitales multitud de individuos mejoran las habilidades y competencias propias de la sociedad digital (Jenkins, 2008; Aranda y Sánchez-Navarro, 2009 y 2010), obtienen placer y diversión (Huizinga, 1994; Sherry, 2004), participan de forma creativa a través de las comunidades de fans (Wirman, 2009), se socializan y estrechan vínculos con sus iguales y, al mismo tiempo, generan redes de intercambio (Jansz y Marten, 2005; Zagal, 2010), o trabajan contenidos y habilidades curriculares y extracurriculares (Gee, 2004; Lacasa, 2011; Whitton, 2009), todo ello mientras conforman una industria cultural de enorme capacidad económica.

Toda ludoliteracy propuesta deberá estar plenamente enmarcada en el seno de la alfabetización mediática y la educación en medios en el contexto mundial. Siguiendo las indicaciones de la UNESCO (2008), el objetivo de la alfabetización mediática es

    aumentar el conocimiento de la multiplicidad de mensajes transmitidos por los medios de comunicación presentes en nuestra vida cotidiana. Se espera que ayude a los ciudadanos a reconocer cómo filtrar los medios de comunicación, sus percepciones y creencias las cuales configuran la cultura popular e influyen en las decisiones personales. Hoy alfabetización mediática es de hecho uno de los requisitos previos esenciales para la ciudadanía activa y plena (p.6).

Desde este punto de vista se establecen diferentes procesos y técnicas, propuestas de educación mediática, que permiten y ayudan a los estudiantes, profesionales de la educación y ciudadanía en general desarrollar capacidades críticas y saberes sobre los media. Desde la UNESCO se entiende la educación mediática como un proceso y la alfabetización como el resultado de ese proceso.

En la definición de una ludoliteracy es necesario incluir las dos dimensiones de la educación mediática: educación con los medios y educación en los medios. Por tanto, hay que atender a lo lúdico digital como herramienta didáctica y lo lúdico digital como objeto de estudio. Siguiendo a los clásicos (Masterman, 1993) podríamos empezar por distinguir la educación con el juego digital y la educación en juego digital. La primera aproximación entenderías el uso de lo lúdico digital como soporte educativo, como una ayuda pedagógica al servicio de los contenidos y los programas educativos (Jacquinot, 1996). Este uso didáctico (Aguaded, 1999) de los juegos digitales tendría como objetivo enriquecer y diversificar los contenidos haciéndolos más atractivos y cercanos a la realidad de los alumnos, a través de un medio que les motiva y les fascina. Los serious games o los juegos educativos han sido y lo continúan siendo, un campo muy fructífero liderado por el cuerpo teórico e iniciativas educativas del Digital Game-Based Learning (Prensky, 2007), el edutainment (Egenfeldt, 2005) o los denominados serious games. El uso educativo de lo

lúdico digital se relacionaría con contenidos, competencias, habilidades y destrezas presentes en los currículums educativos actuales como la resolución de problemas, el trabajo en equipo o valores como el esfuerzo o la superación (Lacasa, 2011; Aranda y Sánchez-Navarro, 2011; Wirman 2009). La utilización de videojuegos comerciales, el juego casual en tabletas y, más recientemente, la gamificación tienen un papel destacado en este tipo de propuestas.

Pero, como decíamos, la ludoliteracy no solo entenderá lo lúdico digital como herramienta didáctica, sino también como objeto de estudio per se. Para Poulsen y Gatzidis (2010), entender lo lúdico digital es valioso y necesario por sí mismo como propuesta pedagógica pero también es un prerrequisito necesario para todos aquellos interesados en su uso educativo. Así, la ludoliteracy tendría también por objetivo la reflexión sobre el contexto tecnológico, cultural, sociológico y económico de los juegos digitales en tanto medio de comunicación. Lo que se pretende desde este punto de vista es que los niños, jóvenes y adultos logren un cierto control sobre el uso que hacen de los medios de comunicación, en este caso los juegos digitales. En definitiva, siguiendo los argumentos de Roberto Aparici respecto de los media, si se les ofrece unas pautas de análisis adecuadas y una propuesta pedagógica y comunicativa reflexiva, crítica y lúdica (y añadimos creativa), los ciudadanos tendrán instrumentos para tomar decisiones autónomas sobre los mensajes (productos y discursos) que reciben de los medios de comunicación sobre los juegos digitales y de los propios juegos digitales (Aparici, 1997).

José Zagal (2010, p. 24) basándose en las propuestas de Gee (2004) plantea la ludoliteracy como (1) la habilidad para jugar, (2) la habilidad para entender los significados en relación con los juegos y (3) la habilidad para crearlos. Desde esta definición común en casi todas las propuestas (Buckingham y Burn, 2007; Poulsen y Gatzidis, 2010; Caperton, 2010; Squire, 2005 y 2008) que define la alfabetización en función de habilidades funcionales (el juego o lectura), la capacidad analítica o reflexiva y la productiva (escritura), Zagal focaliza su propuesta en la segunda dimensión, la analítica y reflexiva. Esta capacidad analítica y reflexiva, según Zagal, tiene como objetivo mejorar la habilidad para explicar, discutir, describir, enmarcar, situar, interpretar y posicionar los juegos en el contexto de la cultura, como artefacto cultural, en el contexto de otros juegos, comparando juegos y géneros, en el contexto de la plataforma tecnológica en el que se juegan, y todo ello reconstruyéndolos y entendiendo sus componentes, cómo interaccionamos con ellos y como facilitan ciertas experiencias a los jugadores.

Más allá de donde se ponga el acento, parece claro que la comunidad académica coincide en señalar que un buen planteamiento en alfabetización debería contemplar competencias en la lectura, el análisis, la producción y placer. Pero tal y como señala Squire (2005), una

buena política de alfabetización, en este caso mediática, es una actitud y no un lugar de llegada. La alfabetización mediática en lo lúdico digital, la ludoliteracy, debe ser un continuo proceso de indagación, investigación y autorreflexión.

## **Notas**

<sup>1</sup> El WIP es un proyecto internacional, realizado en colaboración por más de treinta equipos de investigadores, que estudia el impacto social, político y económico de Internet y otras nuevas tecnologías. Los datos que se exponen en este capítulo se han recogido en dos trabajos de campo realizados en junio de 2011 y diciembre de 2013. Para la recogida de los datos de ambos trabajos de campo se consideró un universo formado por la población general mayor de 16 años, residente en hogares españoles con líneas de teléfono fijo. Las muestras resultante en los dos trabajos de campo son proporcionales por comunidades autónomas a la distribución real de la población española, con márgenes de error de  $\pm 2,13\%$  (2011) y  $\pm 2,45\%$  (2013), para  $P=Q=50\%$  y bajo el supuesto de máxima indeterminación.

<sup>2</sup> Investigación enmarcada en el proyecto *Convergencia digital y jóvenes: los nuevos espacios del consumo audiovisual*, que contó con una ayuda del Consejo del Audiovisual de Catalunya.



## **Bibliografía**

Aguaded, I. (1999). Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva. Barcelona: Paidós.

Aparici, R. (1997). Educación para los medios. Voces y Culturas, 11/12, 89-99.

Aranda, D.; Sánchez-Navarro, J.; Tabernero, C. (2009). Jóvenes y ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España. Barcelona: Editorial UOC.

Aranda, D; Roca, M., Sánchez-Navarro, J. (2013). Televisión e internet. El significado de uso de la red en el consumo audiovisual de los adolescentes. Quaderns del CAC, 39, vol. XVI, 15-23.

Bernete, F. (2010). Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. Revista de Estudios de Juventud, 88, 97-114.

boyd, d. (2007). Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. In D. Buckingham (Ed.) MacArthur Foundation Series on Digital Learning - Youth, Identity, and Digital Media Volume (pp. 119-142). Cambridge, MA: MIT Press.

Buckingham, D.; Burn, A. (2007). Game Literacy in Theory and practice. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 16(3), 323-349.

Caperton, H. (2010). Toward a theory of game-media Literacy: Playing and bulding as Reading and writing. International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations, 2(1), 1-16.

Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). Beyond Edutainment: Exploring the educational potential of computer games. (Tesis doctoral no publicada). Copenhagen: IT-University of Copenhagen.

Gee, J. P. (2004). Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo. Málaga: Aljibe.

Huizinga, J. (1994). Homo Ludens. Madrid: Alianza

Ito, M. et al. (2009). Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Living and Learning with New Media. Cambridge: MIT Press.

Jacquinet, G. (1996). La escuela frente a las pantallas. Buenos Aires: Aique.

Jansz, J.; Marten, L. (2005). Gaming at a LAN event: the social context of playing videogames. *New Media & Society*, 7(3), 333-355.

Jenkins, H. et al. (2008). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation. <<http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>>.

Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos, aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Poulsen, M.; Gatzidis, Ch. (2010) *Understanding the game: an examination of Ludoliteracy*. 4th European Conference on Games Based Learning, Copenhagen.

Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. St. Paul: Paragon House, 2007.

Rubio Gil, Á (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 201-221.

Rubio Gil, Á. (2009). *Adolescentes y Jóvenes en Red*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Sánchez-Navarro, J., Aranda, D. (2010). Un enfoque emergente en la investigación sobre comunicación: Los videojuegos como espacios para lo social. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 40, 129-141.

Sánchez-Navarro, J., Aranda, D. (2011). Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes españoles, *El profesional de la información*, 20(1), 32-37.

Sánchez-Navarro, J., Aranda, D. (2012). Desmontando tópicos: Jóvenes, redes sociales y videojuegos. En E. Martínez Rodrigo, C. Marta Lazo (Ed.) *Jóvenes interactivos: Nuevos modos de comunicarse* (pp. 119-135). A Coruña: Netbiblo.

Sánchez-Navarro, J., Aranda, D. (2013). Messenger and social network sites as tools for sociability, leisure and informal learning for Spanish young people, *European Journal of Communication*, 28(1), 67-75.

Sherry, J. (2004). Flow and media enjoyment. *Communication Theory*, 4, 328-347.

Squire, K. (2005). Toward a Media Literacy for Games. *Telemedium* 52(1-2), 9-15.

Squire, K. (2008). Video-Game Literacy. A Literacy of Expertise. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, D. J. Leu (Ed) *Handbook of research on new Literacies* (pp 639-673). New York: Routledge.

Sánchez-Navarro, Jordi; Aranda, Daniel; Martínez-Martínez, Silvia (2014) "El juego digital e Internet como ecosistema lúdico: Jerarquía de medios para el entretenimiento y alfabetizaciones emergentes". En: Ilana Eleá (ed.) Agentes e Vozes: Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media at Nordicom, p. 219-228. ISBN: 978-91-86523-90-9

**Borrador final**

---

UNESCO (2008). Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting. International UNESCO: París. Consultado en [http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=27057&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27057&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Valkenburg, P. M.; Peter, J. (2011). "Adolescents' online communication: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks". *Journal of Adolescent Health*, 48, 121-127.

Whitton, N. (2009). *Learning with Digital Games: A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education*. New York: Routledge.

Wirman, H. (2009). Sobre la productividad y los fans de los videojuegos. En D. Aranda y J. Sánchez-Navarro (eds.) *Aprovecha el tiempo y juega* (pp. 145-184). Barcelona: Editorial UOC.

Zagal, J.P. (2010). *Ludoliteracy: Defining, Understanding, And Supporting Games Education*. ETC Press.

**Cita:** Sánchez-Navarro, Jordi; Aranda, Daniel; Martínez-Martínez, Silvia (2014) "El juego digital e Internet como ecosistema lúdico: Jerarquía de medios para el entretenimiento y alfabetizaciones emergentes". En: Ilana Eleá (ed.) *Agentes e Vozes: Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media at Nordicom*, p. 219-228. ISBN: 978-91-86523-90-9