

# Una aproximación a los juicios estéticos del niño como jugador de videojuegos.

Santiago Garcia Cernaz.

Cita:

Santiago Garcia Cernaz (2013). *Una aproximación a los juicios estéticos del niño como jugador de videojuegos. VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/santiago.garcia.cernaz/7>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p78y/yGo>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## UNA APROXIMACIÓN A LOS JUICIOS ESTÉTICOS DEL NIÑO COMO JUGADOR DE VIDEOJUEGOS

García, Santiago  
FACE-Universidad Nacional del Comahue  
[santiagogarcia982@gmail.com](mailto:santiagogarcia982@gmail.com)

"¿Qué es la dicha?"

*La sensación que experimentamos cuando la potencia crece cuando nos damos cuenta de que hemos vencido una resistencia"*  
Friedrich Nietzsche<sup>1</sup>

El presente trabajo tiene por objetivo comunicar los resultados de un proyecto de investigación realizado en el marco del programa de Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Inter-universitario Nacional<sup>2</sup>. El proyecto se denomina "*Preferencias y gustos del niño como jugador de videojuegos: el papel de los juicios estéticos en esta actividad lúdica*" y está articulado con un proyecto de investigación en curso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue denominado "*El juicio moral y el juicio estético del niño como espectador de Dibujos Animados*".

El objetivo del proyecto es indagar las preferencias, los gustos y el papel de los juicios de orden estético de los niños como jugadores de videojuegos, para aproximarnos a su propia perspectiva en la interacción con esta actividad lúdica tan controvertida. En esta presentación vamos a hacer, en primer lugar, una breve exposición de los lineamientos teóricos y metodológicos de este estudio y, en segundo lugar, una presentación de los resultados obtenidos del análisis de entrevistas semi-estructuradas realizadas a niños de 6 a 12 años de edad. Se espera, por medio de estos hallazgos, poder realizar un aporte al campo educativo, que abra nuevos interrogantes y nuevas líneas de investigación.

Los videojuegos, desde que han aparecido en los salones de juegos recreativos en la década del '70 han despertado el interés de la población tanto adulta como infantil (Levis, 1997). En ésta última han tenido un gran impacto, ya que, en tanto que son Tecnologías de la Información y la Comunicación (Minzi, 2010) han modificado profundamente el entorno cultural de los niños, constituyéndose como agentes de socialización en la infancia. A raíz de ello, han surgido numerosos estudios en el campo de las Ciencias Sociales que, desde diversos enfoques y muchas veces desde posturas encontradas, han tratado de aproximarse a este fenómeno tan generalizado.

En una revisión del estado del arte, se encontró que, en términos generales, los estudios pueden agruparse en dos líneas de investigación principales: por un lado, los que se enfocan en determinar cuáles son los *efectos* perniciosos que el uso de los videojuegos tienen sobre los jugadores; y, por otro lado, los que apuntan a valorizar los videojuegos como potenciales herramientas educativas de contenidos o habilidades específicas<sup>3</sup>. Más allá de las diferencias, ambas líneas comparten una misma perspectiva en relación al niño-jugador: comparten la mirada de que el niño es un mero receptor de lo que le ofrecen los videojuegos; es objeto pasivo de los efectos, ya sean perniciosos o educativos, que tiene la realización de esta actividad lúdica.

En la investigación que exponemos aquí se buscó situarse desde una "tercera posición": se intenta recuperar la mirada del niño, valorizar su propia perspectiva como jugador de videojuegos para purgarla de las representaciones propias del pensamiento adulto. En este sentido, se trabajó sobre el supuesto de que el niño, en su interacción con este objeto cultural, construye sus propios significados, como sujeto activo y no como objeto pasivo. Desde este posicionamiento teórico, se indagó cuáles son las preferencias, los gustos y el papel de los juicios estéticos del niño como jugador de videojuegos, para aproximarnos, desde su propia voz, a los elementos que fundamentan su interés por esta actividad lúdica.

Para tal fin, se optó por una metodología de tipo cualitativo, de alcance exploratorio, por medio de la realización de entrevistas semi-estructuradas de carácter clínico-crítico (Piaget, 1983; Castorina, Lenzi y Fernández, 1985). Se puso especial énfasis en conocer la fundamentación que los niños ofrecían de sus valoraciones y juicios, por medio de preguntas de indagación, de justificación y de contra-argumentación.

En primer lugar, se realizó un sondeo preliminar con entrevistas en profundidad a una muestra de 7 niños de las edades antedichas, cuyo análisis sirvió para revisar las preguntas del interrogatorio inicial. Se seleccionaron aquellas que obtienen las respuestas más completas en relación a los objetivos de este estudio, dando lugar a un nuevo protocolo de preguntas que fue administrado a una muestra final de 14 niños. A continuación expondremos, de modo breve, algunos de los resultados obtenidos del análisis de estas entrevistas.

Los niños entrevistados expresaron que juegan a una amplia variedad de videojuegos, de muy diferentes géneros: desde juegos de guerra (como *Call of Duty*), de aventuras (*Grand Theft Auto*) y de estrategias (*Command & Conquer*), hasta juegos de plataformas (*JuegosFriv.com*), simuladores de construcción (*Minecraft*), simuladores de sistemas (*Juegosdechicas.com*) y multi-jugadores en línea (*MundoGaturro.com*)<sup>4</sup>.

Si bien estos videojuegos tienen características muy diversas entre sí, lo cual hace difícil agruparlos dentro de la misma categoría (cf. Levis, 1997), nos hemos encontrado con ciertos elementos que están ampliamente presentes en la justificación de los juicios estéticos que el niño formula.

Se ha podido distinguir un Primer Nivel de Justificación, que no implica todavía ningún criterio que el niño pueda manifestar explícitamente, sino que el juicio estético se funda en el *placer* por la actividad misma. Aquí encontramos, expresiones como "*me gusta porque me divierte*", "*porque me entretiene*", "*no sé, me emociona*", "*no sé cómo explicarte*", etc. Entendiendo al juicio estético como el "*testimonio discursivo de un impacto, afectación, emoción, y el modo en que alguien se explica el proceso y el por qué de ese impacto*" (Vitalich Sallán, 2006, p. 204), vemos cómo el juicio se edifica, entonces, sobre este nivel básico, el *afecto de placer*; a partir del cual el niño construye distintos criterios de justificación de su gusto, criterios que, dialécticamente, van transformando la experiencia estética inicial<sup>5</sup>.

Luego, se distingue un Segundo Nivel de Justificación, que supone el nivel anterior e implica una mayor elaboración discursiva por parte del niño: encontramos ya la presencia de distintos criterios, que se apoyan en diferentes aspectos o características de los videojuegos (como por ejemplo, los personajes, las acciones, los niveles) que *afectan* a los niños como jugadores.

### Poder hacer

Principalmente, hallamos que el criterio de mayor peso es lo que denominamos el *poder hacer*; es decir, que tal o cual videojuego, le gusta al niño porque le permite, por medio de la identificación con un avatar, realizar acciones en el escenario virtual que, por su cualidad o su cantidad, no puede llevar a cabo en la realidad. Por ejemplo, un niño de 11 años expresó que le gusta saltar en *Call of Duty* "*porque puedo saltar desde ahí... desde ese vidrio hasta esa pared y acá es todo calle [...] y en la realidad no puedo, me caigo en la calle*".

En este sentido, el videojuego abre en la experiencia del niño un campo de nuevas potencialidades ausentes en la realidad: es una *potencia* inmanente

al videojuego que se hace *acto* en el despliegue de la actividad lúdica. Pueden construir casas, diseñar ropa, cocinar platos para famosos, fundar civilizaciones, destruir imperios, dirigir tropas enteras a la guerra, disparar diferentes armas, matar seres de otros planetas, hacer peleas entre dragones, conducir tanques de guerra, correr carreras de autos, pilotar aviones, etc., todo un universo de *potencias* que, gracias a la prótesis tecnológica, suponen un aumento del *poder hacer* del niño. Por ejemplo, un niño de 9 años expresó que *Command & Conquer* le parece divertido "porque tengo bases, puedo construir fuertes, armas, puedo atacar, además puedo... [tener] *vista de arriba*"

Estos hallazgos van en la misma dirección de otras investigaciones afines, más específicamente, los estudios en torno a la experiencia estética infantil realizados por Vitalich Sallán (2006), en donde sostiene que los niños, en la justificación del por qué de su gusto acerca de objetos muy variados, ponen el foco "en la gradación de potencia que expresa el objeto elegido; lo que gusta son los objetos considerados en sus grados de potencia" (Vitalich Sallán, 2006, p. 206). Retomando a Spinoza, dentro de la perspectiva de este estudio, lo que les gusta a los niños es lo que *puede un cuerpo*, es decir, valoran su poder de acción y de afectación, más que la valoración por medio de un criterio ideal -trascendente- como la idea de lo bueno, la justicia, la verdad, etc.<sup>6</sup>

La experiencia estética con los videojuegos acontece en un marco de interacción entre el niño y la máquina a través de la interfaz del video, posibilitada por la manipulación de un joystick, a diferencia de lo que sucede con otros objetos culturales del orden visual como el cine o la televisión. Esto otorga a la interacción con este objeto la peculiar característica de que el sujeto no es espectador sino *jugador* (Cf. Levis, 1997), de tal modo que, a medida que juega, participa activamente en la construcción de la realidad virtual que será objeto de su valoración estética.

Así, el gusto por el *poder hacer* antes mencionado, apoyado en las potencialidades que el videojuego ofrece, no es estático, sino que, según lo que se pudo observar, para que se sostenga la valoración positiva debe posibilitarse, en la interacción entre el niño y el videojuego, un *aumento progresivo del poder hacer*. Este aumento está representado de modo muy plástico en el acontecimiento que es *pasar de nivel*, característica muy importante que los niños distinguen en los videojuegos para dar sustento a sus juicios de gusto (cf. Greenfield en Levis, 1997).

Aunque los *niveles*, se presenta en distintas modalidades dependiendo del género del videojuego, encontramos que a los niños entrevistados les gusta *pasar de nivel* porque implica un *aumento progresivo del poder hacer* en función de tres vectores principales:

#### *La diversidad*

Al niño le gusta que el videojuego le permita realizar muchas acciones, pero que sean *diferentes* entre sí, como saltar, correr, disparar, golpear, adquirir poderes nuevos, enfrentarse con sorprendidos desafíos, etc. La *diversidad* vectoriza este aumento de poder hacer en la dirección de la proliferación cualitativa de acciones: las *diversifica*. De este modo, les gusta pasar de nivel, porque esperan la novedad, la sorpresa, lo desconocido, lo distinto que le genera expectativa. Lo que entra en escena es una nueva potencialidad del videojuego, distinta de la del nivel anterior ya conocida y explotada por el niño jugador. En los juegos de disparos pasar de nivel significa usar una nueva arma en un escenario o mapa distinto contra otros enemigos, en los de carreras de autos conducir nuevos vehículos por pistas desconocidas, en los simuladores de construcción contar con una habilidad distinta, etc.: en todos los casos implica una potencia *diversa* que conlleva, así, un aumento cualitativo del poder hacer.

En contrapartida, el aburrimiento o el cansancio advienen cuando las acciones que realiza el niño en el videojuego se tornan *repetitivas*. El caso típico es cuando el niño no puede pasar de nivel, de modo que tiene que

realizar una y otra vez la misma acción en el mismo escenario, situación que genera, en la mayoría de los casos, malestar y frustración, hasta el enojo y la bronca en otros. Se da un detenimiento del *aumento del poder hacer*, situación que puede conducir al abandono transitorio o definitivo del videojuego. Por ejemplo, una niña de 8 años:

**Entrevistador:** (pregunta de contra-argumentación) *Sabés que una nena de tu edad me dijo que Mundo Gaturro le parecía divertido ¿a vos te parece divertido?* **Niña:** *Sí*; **E:** *¿Por qué te parece divertido?* **N:** *Porque tiene muchísimos juegos*; **E:** *Ah, tiene muchísimos juegos... ¿Y vos siempre jugás a las mismas o jugás distintas?* **N:** *No, juego a distintas, porque hay veces que me aburre el mismo entonces juego a otras*; **E:** *¿Cuándo te aburre?* **N:** *Cuando juego muchas... muchas días al mismo me cansa ese juego y entonces juego a otro*; **E:** *¿Y por qué te aburre jugar mucho tiempo al mismo?* **N:** *Y porque son los mismos niveles, son las mismas cosas, por esa...*

La diversidad y la repetición no sólo se expresan en el *pasar de nivel*, sino que son criterios que los niños utilizan para juzgar estéticamente los videojuegos en general o distintos aspectos particulares de los mismos, por ejemplo una niña de 10 años expresó que le gusta *Mario & Sonic en los Juegos Olímpicos* porque "tiene variedad de personajes y variedad de juegos".

#### *La dificultad*

El niño valora también que el videojuego tenga un obstáculo, que le proponga un desafío que no se resuelva fácilmente sino que le demande un esfuerzo para superarlo. Así como le gusta que cuando se pasa de nivel aparezca un nuevo poder, como, por ejemplo, un arma que dispara más rápido, también le gusta que aquello a lo cual debe enfrentarse, con ese nuevo poder, sea cualitativa y/o cuantitativamente más complejo, y por ende más difícil de vencer o de superar. Puede adquirir formas muy distintas según el videojuego, pueden ser pistas con curvas más cerradas en los juegos de carreras de autos, tropas más numerosas a las cuales vencer en los de guerra, contendientes más fuertes en los de pelea, diseños más complejos en los simuladores de construcción, etc. Por ejemplo, un niño de 9 años:

**E:** *¿A vos te gusta cuando pasás de nivel?* **N:** *Sí*; **E:** *¿Qué es lo que te gusta de pasar de nivel?* **N:** *Que puedo hacer niveles más difíciles porque sino también hacer tan fácil a veces me aburre porque siempre lo ganás.*

Como se puede ver en el ejemplo, el objetivo de ganar el juego puede estar incluso subordinado al gusto por la dificultad. Este tipo de respuestas da cuenta de la importancia que tiene para el niño la superación de sus propias limitaciones para avanzar en el juego, la importancia del esfuerzo y la paciencia que hay que empeñar para lograr aquello que se propone. Hay aquí una dimensión de aprendizaje, en tanto supone el progresivo dominio de habilidades cada vez más complejas, tanto de coordinación viso-motriz y de orientación espacial como procesos de planificación de estrategias y administración de recursos, entre otros<sup>7</sup>.

No obstante, cuando un videojuego se torna *demasiado difícil*, al punto tal que el niño no logra superarlo en sucesivos intentos, teniendo que *repetir*<sup>8</sup> una y otra la misma acción, provoca frustración y desinterés por ese videojuego, que se expresa en aburrimiento, y que puede llevar a su eventual abandono -transitorio o definitivo-. El aburrimiento, entonces, surge otra vez en un detenimiento del aumento del poder hacer, en tanto la *potencia* del juego no deviene en *acto* a causa de una resistencia que el niño no puede superar en el despliegue de ese poder hacer. Si bien, en la mayoría de los casos a los niños les divierte repetir algunas veces las partidas para ir adquiriendo mayor destreza, esta repetición se torna

aburrida luego de cierto umbral, definido subjetivamente, en donde ya no hay posibilidad de superación o de aprendizaje. Por ejemplo:

**N:** ...juego siempre al mismo juego que te dije, el Dirt, y por ahí me aburro a veces y juego a otro que no jugaba casi nunca y ahí como que te divierte de vuelta y así con todo va pasando. **E:** ¿Cuándo te cansa un juego? **N:** Cuando... a veces los jueguitos te los podés pasar enteros y como que te aburren un poco... esa... esa forma, por ejemplo... a ver ¿qué más? **S:** Sí, eso, porque te lo pasás al juego entero (repetición de lo mismo) o porque se te hace muy difícil o muy fácil y así (poca o demasiada dificultad)

En este ejemplo se puede observar claramente cómo los resultados sugieren que al niño le divierte cuando el videojuego le ofrece una *dificultad* que se ubica en un nivel próximo al que puede alcanzar con el despliegue de sus habilidades *potenciales*, es decir ni muy fácil, ni muy difícil.

#### La recompensa

En la mayoría de los videojuegos, el pasaje de un nivel a otro y/o el éxito de pequeños logros, va acompañado con un premio para el jugador. Algunos, son premios de tipo simbólico como monedas, medallas, trofeos, copas, títulos como "máximo vencedor" o "número 1", y funcionan como importante factor en el gusto del niño por pasar de nivel, ya que le gusta obtener estas recompensas por sus esfuerzos y genera expectativa por el premio que habrá cuando gane el juego completo.

Otras recompensas que se obtienen, toman la forma de recursos que son valorizados a la hora de avanzar en el juego, como por ejemplo obtener más "vidas" en los juegos de plataformas, ganar una llave en los de aventuras, adquirir el poder de saltar más alto o pegar más fuerte en los de pelea, recibir plata para comprar nuevos autos o nuevas pistas en los de carreras, etc. Por ejemplo, un niño de 10 años mencionó que le gustaba realizar las misiones en el *Social Empires*:

**E:** ¿Ya vos qué es lo que te gusta de hacer las misiones? **N:** Que puedo pasar de nivel, me da oro. **E:** ¿Te gusta pasar de nivel? **N:** Sí. **E:** ¿Y qué es lo que te gusta de pasar de nivel? **N:** Que podés desbloquear más cosas. **E:** ¿Qué desbloqueás? **N:** Por ejemplo para juntar los dragones [...] y granjas para hacerte ganar oro...

Las recompensas, al abrir nuevas potencialidades en el desarrollo del juego son también valoradas por su *diversidad* y por la *dificultad* en su adquisición. Para algunos niños la recompensa puede ser incluso la diversión o el entretenimiento obtenidos en el transcurso del juego.

#### Interacción social

Considerando que desde algunos enfoques se sostiene que los videojuegos están asociados con tendencias antisociales (McClure y Mears, 1986), resultó interesante encontrar que otro de los criterios de peso que los niños utilizan para justificar su gusto por los videojuegos es la *interacción social*, de la cual queremos señalar los siguientes aspectos:

Muchos niños manifestaron que les gusta determinado videojuego por una relación de *identificación* con una persona querida, generalmente de mayor edad. Por ejemplo, un niño de 9 años dijo que le gustaba un videojuego de música porque "mi papá cuando era chiquitito era batero y yo también soy batero y... me gusta bastante la música".

Otros niños contaron que les gusta jugar a determinados videojuegos porque jugando con alguien más permite la *competencia* con el otro (y eventualmente ganarle), lo que, en muchos casos supone un incremento de *dificultad* en comparación a jugar contra la máquina.

Los videojuegos también tienen que ver con el sostenimiento del *lazo social* entre pares. Muchos videojuegos son muy populares entre los niños

entrevistados, como, por ejemplo, los juegos de Facebook *Dragon City* y *Social Empires*, en donde cobra importancia el *reconocimiento* por parte del grupo de pares del desempeño personal del niño para jugarlos. Por ejemplo, un niño de 10 años dijo que no le gusta cuando no puede pasar de nivel en *Dragon City* porque "nunca vas a poder desbloquear las cosas que necesitás justo en ese nivel próximo y entonces como que tus amigos siguen pasando de nivel y vos te quedás atrás y te da bronca".

Finalmente, con respecto a la pregunta de si prefieren jugar solos o con alguien más, los niños optan por jugar solos cuando el juego, por su potencialidad, complica la cooperación mutua de modo tal que se dificulta demasiado el avance por los niveles del juego, dando lugar a conflictos con el otro, discusiones, etc. Pero cuando la potencialidad permite que el niño juegue con alguien más *cooperativamente*, en tanto y en cuanto signifique un aumento del poder hacer para ambos, optan por jugar en compañía. El criterio es el mismo, si se da una potenciación recíproca, se juega de a dos, si ésta se ve disminuida por la compañía, se juega solo.

Hasta aquí hemos presentado algunos de los resultados que hemos obtenido en este estudio, la profundización en el análisis de estas primeras categorías resulta de vital importancia para el campo de la educación, dado que ofrecen una aproximación a la perspectiva del niño como jugador de videojuegos. Siendo una muy generalizada actividad que realizan los niños de las sociedades industrializadas en sus tiempos de ocio (Feijóo Fernández, 2012), es crucial conocer qué es lo que los motiva a realizarla, considerando las importantes transformaciones y las diferentes demandas que han sufrido en los últimos años los contextos educativos (Buckingham, 2008). Esperamos, con este trabajo, poder aportar nuevos conocimientos en esa dirección.

#### Bibliografía

- Buckingham, D., (2008), *Más allá de la tecnología*. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Bs.As. Edic. Manantial.
- Castorina, J. A., Lenzi, A. y Fernández, S., (1985), "Alcances del método de exploración crítica en psicología genética", en *Psicología Genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Estallo, J.A. (1994), *Videojuegos, personalidad y conducta*, Psicotema, 6, 2.
- Estallo, J. A., (1995), *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*, Barcelona, Planeta.
- Estallo, J. A., (1997), *Psicopatología y videojuegos*, Institut Psiquiàtric. Dpto. de Psicología, en <http://www.ub.edu/personal/videoju.htm>.
- Feijóo Fernández, B., (2012), *La infancia ante la pantalla: los videojuegos que entretienen a las niñas gallegas de último curso de primaria*, III Congreso Internacional Comunicación, en: <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/2012/604.pdf>
- Licona Vega, A. L. y Piccolotto Carvalho Levy, D., *Los videojuegos en el contexto de las nuevas tecnologías: relación entre las actividades lúdicas actuales, la conducta y el aprendizaje*, Revista virtual Pixelbit, Extraída el día 10/10/2012 a las 19:30 hs de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n17/n17art/art174.htm>
- McClure, R. F. y Mears, F. G. (1986). "Videogame Playing and Psychopathology", en *Psychological Reports*, 59, 59-62.
- Levis, D., 1997, *Los videojuegos: un fenómeno de masas*, Barcelona, Paidós.
- Minzi, V. (2010), "TIC en la escuela o cuando nada de lo humano debería ser ajeno", en *La educación alterada*. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI, Córdoba, Eduvim.
- Piaget, J.; Inhelder, B., (1972), *Psicología del Niño*, Madrid, Edit. Morata.
- Piaget, J., (1983), "El punto de vista de Piaget", en *Lecturas de Psicología del Niño*, Juan Delval (Comp.). Tomo 2. Capítulo: 33. Madrid, Alianza.

Provenzo, E., (1991), *Video Kids: Making sense of Nintendo*, Cambridge, Harvard University Press.

Vitalich Sallán, P. A., 2006, *Del juicio estético a la cartografía deleuziana: análisis de los juicios sobre gustos en la infancia*, Facultad de Psicología-UBA, Secretaría de Investigaciones, Anuario de Investigaciones, Volumen XIV, pp. 203-213.

**Páginas web consultadas:**

*Serie Informes. Videojuegos y Educación*, del Ministerio de Educación y Ciencia de España:

<http://ares.cnice.mec.es/informes/02/documentos/indice.htm>

---

<sup>1</sup> Nietzsche, F., 1998, *El anticristo*, Buenos Aires: Buró Editor, pág. 12.

<sup>2</sup> Beca para estudiantes de grado obtenida en el año 2012 con la dirección de Mg. Marina Barbabella.

<sup>3</sup> *Serie Informes. Videojuegos y Educación*. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Disponible en página web: <http://ares.cnice.mec.es/informes/02/documentos/indice.htm>

<sup>4</sup> Clasificación de los géneros de videojuegos disponible en *Serie Informes. Videojuegos y Educación*. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Disponible en página web: <http://ares.cnice.mec.es/informes/02/documentos/indice.htm>

<sup>5</sup> Vid. Infra.

<sup>6</sup> No obstante, Vitalich Sallán sostiene que si bien esta valoración de los objetos considerados en sus grados de potencia "no son casos aislados, corresponden a una porción importante del material discursivo acopiado", también se encuentran juicios de gusto en los niños basados en el criterio trascendente.

<sup>7</sup> *Serie Informes. Videojuegos y Educación*. Ministerio de Educación y Ciencia de España. En: <http://ares.cnice.mec.es/informes/02/documentos/indice.htm>

<sup>8</sup> Vid. Supra.