

Universidad del Aconcagua

Facultad de Psicología

Tesis de Licenciatura

“Los videojuegos y el comportamiento social en Jóvenes Universitarios”

Alumno: Luciana Nanfro Bastías

Director: Lic. Daniel Venturini

I. ÍNDICE

Contenido

I.	ÍNDICE	3
II.	RESUMEN	5
III.	ABSTRACT.....	6
IV.	INTRODUCCIÓN.....	7
	FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.	8
V.	MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA.	9
	CAPITULO I: LOS VIDEOJUEGOS	10
	1. El juego.....	10
	2. Los videojuegos.....	13
	3. Clasificación de los videojuegos: Género.....	19
	4. Tipos de soportes.....	21
	5. Datos y prejuicios.....	22
	6. ¿Por qué los videojuegos son tan exitosos?	23
	7. Diferencias en cuanto al género de los usuarios de videojuegos.....	26
	8. Atribuciones positivas a los videojuegos.	27
	9. Atribuciones negativas hacia los videojuegos.	30
	CAPITULO II: TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.....	35
	1. Perspectiva teórica.....	35
	2. El origen de la conducta.....	36
	3. Aprendizaje por medio de modelos.....	38
	4. Análisis evolutivo del modelado.	44
	5. El proceso de modelado y transmisión de información sobre respuestas.	45
	6. Ámbitos de influencia del modelado.	45
	7. Determinismo recíproco.	46
	8. El aprendizaje de la agresividad desde la Teoría del Aprendizaje Social.....	47
	9. Imitación y modelado de modelos agresivos.....	54
VI.	METODOLOGÍA	58
	1. Objetivos del trabajo.....	59

2.	Enfoque.....	59
3.	Tipo de estudio.	60
4.	Instrumentos.....	62
5.	Características relevantes de la muestra.....	67
6.	Procedimiento.....	74
VII.	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	76
1.	Características de la muestra de jóvenes estudiantes de psicología de la Universidad del Aconcagua según grupos de “Usuarios” y “No usuarios”.....	77
2.	Características de la muestra de jóvenes universitarios, estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, divididos por sexo.....	79
3.	Características de la muestra de jóvenes estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos en usuarios de videojuegos con contenido agresivo y usuarios de videojuegos sin contenido agresivo.....	82
4.	Resultados obtenidos en el Cuestionario de Conducta Prosocial.....	84
5.	Resultados obtenidos en el CC-P según los grupos “Usuarios” y “No usuarios” divididos por sexo.....	86
6.	Resultados obtenidos en el CC-P según los grupos Usuarios de videojuegos con contenidos agresivos y Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo divididos por sexo.....	88
7.	“Cuestionario de Conducta Antisocial” (CC-A).....	90
8.	Resultados obtenidos en el CC-A según los grupos “Usuarios” y “No usuarios”.....	90
9.	Resultados obtenidos en el CC-A según los grupos “Usuarios” y “No usuarios” divididos por sexo.....	91
10.	Resultados obtenidos en el CC-A según los grupos Usuarios de videojuegos con contenidos agresivos y Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo divididos por sexo.....	93
VIII.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	96
1.	El comportamiento social en jóvenes universitarios “Usuarios” de videojuegos con contenido agresivo.....	97
2.	Comportamiento social en Usuarios y no usuarios de videojuegos.....	100
3.	Análisis de las diferencias entre usuarios de videojuegos con contenidos agresivos y usuarios de videojuegos sin contenidos agresivos.....	102
IX.	CONCLUSIONES.....	105
X.	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	108
XI.	ANEXOS.....	115

II. RESUMEN

Muchos estudios se han centrado en la relación existente entre los contenidos violentos de los videojuegos y el comportamiento agresivo en quienes lo practican como resultado de la observación de estos modelos.

El presente estudio es cuantitativo de tipo descriptivo transversal en el que se buscó especificar las características de los jóvenes universitarios estudiantes de psicología de la Universidad del Aconcagua en relación al uso de videojuegos de contenido agresivo y características de comportamiento social presentes en los mismos.

La muestra se compuso por 69 alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua cuya edad oscila entre 18 y 29 años.

Luego del análisis de los datos obtenidos, se observó que las mujeres que eligen los videojuegos sin contenido agresivo poseen características de comportamientos más adaptativas que aquellas que eligen videojuegos con contenido agresivo. Por el contrario, en los hombres, no se observaron diferencias relevantes en cuanto al comportamiento social y la elección de videojuegos.

Se concluyó que existen modelos agresivos presentes en los videojuegos que pueden afectar al comportamiento aprendido de aquellos que los observan.

También existe la posibilidad de hablar de un factor modelador positivo de la conducta a través de este tipo de actividades.

III. ABSTRACT

Several studies have focused on the relationship between violent content of video games and aggressive behavior in those who practice it as a result of observation of these models.

This is a descriptive cross-sectional study based on looking to specify the representative properties of university students regarding the use of video game content and aggressive social behavior characteristics present in them.

The sample was composed by 69 students of the Faculty of Psychology at the University of Aconcagua whose age range go from 18 to 29 years old.

After analyzing the data, it was observed that women who choose video games without aggressive contents have adaptatives characteristics than those who choose video games with aggressive content behaviors. By contrast, in men, no significant differences in social behavior and choice of games were observed.

It was concluded that there are aggressive models present in video games that can affect the behavior learning conducts of those who observe and play them.

It is also possible to consider speaking of a positive modeler behavior factor through these activities

IV. INTRODUCCIÓN

FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

Diversas investigaciones se han centrado en la relación entre los contenidos violentos en los videojuegos y el comportamiento agresivo en quienes los practican.

Ya en la década del 60 gran parte de las investigaciones se han dirigido a probar la relación entre los modelos “virtuales” y la conducta agresiva, en algunos estudios cumbres sobre aprendizaje social realizados por Bandura, Ross y Ross (1963) se encontró que cuando los niños eran expuestos a modelos agresivos, imitaban esta clase de conductas en situaciones de juego posteriores, especialmente cuando se involucraban juguetes similares a los que se encontraban en las escenas televisadas.

La mayoría de investigaciones posteriores concuerdan en que existe una alta correlación entre la exposición al medio y las conductas agresivas y violentas; lo mismo sucede con la aceptación de la violencia de otros (Bandura, 2002).

En las últimas décadas, en la población en general, se ha observado un incremento en el acceso a medios de comunicación electrónicos, tales como el internet, teléfonos celulares y computadoras, así como un auge, en particular en la población de niños y de adolescentes, en lo que se conoce como videojuegos. Rideout, Foehr y Roberts (2010) reportaron que en Estados Unidos se dio un incremento significativo en el uso de videojuegos del año 1999 al 2009, estos datos indican que los videojuegos son más populares en menores de 8 a 18 años, más que ver televisión y escuchar música.

Sin embargo, lo que pareciera ser una oportunidad de mejorar el rendimiento y el desarrollo de nuevas habilidades en los niños y adolescentes, trae consigo una serie de factores a considerar, ya que a partir de 1976, los videojuegos empezaron a incorporar la violencia en sus contenidos. Esto requirió una consideración específica por parte de los encargados de regular las leyes al respecto, mostrándose renuentes, en un principio, a asignar las mismas protecciones constitucionales a los videojuegos que habían concedido a otros medios protegidos, como películas y obras escritas y musicales. Mathew & Mott (2012).

Por este motivo considero interesante realizar dicha investigación, ya que constantemente los jóvenes son participes de estas actividades de ocio, ya sea solos o en compañía y es importante poder conocer las posibles incidencias, que podría conllevar, sobre el comportamiento social de los jóvenes estudiantes de psicología de la Universidad del Aconcagua, los modelos de conducta que estos brindan.

V. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA.

CAPITULO I: LOS VIDEOJUEGOS

En el presente apartado se realizará un breve recorrido histórico sobre los videojuegos desde su primera aparición hasta la actualidad.

Esto nos permitirá comprender su evolución en el tiempo en cuanto a su contenido, que ha ido variando según las demandas del mercado en las distintas épocas. Gracias a esto, será posible analizar la elección, en la actualidad, por aquellos videojuegos que tienen por objetivo derribar al oponente por medio de la agresión y, posteriormente, poder relacionarlo con aquellos modelos de conducta adquiridos o no, en el comportamiento social de los jóvenes.

A demás, será útil para conocer los motivos por los cuales, a pesar de los altibajos a lo largo del la historia, desde su creación, siguen liderando la pirámide de preferencia por los jóvenes como actividad de ocio.

Posteriormente se relacionaran los videojuegos de contenido agresivo con los indicadores de comportamiento social, siendo este dividido en conducta prosocial y antisocial, en aquellos jóvenes que hagan uso de los mismos.

1. El juego

A modo de introducción teorizaremos el juego en general, para acercarnos de manera más completa al tema.

Montero y Alvarado (2001), respecto del juego señalan que:

“El juego resulta de una actividad creativa natural, sin aprendizaje anticipado, que proviene de la vida misma. Tanto para el ser humano como para el animal, el juego es una función necesaria y vital. (p. 1).”

Además agregan que:

“La acción de jugar es automotivada de acuerdo con los intereses personales o impulsos expresivos. El juego natural tolera todo el rango de habilidades de movimiento, las normas o reglas son autodefinidas, la actividad es espontánea e individual. Es en parte un reflejo del entorno que rodea al individuo; una actividad necesaria, ya que contribuye al desarrollo integral del infante. (p. 1).”

Díaz (1993), lo caracteriza como: “una actividad pura, donde no existe interés alguno; simplemente el jugar es espontáneo, es algo que nace y se exterioriza. Es placentero; hace que la persona se sienta bien”.

Para Flinchum (1998), explica que: “el juego abastece al niño de libertad para liberar la energía que tiene reprimida, fomenta las habilidades interpersonales y le ayuda a encontrar un lugar en el mundo social”.

Zapata (1990), afirma que “el juego no exige esfuerzo, pero algunos pueden requerir más energía de la necesaria para realizar sus acciones cotidianas”.

Huizinga (1954), conceptualiza al juego como “una acción libre ejecutada “como si”, y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, se ejecuta un determinado tiempo y un determinado espacio “(...)”.

1.1 Características.

Huizinga (1954), involucra características que le otorgan un papel fundamental en la constitución de la cultura, de este modo:

Una de ellas es la libertad, entendida como una actividad libremente asumida y elegida por el placer que trae consigo la posibilidad de disfrute y libertad de abandono. Por lo mismo el juego, construye un espacio grato paralelo a la vida corriente, pero que al mismo tiempo se

integra con ésta. En la cotidianeidad, el juego se ubica dentro del tiempo de ocio y para el ocio, un espacio libre y diferente cargado de sentido en sí mismo y no por fuera de él. Por lo mismo el juego también se caracteriza por ser una actividad que se distingue de la vida corriente y que, incluso, busca escaparse de ésta. (p. 370).

1.2 Clasificación del juego según las cualidades que desarrolla.

Díaz (1993), realiza una clasificación de los juegos según las cualidades que desarrolla:

- Juegos sensoriales: desarrollan los diferentes sentidos del ser humano. Caracterizándose por ser pasivos y por promover un predominio de uno o más sentidos en especial.
- Juegos motrices: buscan la madurez de los movimientos en los niños.
- Juegos de desarrollo anatómico: estimulan el desarrollo muscular y articular en los niños.
- Juegos organizados: refuerzan el canal social y el emocional. Pueden tener la enseñanza en forma implícita.
- Juegos predeportivos: incluyen todos los juegos que tienen como función el desarrollo de las destrezas específicas de los diferentes deportes.
- Juegos deportivos: tienen como objetivo desarrollar los fundamentos y la reglamentación de un deporte, como también la competencia y el ganar o perder. (p.122).

2. Los videojuegos.

Según Ortega (2002, citado en Gómez 2005, 1), “los videojuegos son narraciones audiovisuales de naturaleza digital que se presentan en forma de aventura gráfica, simulación o arcade y, representan una alternativa a los tradicionales relatos cinematográficos o televisivos”. También Marqués (2001), los define como “todo tipo de juego electrónico interactivo, con independencia de su soporte (ROM interno, cartucho, disco magnético u óptico, on-line) y plataforma tecnológica (máquina de bolsillo, videoconsola conectable al TV, máquina recreativa, microordenador, vídeo interactivo, red telemática)”.

La Real Academia Española, define a los videojuegos “como el dispositivo electrónico que permite mediante mandos apropiados, simular juegos en las pantallas de un televisor o de un ordenador”.

2.1 Haciendo historia

El primer antecedente directo de los actuales videojuegos data de 1958. Se trataba de un juego de tenis de gráficos muy simples inventado por Willy Higinbotham, investigador norteamericano en electrónica.

En 1962 Steve Rusell, un estudiante de tercer ciclo del Instituto de Tecnología de Massachusetts (popularmente conocido como MIT) creó el que suele ser considerado como el primer videojuego informático, Spacewar ("Guerra Espacial"), este tuvo un gran impacto en la comunidad informática de la época. Tanto es así que durante los sesenta casi no había universidad estadounidense que no tuviera el juego de Rusell instalado en sus ordenadores.

En 1966 Ralph Baer, ingeniero jefe de una empresa llamada Sanders Associates, diseñó el prototipo de la primera consola de juego concebida para ser utilizada con un televisor doméstico. Pocos años antes un investigador del MIT, Ivan Sutherland, había planteado en su tesis doctoral el diseño del que puede ser considerado como el primer sistema interactivo, en tiempo real, para la creación de gráficos por ordenador. La aportación de Sutherland es el

antecedente directo de los actuales generadores gráficos, básicos en la creación de videojuegos y programas multimedia en general.

Tiempo después, Nolan Bushnell, ingeniero de 27 años, tras fracasar al intentar comercializar el juego Spacewar, bajo el nombre de "Spacewar Computer", consiguió crear un juego de gráficos muy simples y de utilización muy sencilla que recordaba mucho al juego de tenis inventado por Willy Higinbotham en 1958, bautizado como "Pong". Dispuesto a comercializar personalmente el nuevo juego, Bushnell decidió fundar su propia empresa dándole vida a Atari, empresa que con el tiempo llegó a convertirse en sinónimo de videojuego.

A principios de 1977, la naciente industria del videojuego se hallaba en pleno auge con la aparición de las primeras consolas en color con cartuchos intercambiables marcó un importante punto de inflexión en la evolución de la nueva industria. A pesar de su aparente dinamismo, el mercado empezaba a mostrar los primeros síntomas de fragilidad, ya que las nuevas consolas no fueron recibidas con el frenesí que se esperaba. Tal es así que los únicos sobrevivientes de la época fueron Atari y Coleco

2.1.1 El principio de la fiebre por los videojuegos.

El impensado éxito de dos nuevos juegos para salones recreativos llegados de Japón hizo renacer el interés por los videojuegos, los mundialmente reconocidos Pac-Man, el célebre "comecocos" que llegó a ser un icono de los videojuegos, y Los Invasores del Espacio ("Space Invaders"), una adaptación ultra simplista de Space-War.

El éxito de Pac-man fue tan desbordante que rápidamente se convirtió en un emblema del mercado. Su personaje principal se convirtió en una estrella del espectáculo donde su imagen se utilizaba en todo tipo de artículos de consumo. Incluso se creó una serie de dibujos animados para la televisión protagonizada por el "comecocos". Esto situó a la empresa Warner entertainment en una situación privilegiada respecto a sus competidores, ya que en 1976 había hecho la visionaria compra de Atari.

Gracias al éxito de Pac-Man las ventas de Atari comenzaron a aumentar de un modo espectacular.

A finales de 1982, el número de consolas instaladas en Estados Unidos se acercaba a los veinticinco millones de unidades. La mayor parte vendidas por Atari, que representaba cerca del 70 % del mercado.

Sin embargo, durante esta época se fueron conformando los rasgos principales de la nueva industria

2.1.2 De la cima al suelo.

El extraordinario volumen de ventas, que alcanzaron los videojuegos domésticos durante 1982, sirvió para ocultar las primeras señales de la crisis que se estaba gestando en el sector a partir del vertiginoso incremento de la competencia y el exceso de oferta que comenzaron a provocar el descenso de los precios que afectaba gravemente la viabilidad económica del negocio.

Esta tendencia se acentuó de manera notable durante 1983. A pesar de que las ventas de videojuegos seguían manteniendo un buen ritmo, la creciente saturación del mercado hizo que los fabricantes dieran pie a una guerra de precios que terminó por llevar a la ruina al conjunto del sector.

2.1.3 Renacer en oriente: Nintendo

El sepultamiento estrepitoso del mercado de los videojuegos domésticos que trajo consigo el desplome de 1984, dio pie a que numerosos analistas se apresuraran en enterrar a las videoconsolas, sin tener en cuenta que desde las cenizas de esta, desde 1983, había empezado

a surgir en Japón una nueva plataforma que iba a hacer florecer el interés por las videoconsolas.

Esta consola, llamada Famicon, tenía una calidad excepcional tanto en lo que se refiere a su diseño y robustez como a sus prestaciones tecnológicas.

El fabricante de la Famicon era Nintendo, una empresa fundada en 1889 con sede en la ciudad de Kyoto, que no era una recién llegada al mundo de los videojuegos. Por el contrario, se trataba de una empresa conocida internacionalmente por haber inventado a mediados de los setenta un videojuego en miniatura del tamaño de una calculadora de bolsillo bautizado Game & Watch ("Juego y Reloj").

El éxito de estas maquinitas fue espectacular en todo el mundo. A tal punto que las ventas llegaron a alcanzar cifras equivalentes a las obtenidas en la misma época por las videoconsolas domésticas.

El prestigio de la empresa de Kyoto no se sostenía sólo en estos pequeños aparatos de bolsillo sino que Nintendo también era un reconocido editor de programas. Por ejemplo, Donkey Kong, videojuego aparecido en 1981, había conseguido un gran éxito. Aunque, la escasa violencia del contenido de este juego significó una ruptura importante respecto a los juegos más solicitados de la época, casi todos basados en violentas guerras galácticas.

Además en Donkey Kong aparecía por primera vez Mario. Un personaje que pocos años después se convirtió en el símbolo Nintendo y en el protagonista del mayor suceso de la historia de los videojuegos.

Super Mario Bros se editó en 1985 y desde su lanzamiento se convirtió en el juego emblemático de Nintendo.

Este juego ofrecía al público algo más que un protagonista simpático y bonachón. A diferencia de la enorme mayoría de los cartuchos de juego de la "generación Atari" y de los programas para micro-ordenadores de la época, la razón de ser de Super Mario no era la violencia, sino que introducía el ingenio y el humor allí donde la norma eran las batallas y la destrucción.

2.1.4 El nuevo oponente: Sega

La estrechez de miras de Nintendo, poniendo a la cabeza de la empresa a Mario, había dejado abierta algo más que una rendija para la eventual irrupción en el mercado de videojuegos de cualquier otro fabricante.

Así comienza el ascenso de Sega, una empresa japonesa dedicada fundamentalmente al mercado de máquinas del millón y de videojuegos para salones recreativos, que supo aprovechar la ocasión que se le brindaba y a finales de 1989 presentó en Estados Unidos una nueva consola de 16 bits de indudable superioridad tecnológica respecto a la NES, Sega Genesis.

“Genesis de Sega comienza allí donde NES de Nintendo se detiene” rezaba el eslogan publicitario que Sega utilizó en el lanzamiento de su plataforma de juego. Sin embargo, la adaptación de los juegos de las recreativas resultó insuficiente para atraer la atención masiva de los consumidores.

A Sega le faltaba un juego estrella capaz de empujar con fuerza las ventas de su consola. De hecho, la mayor parte de los juegos para la Genesis eran poco originales y escasamente atractivos, ya que los programadores se mostraban más pendientes en explotar las posibilidades gráficas y sonoras que permitían los 16 bits de la nueva consola, que en desarrollar los aspectos más lúdicos de los juegos.

Al fin, en 1991 Sega encontró un juego con el atractivo suficiente para disputarle la hegemonía a Super Mario Bros, el protagonista de este juego era Sonic, era un puercoespín claramente inspirado en los personajes clásicos de Disney.

Desde el mismo momento de su aparición, Sonic cumplió para Sega un papel similar al que Mario tuvo para Nintendo. Adoptado como símbolo de la marca, el éxito del nuevo juego fue fulminante. Las ventas de la Genesis (Megadrive en Europa) alcanzaron rápidamente cifras extraordinarias.

2.1.5 Del público infantil a los adultos.

En 1989, Nintendo lanza a la venta la primera consola portátil, la Game Boy. Es interesante llamar la atención acerca de la elección de este nombre pues puede proporcionarnos una clave interesante acerca de la cultura Nintendo. No parece casual que se haya preferido "boy" (niño en masculino) a los genéricos "child" o "kid".

Nintendo, con esta nueva consola, buscaba ampliar su segmento de mercado, muy limitado por entonces a condicionantes de sexo y edad, hacia un público de mayor edad. La Game Boy, a pesar de su minúscula pantalla monocromática de cristal líquido, consiguió una rápida y extraordinaria acogida: treinta y dos millones de unidades vendidas en el mundo durante 1992. Gran parte de este éxito cabe atribuírselo a Tetris, un juego de reflexión de características poco habituales en los videojuegos de la época, creado por un científico soviético y que se regalaba con la compra de la consola.

Las expectativas de incrementar la edad de sus usuarios, fue altamente alcanzada con la Game Boy, ya que entre un tercio y la mitad de los jugadores de Tetris eran adultos.

2.1.6 Nuevo frente en carrera: Sony

Paralelamente a los videojuegos pertenecientes a la generación 16 bits, diversas compañías habían comenzado a en videojuegos con entornos tridimensionales, principalmente adaptados para PC, obteniendo diferentes resultados desde las "2D y media" de Doom, 3D completas de 4D boxing a las 3D sobre entornos como Alone in the Dark.

Rápidamente los videojuegos en 3D fueron ocupando un importante lugar en el mercado, principalmente a la llamada "generación de 32 bits" en las videoconsolas: Sony PlayStation, Sega Saturn y la generación 64 bits como Nintendo 64 y Atari Jaguar. En cuanto a las PC, se crearon las aceleradoras 3D que permitían un salto en la capacidad grafica de los juegos.

La consola de Sony apareció tras un proyecto iniciado con Nintendo que consistía en un periférico para SNES con lector de CD que fue rechazado debido al intento fallido por parte de Sega de un proyecto similar, así Sony se lanza independientemente con PlayStation.

Hacia fines de la década de los 90 la consola más popular era PlayStation con títulos como Final Fantasy VII (Square), Resident Evil (Capcom), Gran Turismo (Polyphony Digital) y Metal Gear Solid.

En PC eran muy populares los FPS (First Person Shooters) como Quake, Unreal o HalfLife y los RTS (Real Time Strategy) como Command & Conquer o Statcraft. Además las conexiones entre ordenadores mediante internet facilitaron el juego multijugador, convirtiéndolo en la opción predilecta de muchos jugadores, y fueron las responsables del nacimiento de los MMORPG (Massive Multiplayer On-line Role Playing Game). Finalmente en 1998 apareció en Japón Dreamcast (Sega), la cual llegaría a occidente en 1999 y daría comienzo a la “generación de los 128 bits”.

En el 2000 Sony lanzó al mercado PlayStation 2, posteriormente en 2001 Microsoft entra en la industria de las consolas con la Xbox.

El final del 2005 vio el lanzamiento de la Xbox 360, la primera de la séptima generación de consolas de videojuegos. El año 2006 marca la continuación de lanzamientos de la nueva generación en la forma de 2 nuevas consolas: Sony con PlayStation 3 y Nintendo con la Wii.

3. Clasificación de los videojuegos: Género

Un género de videojuegos designa un conjunto de juegos que poseen una serie de elementos comunes.

Los videojuegos se pueden clasificar de un género u otro dependiendo de su representación gráfica, el tipo de interacción entre el jugador y la máquina, la ambientación y su sistema de juegos, siendo este último el criterio más habitual a tener en cuenta.

- Beat them up: también denominados juegos de pelea a progresión, son similares a los de lucha, con la diferencia de que en este caso los jugadores deben combatir con un

gran número de individuos mientras avanzan a lo largo de los niveles. En estos suele ser posible jugar dos o más personas a la vez de forma cooperativa para facilitar el progreso.

- Lucha: recrean combates entre personajes controlados tanto por un jugador como por la computadora. El jugador ve a los combatientes desde una perspectiva lateral, como si se tratase de un espectador. Este tipo de juegos ponen especial énfasis en las artes marciales, reales o ficticias u otro tipo de enfrentamientos sin armas como el boxeo o la lucha libre. Otros juegos, como el Mortal Kombat, permiten el uso de armas blancas como pueden ser espadas, hachas, martillos, ataques a distancia, normalmente de carácter mágico o etéreo. Dentro de este género también encontramos el juego Injustice, Evil zone, etc.
- Juegos de acción en primera persona (FPS): las acciones básicas son mover al personaje y usar un arma. Esta perspectiva tiene por meta dar la impresión de estar detrás de la mano y así permitir una identificación fuerte, a veces favorecida por los gráficos en 3ra dimensión. Debido a la mecánica del juego, exige que el jugador tenga buenos reflejos y precisión. Dentro de este género podemos nombrar juegos como: Doom, Half Life, Unreal, Quake, a demás de otros que poseen el modo multijugador Online como el famoso Counter Strike.
- Juegos de acción en tercera persona: alternan entre disparos y pelea o interacción con el entorno, pero a diferencia de los juegos de mira (FPS), se juega con un personaje visto desde atrás y en ocasiones, desde una perspectiva isométrica. Pertenecientes a este género son algunos ejemplos: la saga Grand Theft Auto, BloodRayne, Las Fuerzas de la Bestia, Tom Raider, Max Payne
- Infiltración: genero relativamente reciente, que no logró popularizarse hasta la salida del Metal Gear Solid en 1998. Se basan en el sigilo, la furtividad y la estrategia, en vez de la confrontación de un enemigo.
- Plataformas: el jugador controla a un personaje que debe avanzar por el escenario evitando obstáculos físicos, ya sea saltando, escalando, agachándose, etc. A demás por lo general poseen la habilidad de realizar ataques que les permiten vencer a sus enemigos, convirtiéndose así en juegos de acción. Este género fue muy popular en los 80, pero ha disminuido su consumo en los últimos años, sobre todo a partir de la introducción de gráficos en 3D.
- Arcade: se caracterizan por la simplicidad de acción rápida de jugabilidad, estos obtuvieron mucha popularidad en la época de 1980. No requiere historia, solo juegos largos y repetitivos. Ejemplo de este tipo encontramos Space Invaders, Pac-Man, Missile Command
- Sports: como su nombre lo indica, simulan juegos de deporte real, entre ellos encontramos golf, tenis, futbol, hockey, juegos olímpicos, etc. uno de los más

populares ha sido el deporte alternativo como skate con Tony Hawk's y Matt Hoffman para bicicletas.

- Carreras: se dedican a comenzar en un punto y llegar a una meta antes que los contrincantes, a veces se amplía este concepto, agregando herramientas y trampas para la carrera. Por ejemplo: Crash Team Racing, Nascar Rumble, Need For Speed, etc.
- Agilidad mental: el objetivo es resolver ejercicios con dificultad progresiva para desarrollar la habilidad mental. Juegos de este género son: Brain Age, Tetris, etc.
- Educación: enseñan mientras promueven la diversión o el entretenimiento., se trata de entretener mientras se memorizan conceptos o información.
- Aventura clásica: fueron los primeros juegos que se vendieron en el mercado, empezando por Colossal Cave Adventure en los años 70. Consiguieron alcanzar cierto nivel de popularidad en los años 80. El jugador encarnaba a un protagonista que por lo general con objetos diversos.
- Musicales: su desarrollo gira en torno a la música y las diferentes formas de expresión. Los caos más exitosos son Guitar Hero, donde, a partir de una guitarra como mando, los jugadores imitan melodías y éxitos de Rock. También se han desarrollado juegos donde lo que se premia es el movimiento como Dance Dance Revolution.

4. Tipos de soportes.

Cuando se habla de videojuegos deben distinguirse cuatro tipos diferentes de soportes: máquinas para salones recreativas, ordenadores personales, consolas domésticas y consolas portátiles.

- a) Las máquinas recreativas (destinadas a los salones recreativos o de arcade): cuya rentabilidad depende directamente del número de jugadores potenciales dispuestos a echar una moneda. Esto hace que los juegos suelen ser sencillos y de corta duración para facilitar la rotación del público.

En la actualidad, los salones recreativos se han convertido en el escenario preferido para la instalación de máquinas de juego electrónico de nueva generación (simuladores de distinto tipo y máquinas de realidad virtual).

- b) El ordenador personal (puede incorporar o no lector de CD-ROM): la ventaja de estos sobre otros soportes de juego es que ofrecen la posibilidad de ser utilizados para otras actividades.
- c) Videoconsolas: estas requieren ser conectadas a un televisor. Se caracterizan por utilizar cartuchos o sistemas propios de lectura de discos compactos (CD-ROM).

Se trata de sistemas concebidos fundamentalmente para jugar, sencillos de utilizar y que tienen un coste económico sensiblemente inferior al de los ordenadores personales. A partir de 1994 tuvo lugar la aparición de una nueva generación de videoconsolas basadas en sistemas de CD-ROM, la mayoría de las cuales ofrece opciones que, además de los juegos, permiten otras aplicaciones multimedia.

- d) Consolas portátiles: caracterizadas por llevar incorporada la pantalla de visualización. Utilizan cartuchos de juego específicos para cada marca.

Aunque el éxito inicial de los videojuegos tuvo lugar en los salones recreativos, el interés socio-económico y el desarrollo tecnológico de los juegos informáticos está marcado por la evolución del mercado de las videoconsolas domésticas. Un mercado que durante los últimos años ha estado estrechamente controlado por dos empresas japonesas: Nintendo y Sega.

5. Datos y prejuicios.

Los medios de comunicación han reforzado la idea generalizada de que los videojuegos tienen, mayoritariamente, una temática violenta y sexista. A su vez se los ha asociado a comportamientos antisociales y de aislamiento, incluso una etiqueta de adicción sin droga. Pero si nos fijamos en los datos de venta de España, incluso de forma general en la lista de las 20 sagas más vendidas en la historia, los videojuegos violentos son minoría o directamente no aparecen. Al observar las ventas realizadas en comparación con las plataformas utilizadas podemos definir tipos de jugadores.

Según Levis (1997) comenta que en mil 1980 los videojuegos comenzaron a ser acusados de provocar adicción y de ser causantes indirectos de comportamientos asociales. La violencia de la mayoría de los juegos preocupa seriamente a amplios sectores de la sociedad norteamericana y agrega:

“El propio Ministro de Sanidad estadounidense de la época, el Dr.C.Everett Koop, publicó una declaración en la que acusaba a los videojuegos de producir comportamientos aberrantes en los niños y de crear dependencia. Sin embargo, a pesar de la contundente acusación del ministro, no se adoptó ninguna medida de control o limitación de la venta de videojuegos.” Levis (1997) p. 161

Teniendo en cuenta el tipo de juego más utilizado, Rodríguez et al. (2002), explica que el juego más utilizado es el de práctica deportiva con un 47%, seguido por el de aventuras gráficas (39%), disparo (36%), y lucha (35%); mientras que los menos utilizados serían los de plataforma con un 27%, y rol (26%). Posteriormente, Díez et al. (2004), encuentra que en primer lugar se prefieren los juegos de estrategia con un 32%, seguidos muy cerca por los juegos de arcade (31%), y simulación (29%).

6. ¿Por qué los videojuegos son tan exitosos?

Se atribuye a los videojuegos y su enorme capacidad para atraer y cautivar la atención de niños y adolescentes (Pindado 2005) lo que en psicología se denominan factores dinamizadores de nuestra conducta; es decir que poseen el suficiente atractivo y la suficiente motivación como para que los niños y jóvenes sean incapaces de sustraerse a su dinámica interna.

Además Pindado (2005) enumera los atractivos que poseen los videojuegos, de la siguiente manera:

- Un carácter lúdico y entretenido, junto a un alto valor en estimulación auditiva, kinestésica y, visual, etc.

- La incorporación de niveles de dificultad progresivos y graduales que requieren el dominio de los anteriores. Esto hace que cada vez que juega el niño se enfrente a un reto: superarlo pondrá la consiguiente de llegar a la meta o la resolución de un problema complejo (...).
- (...) el reto se presenta como el elemento dinamizador de su comportamiento. Es una continua llamada a la superación personal.
- Relacionado con ello se encuentra la situación de competitividad, generada no solo por el propio desarrollo del juego, sino también por la situación de enfrentamiento con otros compañeros (...).
- La existencia de incentivos es clara, pues obtener una puntuación o bien pasar una pantalla es muy estimulante. Cada fase superada supone una gratificación que no obtiene en otros actos de su vida. Es una recompensa interna que a veces conlleva otra externa debida al grupo de iguales.
- Todo ello hace que el papel de la autoestima se acreciente a medida que los objetivos propuestos se obtienen
- Otro factor importante en los videojuegos es la individualización y el ritmo personal que se impone el jugador, frente al anonimato colectivo de la clase y el desentendimiento de muchos educadores.
- A ello hay que añadir las posibilidades de identificación y proyección de sus fantasías como consecuencia de los contenidos simbólicos de los propios videojuegos, repletos de personajes famosos, héroes y símbolos de los universos infantil y juvenil. (p. 63).

Existen razones que se le atribuyen al uso intensivo de este tipo de juegos, y autores que responden a la pregunta ¿Qué razones existen para el éxito de los videojuegos?

Félix Etxeberría Balerdi (2011), lo explica bajo dos grandes argumentos:

Dos son las razones, a nuestro juicio, del gran eco que los videojuegos tienen en nuestra sociedad. Por una parte, hay que tener en cuenta la gran afinidad que existe entre los valores, actitudes y comportamientos que promueven los videojuegos y los que son imperantes en nuestra sociedad actual. Por otra parte, desde el punto de vista del aprendizaje, hay que tener en cuenta que los videojuegos cumplen muchos de los requisitos que una eficaz enseñanza debe contemplar, en muchos casos lo hacen mejor incluso que nuestros actuales sistemas educativos. (p.7- 8).

En cuanto a la Psicología del aprendizaje y los videojuegos Félix Etxeberría Balerdi (2011), analiza el éxito de los mismos a la luz de las teorías de la motivación y del aprendizaje. Enumera la contribución de la Psicología del Aprendizaje Social al proceso de enseñanza aprendizaje del modo siguiente:

- 1) Se reconoce que la observación puede influir notablemente en los pensamientos, los efectos y las conductas de los hombres. Se acentúa la importancia de los procesos vicarios, simbólicos y autorregulatorios en el funcionamiento psicológico.
- 2) La capacidad humana de emplear símbolos permite representar los fenómenos, analizar su experiencia consciente, planear, imaginar, y actuar de manera previsoramente.
- 3) Los procesos de autorregulación juegan un papel central, seleccionando, organizando y filtrando las influencias externas. El sujeto no se limita a reaccionar.
- 4) Hay una interacción continua entre el sujeto y el entorno, haciendo que la persona influya en su destino y que se establezcan los límites de esa autonomía. (p. 9).

Para la teoría del aprendizaje social, Félix Etxeurría Balerdi (2011), las fuentes de la motivación y de la conducta en las personas se centran en torno a estos factores:

- 1) la mayor parte de las conductas las aprendemos a través de la observación, por medio del modelado, la imitación o el aprendizaje vicario. De este modo evitamos errores, aprendiendo con ejemplos... el aprendizaje vicario, aprender viendo hacer a otros, se revela como un sistema eficaz de aprendizaje (...).
- 2) El reforzamiento es todo aquello que aplicado a una determinada conducta incrementa o disminuye la probabilidad de su aparición.

Los videojuegos contienen dentro de su esquema una gran cantidad de reforzadores Félix Etxeurría Balerdi (2011), los desarrolla de este modo:

- El carácter lúdico de los aprendizajes
- La dificultad creciente y progresiva de las habilidades
- El ritmo individual de cada participante
- El conocimiento inmediato de los resultados
- El conocimiento claro de las tareas y objetivos a conseguir
- La posibilidad de repetir y corregir el ejercicio
- La recompensa inmediata después de cada logro
- El conocimiento de que existe un sistema determinado y definido de recompensas
- El reconocimiento social de los logros adquiridos (compañeros, boleros, etc.)
- La posibilidad de inscribir los récords o niveles máximos
- La constante superación del propio nivel

- Los aplausos, los gritos del público
- La gratificación del beso de la chica, etc.
- La actividad participativa, manual, cardiovascular, etc.
- La identificación con héroes socialmente prestigiosos (...)
- La práctica de deportes o actividades valoradas, futbol, automovilismo
- La estimulación visual, auditiva, kinestésica, actitudinal, etc. de los juegos. (p.12-13).

7. Diferencias en cuanto al género de los usuarios de videojuegos.

Si bien estadísticamente los videojuegos, desde su aparición, han sido utilizados en su mayoría por el público masculino, hay diversos autores que opinan al respecto de este tema el cual desarrollaremos brevemente.

Con respecto al tipo de juego utilizado, Espinar Y Fernández, (2009) señalan que:

“En líneas generales, los chicos utilizan en mayor medida las consolas, los juegos por ordenador o los juegos en red, especialmente los de contenido violento. Las chicas juegan en menor medida, aunque también lo hacen, especialmente en juegos relativos a realidades virtuales.” (p. 9).

Dominick (1984) explica que:

“Se observan patrones de juego diferenciados entre hombres y mujeres, mientras que los primeros dedican gran cantidad de tiempo a dicha práctica, las mujeres que juegan frecuentemente son escasas. Además el juego femenino tiene características eminentemente sociales y el masculino se inclina más hacia el logro social y la superación.” (p.15).

Sin embargo, Kuhlman y Beitel, (1991) explican que “no se observan mayores diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a nivel de resultados derivados en cuanto al nivel de entretenimiento o aprendizaje”.

Rodríguez et al., (2002) comenta que considerando que esta es una práctica típicamente masculina, el mercado de los videojuegos se organiza para un imaginario masculino de tal modo que los contenidos, estética y personajes están pensados para los hombres.

Herreras (2008) agrega al respecto que: Se considera que muchos videojuegos son una perpetuación y extensión de la cultura sexista, en unos casos de forma implícita y en otros casos de forma explícita. Es decir que los valores que se transmiten están anclados en el mundo tradicionalmente masculino.

Otra de las conclusiones de este estudio es la desmotivación de las jóvenes hacia los ordenadores en general, ya que no responden a sus inquietudes, siendo los videojuegos creados especialmente para la población eminentemente masculina. (...) los chicos son los que más juegan a los videojuegos y las temáticas de estos llevan a componentes de competición y agresividad. (p. 148).

Con respecto a la imagen de la mujer en este tipo de juegos Herreras (2008), explica que: (...) se presenta generalmente minusvalorada y en actitudes dominadas y pasivas; sus modelos corporales son exagerados, mostrando actitudes de insinuación y seducción hacia los hombres. Además se observan estereotipos de género, así, los personajes masculinos aparecen más que los femeninos en situaciones que implican agresión física. (p.148).

8. Atribuciones positivas a los videojuegos.

8.1 El videojuego como herramienta educativa.

Algunos autores sostiene respecto a este punto que “poseen un potencial educativo importante, no sólo por ser altamente motivantes sino que además porque permiten el desarrollo de habilidades variadas que inciden en el proceso enseñanza- aprendizaje” Alfagame y Sánchez (2002).

Además otro autor sostiene que “los videojuegos pueden transformarse en una herramienta pedagógica para el aprendizaje de contenidos específicos”. Gros et. Al (1998).

Aportando a esta temática Gee (2004) asegura que “(...) muchas de las destrezas necesarias para solucionar las tareas de numerosos videojuegos son análogas a tareas escolares, en cuanto a los recursos cognitivos necesarios para resolverlas”.

Cada vez son más los autores en el área de la pedagogía que aseguran que en estos tipos de juegos existe un alto componente educativo. Respecto a ello, una autora dice que “los vídeo jugadores tienen la enorme ventaja de conducir el flujo de los acontecimientos.

Es precisamente esta característica la que permite entender porqué los videojuegos pueden convertirse en un poderoso instrumento educativo” Sánchez (1998, citado en Colomer-Revuelta 2004, 97).

También Gross (1997) lo enuncian de la siguiente forma:

“Pensamos que los juegos de ordenador constituyen un material informático de gran valor pedagógico por las siguientes razones: -Constituyen un material muy motivador para niños y niñas. -Favorecen el trabajo de aspectos procedimentales. -Son programas muy flexibles dado que se pueden utilizar en una asignatura concreta, como taller, como eje transversal, como crédito variable, etc. -Proporcionan elementos para el trabajo de la autoestima de los alumnos. -Es un material que está a disposición tanto de los alumnos como del profesorado.” (p.98).

Diversos autores señalan los siguientes aspectos que se desarrollan de forma positiva en el sujeto a través del empleo didáctico de los videojuegos:

- Desarrollo del pensamiento reflexivo y del razonamiento.
- Desarrollo de la atención y la memoria.
- Desarrollo de la capacidad verbal.
- Desarrollo de la capacidad visual y espacial.

- Desarrollo de la habilidad óculo- manual.
- Desarrollo de habilidades necesarias para resolver conflictos o situaciones problemáticas.
- Desarrollo de las capacidades de trabajo colaborativo.
- Desarrollo de las habilidades necesarias para identificar y aprender vocabulario y conceptos numéricos.
- Desarrollo de la capacidad de superación.
- Desarrollo de la capacidad de relación.
- Desarrollo de la motivación por y para el aprendizaje de diferentes materias. - Desarrollo de conductas socialmente aceptadas.
- Disminución de conductas impulsivas y de autodestrucción. (p. 116).

8.2 Los videojuegos como herramienta en solución de problemas psicológicos.

Martín y García (2006) comentan que: “También podemos emplear los videojuegos para tratar de reducir la ansiedad y las conductas problemáticas que algunos adolescentes desarrollan a lo largo de su período de socialización y en el tratamiento de algunas minusvalías”.

Otro autor asegura que “son positivos tanto en lo que respecta a la motivación para el aprendizaje como para la adquisición de conceptos y habilidades prácticas”. Pindado (2005, 64).

Guifford, (1991) explica que: (...) muchos trabajos han defendido su alto valor intelectual. Algunos de ellos muestran un elevado optimismo sobre las grandes posibilidades educativas de los videojuegos., llegando a considerarlos un medio tan atractivo como efectivo en el desarrollo de la fantasía, conocimiento de otros mundos y culturas, desarrollo del

razonamiento lógico, resolución de problemas y otra serie de operaciones de carácter procedimental. (p. 64).

9. Atribuciones negativas hacia los videojuegos.

9.1 Temáticas violentas y agresión en videojuegos.

Una investigación acerca del tema indica que en los jóvenes que enfrentan juegos de video violentos se activan ciertas áreas del cerebro que incrementan el nivel arousal emocional. Esta activación, de estructuras probablemente hipocampales, conjugada con cierto nivel de inhibición de áreas prefrontales implicadas en la autorregulación, predispone a los jóvenes a comportamientos agresivos. (Mathews 2007, citado en Mejía et. al 2009)

Autores sostienen que

“aunque no podemos afirmar que existen investigaciones concluyentes para afirmar que los videojuegos llevan a comportamientos violentos, es decir, no se ha encontrado una relación de causa-efecto, si parece existir una relación entre una mayor conducta agresiva y el uso/abuso de videojuegos violentos”. (Gómez del Castillo Segurado, 2005, p 49).

En cuanto a los referidos valores y actitudes más impulsados por los videojuegos, Félix Etxeberría Balerdi (2011), destaca algunos de ellos por su especial interés:

- a) **La competitividad.** Es uno de los ejes de nuestra sociedad, presente en todos los niveles y todos los ámbitos, en la empresa, el deporte, la familia, etc. Ocupa un papel importantísimo en la infraestructura de los videojuegos, tanto en la competición con otros como en la competición con uno mismo.
- b) **La violencia.** Es otra de las dimensiones que tienen un gran hueco en el conjunto de los videojuegos y que, lamentablemente, está también muy presente en nuestra sociedad, puesto que vivimos un entorno violento, sobre todo a través de la televisión, en donde se destaca como tema estelar en las películas, telediarios, etc.
- c) **Sexismo y erotismo.** La utilización del sexo para conseguir objetivos comerciales y la difusión y promoción de los roles sexuales diferenciados y en relación de dependencia,

tiene también un fuerte eco en los juegos de pantalla, al igual que son utilizados por la publicidad diaria con el fin de conseguir objetivos económicos.

- d) **Velocidad.** Es otra de las características de nuestra sociedad moderna, que fomenta el impulso de correr más rápido que nadie, al tiempo que parece impotente para reducir las muertes por accidentes de circulación. Numerosos juegos muestran este aspecto competitivo relacionado con la velocidad de coches, motos y otros vehículos, en tal consonancia con lo que ocurre en la vida real.
- e) **Consumismo.** La iniciación en el mundo de los videojuegos supone un fuerte impulso para el desarrollo de actitudes y comportamientos consumistas, con la compra de aparatos, accesorios, cambios de modas, revistas especializadas, infraestructuras, ordenadores, etc. (p. 8).

Anderson y Dill, (2000), respecto a los aspectos negativos de este tipo de juegos aseguran que:

Una de las principales críticas que se le hacen gira en torno a sus temáticas, siendo su principal diana la velocidad y la agresividad que las imágenes y contenidos transmiten. La aparición continuada de monstruos, alienígenas o extraterrestres, zombis o cualquier otro elemento (peleas callejeras, combates reglados, asesinatos, atropellos indiscriminados,...) que reflejan violencia o agresividad sin justificación alguna, en muchos casos ha puesto de manifiesto en numerosos estudios cómo estas circunstancias quedan reflejadas en las conductas que los jugadores desarrollan con su grupo de iguales o en el seno familiar. (p.116).

En lo que respecta a las consecuencias que generan este tipo de juegos, Anderson y Dill (2000), las investigaciones referidas a ello aseguran que:

En una investigación reciente con estudiantes universitarios, encontraron que sólo una breve exposición a este tipo de videojuegos puede temporalmente incrementar la conducta agresiva en cualquier tipo de persona.

También se evidenció que había más manifestaciones de conductas delictivas (agresivas y no agresivas) en aquellos estudiantes que más reportaron haber jugado videojuegos violentos en primaria y bachillerato.

Es decir que la exposición a videojuegos de esta naturaleza incrementa la agresión tanto de una manera temporal como duradera. (...). En los videojuegos violentos, al igual que en los equivalentes juegos para computadoras, los niños aprenden a ser violentos, se les recompensa por la violencia y se les demuestra que esta no tiene consecuencias negativas.

Este tipo de juegos constituye un medio para aprender y practicar solución de conflictos de una manera agresiva. A corto plazo, estos juegos influyen en la conducta agresiva ya que imprimen pensamientos y sentimientos agresivos. A largo plazo también, con la preocupación de que la dedicación excesiva de sus hijos a los videojuegos y a los juegos en computadora, interfiere en su rendimiento estudiantil.

Esta preocupación tiene bases reales, en vista de que resultados de investigación indican que a mayor dedicación de los niños y los jóvenes a jugar videojuegos, menor es el rendimiento estudiantil y el grado académico que alcanzan. (p. 224).

9.2 Dificultades en habilidades sociales a partir del uso de videojuegos.

Autores apoyan esta postura dando razones para catalogar a los videojuegos como algo pernicioso y negativo para los niños y adolescentes, estas son las siguientes:

La creación de pautas antisociales provocan el no desarrollo de las habilidades sociales necesarias para poder establecer relaciones con otros grupos de iguales, atentar contra la salud (tensión ocular, cambios en la circulación sanguínea, aumento de la frecuencia cardíaca y de la presión arterial, epilepsia,...), su naturaleza adictiva, la transgresión de normas físicas, el bloqueo de la mente, la incapacidad para desarrollar otro tipo de actividades tanto lúdicas como educativa, el sonido estridente, el excesivo tiempo que se le dedica(...). (P.114-115).

9.3 Frecuencia de uso

En un estudio realizado con adolescentes españoles, de entre 14 y 18 años de edad se encontró que el 59% eran videojugadores. Además en otro estudio posterior se concluyó que el 85% de los niños españoles entre 9 y 16 años, son usuarios de este tipo de juegos. Rodríguez et al. (2002).

Con respecto a la frecuencia de uso de los videojuegos, los estudios que se han dado refieren porcentajes correspondientes al 48% de usuarios de estos juegos, es decir, sujetos que juegan más de una vez a la semana, Estallo (1995) y un 66% juegan de manera diaria.

Otro de los riesgos frecuentes asociado al uso de las nuevas tecnologías (dentro de las cuales se encuentran los videojuegos), es la posible generación de dependencia hacia las mismas que pudieran llegar a conducir a situaciones calificables de adicción.

Se hace recomendable hablar de un uso inadecuado e inmoderado de las tecnologías de la información y la comunicación, (TICS), más que de una adicción generalizada. Teniendo en cuenta el tiempo que dedican los sujetos al juego, recurriremos a diversos estudios que dan cuenta del aumento progresivo, que indican una tendencia creciente en el número de horas que utilizan en estos tipos de juegos.

En otro estudio que se basa en el número de horas semanales y en razón del sexo del jugador, en la sociedad americana se determinó que los chicos en un 36 % juegan alrededor de 1 o 2 horas semanales, un 29% juegan entre 3 y 6 horas, un 23% más de 6 horas y un 12% no juegan; mientras que las chicas juegan en un 42% 1 o 2 horas, un 15% juegan entre 3 y 6 horas, un 6% más de 6 y un 37% no juegan. Funk (1993).

Otro estudio posterior muestra que estos datos han ido incrementando, es decir hay un aumento en el número de horas que utilizan videojuegos. Se analizó una muestra de 278 sujetos entre 12 y 33 años, seleccionados al azar, con 146 mujeres y 132 hombres.

Clasificando a los encuestados en 3 categorías, la distribución de la muestra arrojó estos resultados:

“Con respecto al sexo femenino, los jugadores anecdóticos, es decir que juegan 1 vez al mes fue con un 58 %, los regulares (entre 3 veces al mes y 1 a la semana) fue con un 23% y los jugadores habituales, que usan este tipo de juegos entre 1 vez a la semana y más de 1 vez al día, un 19%.”

Con respecto al sexo masculino un 36% son anecdóticos, un 23% son regulares y habituales con 27%. Las mujeres en cambio un 78% son anecdóticas, un 22% son regulares y un 12% habituales.

Por último teniendo en cuenta la edad, los adolescentes anecdóticos representan el 33%, regulares el 29% y habituales 19%, los jóvenes anecdóticos poseen un 29%, los regulares un 20% y los habituales un 23%, mientras que los adultos anecdóticos representan el 48% , los regulares el 11% y los habituales el 4%. Estallo (1995).

Félix Etxeberría Balerdi (2011) aclara que: “Es evidente que los jugadores son más habituales y dedican menos tiempo a los videojuegos a medida que crecen en edad, siendo los jugadores de más edad quienes menos horas practican el juego”.

Labrador y Villadangos, (2010), respecto a este tema aclaran que: Aunque se habla mucho de “adicción a las NT”, no existe una definición precisa de qué es o qué criterios caracterizan

dicha adicción. En algunos casos se considera la frecuencia o duración del uso de NT como criterio para caracterizar esta adicción, pero el número de horas dedicadas a una actividad no parece suficiente para establecer un problema adictivo. (p.180).

Otros autores señalan que cualquier conducta normal puede convertirse en patológica en función de la intensidad, frecuencia o cantidad de dinero invertida en ella y del grado de interferencia en las relaciones familiares, sociales y/o laborales de las personas implicadas. Etcheburúa, Corral, Amor (2007).

Para algunos una adicción sin drogas es aquella conducta repetitiva que resulta placentera, al menos en las primeras fases, y que genera una pérdida de control en la persona, con una interferencia grave en su vida cotidiana a nivel social, laboral, familiar.

Hay autores que diagnostican la adicción a las TIC partiendo del mismo principio que las adicciones a sustancias. Señalan 3 síntomas nucleares:

- Incapacidad de control e impotencia: La conducta se realiza pese al intento de controlarla y /o no se puede detener una vez iniciada.
- Dependencia psicológica: incluye el deseo, ansia o pulsión irresistible (craving) y la polarización o focalización atencional (la actividad se convierte en la más importante al dominar pensamientos y sentimientos).
- Efectos perjudiciales graves en diferentes ámbitos para la persona (conflicto interpersonal: trabajo, estudio, ocio, relaciones sociales, etc.). (p. 197).

Además de estos síntomas nucleares desarrollan síntomas no esenciales Echeburúa, (1999; Griffiths 2000; Washton y Boundy 1991, citados en Castellana et al. 2007), ellos son:

- a) Tolerancia y abstinencia;
- b) Modificación del estado de ánimo. Sensación creciente de tensión que precede inmediatamente el inicio de la conducta. Placer o alivio mientras se realiza la conducta. Agitación o irritabilidad si no es posible realizar la conducta;
- c) Euforia y trance mientras se desarrolla la actividad;
- d) Negación, ocultamiento y/o minimización;
- e) Sentimientos de culpa y disminución de la autoestima;
- f) Riesgo de recaída y de reinstauración de la adicción. (p.197.)

CAPITULO II: TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

En el siguiente capítulo se procederá a conceptualizar la Teoría del Aprendizaje Social planteada por Albert Bandura, gracias a la cual podremos explicitar el funcionamiento a modo de modeladores de conducta los personajes presentes en los videojuegos, cuyas conductas son efectivas a pesar de ser socialmente penadas fuera del ámbito interactivo al cual pertenecen.

1. Perspectiva teórica.

Bandura (1969) comienza su trabajo de la Teoría del Aprendizaje Social en base a la oposición de modelos teóricos de conducta humana anteriores que consideraran a esta como determinada única y exclusivamente por factores personales o situacionales.

De esta forma, se desmarca no tan sólo de teorías de la agresividad en las que ésta es vista como algo instintivo y heredado, sino también, y esto creemos que es más importante, de los modelos conductistas clásicos en los que prima la importancia de los determinantes ambientales en el desarrollo de las conductas agresivas.

Por otra parte, además de apartarse de estos modelos simplistas también critica los modelos interaccionistas en los que la conducta se considera determinada tanto por factores personales como ambientales. Bandura da un paso más y afirma que se trata en realidad de un proceso de determinismo recíproco en el que cada uno de los tres factores que entran en juego (personalidad, ambiente y conducta) están influyendo a los demás y siendo influidos por ellos.

A lo largo de la historia se han propuesto diferentes teorías para explicar la conducta humana. Incluso se ha sostenido que los determinantes principales de la misma son fuerzas motivacionales que se configuran en necesidades, tendencias e impulsos y que, con frecuencia, operan por debajo del umbral de la consciencia. Quienes sostenían este pensamiento consideraban que las causas de la conducta eran fuerzas situadas en el interior del propio individuo por lo que solo allí, era posible encontrar explicaciones sobre por qué las personas hacen lo que hacen.

Para aumentar la comprensión de la conducta humana hay que establecer unos requisitos más exigentes a la hora de valorar si los sistemas explicativos son o no adecuados. El valor predictivo de las teorías debe ser demostrado y para esto deben poder identificar, de modo preciso, cuales son los determinantes de la conducta humana y los mecanismos cuya intervención es responsable de los cambios del comportamiento.

Muchos investigadores, a través de resultados en diversos estudios han llegado a la convicción de que los determinantes de la conducta no residen en el interior del organismo, sino en las fuerzas del medio.

De este modo, si el medio controla la conducta, entonces esta debe variar cuando cambian las circunstancias. Los conductistas no estarían totalmente de acuerdo con esto, pues el hecho de que una persona se comporta de una manera uniforme o variable depende de la ambivalencia funcional de los ambientes. Así, las personas serán consistentes en lo que se refiere a su conducta inteligente en situaciones que difieren notablemente unas de otras.

2. El origen de la conducta.

Las personas no nacen equipadas con un repertorio de conductas de manera innata. Tienen que aprenderlas. Las pautas de respuesta nueva pueden adquirirse por experiencia directa o por observación.

Aunque las respuestas nuevas estén totalmente constituidas sobre la base de las experiencias de aprendizaje, los factores fisiológicos también contribuyen con su influencia. De esta manera las conductas complejas surgen a través de la integración de muchas actividades constituyentes de diversos orígenes.

2.1 Aprendizaje por las consecuencias de la respuesta.

El aprendizaje básico está basado en la experiencia directa y es el que se debe a los efectos positivos y negativos que producen las acciones. A través del proceso de reforzamiento diferencial llega un momento en el que se seleccionan las formas de respuesta que han tenido éxito y se descartan las que han sido ineficaces.

Según Bandura (1976) las consecuencias de las respuestas tienen varias funciones:

- Proporcionan información.
- Tienen una función motivadora.
- Tienen capacidad de fortalecer las respuestas automáticas.

2.1.1 Función informativa.

Las personas no solo efectúan respuestas, sino también notan los efectos que estas respuestas producen. Observan diversos resultados de sus elecciones y, así, desarrollan hipótesis sobre cuáles son las respuestas más apropiadas en determinados ambientes. De esta forma, adquieren información que luego les sirve de guía para sus acciones posteriores. Sus hipótesis se ven fortalecidas o refutadas, dependiendo de las consecuencias de respuesta que son un resultado remoto de tales hipótesis.

Los que actúan reciben una información a través de las consecuencias reforzantes de sus respuestas. Esa información señala qué es lo que deben hacer para obtener unos resultados beneficiosos y evitar punitivos.

2.1.2 Función Motivacional.

Los humanos poseen capacidades anticipatorias que permiten que puedan ser motivados por las consecuencias que prevén de sus respuestas. Las experiencias pasadas crean la expectativa de que ciertas acciones proporcionarían beneficios valiosos y otras no tendrían efectos apreciables. Al representar simbólicamente las consecuencias previsibles, las personas pueden convertirlas en motivaciones reales de su conducta. Así, la mayor parte de las acciones están, en gran parte, bajo un control anticipatorio.

El pensamiento anticipatorio capacita a las personas para regir su conducta actual por las consecuencias remotas, y ello estimula la conducta previsor, por que proporciona un estímulo para efectuar la acción apropiada y unos alicientes que la mantienen.

2.1.3 Función Reforzante.

El reforzamiento opera, sobre todo, por su valor informativo y motivacional y no fortaleciendo automáticamente las respuestas. Después de adquiridas las respuestas, la probabilidad de que se utilicen en determinada situación puede alterarse, fácilmente, modificando los efectos que producen, pero las respuestas como tales, no pueden fortalecerse más.

3. Aprendizaje por medio de modelos.

Para Bandura (1976):

“Los humanos aprenden la mayor parte de su conducta a través de la observación por medio del modelado: al observar a los demás, nos hacemos idea de cómo se efectúan las conductas nuevas y, posteriormente, esta información codificada nos sirve como guía de la acción. Evitamos errores innecesarios, aprendiendo, con ejemplos, como se deben hacer las cosas antes de hacerlas por nosotros mismos.” (Bandura, 1976, p.37).

3.1 Proceso de aprendizaje por observación.

Para Bandura (1976):

“la teoría del aprendizaje social, las influencias de los modelos producen el aprendizaje sobre todo por su función informativa. Cuando se exponen a un modelo, las personas que observan adquieren, principalmente, representaciones simbólicas de las actividades efectuadas por el modelo. Esas representaciones les sirven de guía para efectuar las acciones apropiadas.” (Bandura, 1976, p38)

El aprendizaje por observación está dirigido por cuatro procesos que lo componen:

I. Proceso de atención.

Obviamente, para que se produzca aprendizaje, el observador debe prestar atención a la conducta que está ejecutando el modelo, a los aspectos relevantes de su actividad. La forma en que se produzca esta atención determinará qué aspectos serán extraídos de la información aportada por el modelo.

Las personas no pueden aprender por observación si no atienden a los rasgos significativos de la conducta que les sirve de modelo. Los procesos de atención determinan cuales se seleccionan de entre los muchos modelos posibles y que aspectos se extraen de sus ejemplos.

De los diversos determinantes de la atención, las pautas de asociación tienen, evidentemente, una importancia fundamental. Las personas con las que solemos asociarnos delimitan qué tipos de conductas se observan más y se aprenden mejor.

La atención que le prestamos a un modelo está delimitada, también, por su atracción interpersonal, siendo que siempre hay individuos que llaman más la atención que otros. Por lo tanto aspiramos a los modelos que tienen cualidades atractivas y, generalmente, ignoramos o rechazamos a los que no poseen características agradables.

Para Bandura el mejor ejemplo de ello son los modelos que presenta la televisión, ya que esta aumenta la gama de modelos con que cuentan niños y adultos. Actualmente las personas pueden observar y aprender diversos estilos de conducta en la comodidad de sus hogares, a través de los abundantes modelos simbólicos que proporcionan los medios de comunicación en masa.

Factores que pueden afectar la atención son las características del modelo, del estímulo, del observador, y las consecuencias de la conducta del modelo.

- Características del estímulo.

La forma de presentación del estímulo puede determinar que se le preste atención o no y qué aspectos de él serán retenidos. Así, un estímulo excesivamente complejo puede no sólo reducir el nivel de atención, sino hacer que ésta se centre en aspectos marginales de la conducta mostrada por el modelo.

- Características del observador.

De entre las características del observador que influyen en la atención, se han realizado estudios manipulando variables tales como el sexo o la edad, sin que se haya llegado a resultados que permitan afirmar en qué forma afectan estas variables.

Sin embargo factores tales como la historia de refuerzo de los individuos, aquellos que han sido recompensados persistentemente por conductas de imitación tenderán a prestar mayor atención a los modelos.

También parece que se facilita la atención de los individuos que presentan cierto nivel de excitación emocional, siempre que ésta no sea excesivamente elevada. El entorno en el cual se desenvuelve el individuo determinará también la accesibilidad de modelos, lo que propiciará que se pueda prestar mayor atención a los dominantes en ese entorno.

- Consecuencias de la conducta del modelo.

Quizás el determinante más importante de que se preste atención a un modelo u otro sean las consecuencias de la conducta del mismo, si éstas son positivas, se prestará mayor atención que si son negativas.

El papel que juega este refuerzo, no obstante, es distinto al propuesto por otras teorías del aprendizaje, ya que según este análisis el tipo de influencia que ejerce es antecedente más que consecuente. No fortalece respuestas de imitación ejecutadas previamente, sino que facilita el aprendizaje por un efecto sobre los procesos de atención.

Se puede afirmar que ni siquiera es un factor necesario, ya que cualquier otro factor que facilite la atención será útil para la producción del aprendizaje. Según Bandura:

"La anticipación del refuerzo es uno de los muchos factores que pueden influir en que se observen determinadas cosas y otras pasen inadvertidas. El hecho de saber que una determinada conducta del modelo es eficaz para lograr resultados valiosos o para evitar efectos primitivos, puede servir para incrementar el aprendizaje observacional, al aumentar la atención que prestan los observadores, a las acciones del modelo" (Bandura, 1976, p.54).

Sin embargo, no sólo son las consecuencias positivas las que pueden llamar la atención de las personas, ya que, una consecuencia negativa también podría focalizar la atención sobre el observador, si bien con una eficacia menor:

"Dada la oportunidad de elección, la gente es más probable que seleccione modelos que son eficientes produciendo buenos resultados que aquellos que son castigados repetidamente" (Bandura, 1986, p.54).

- Características del modelo.

Las consecuencias positivas de la conducta del modelo no tienen que ser necesariamente explícitas, el observador puede inferir, a partir de otros índices, que la conducta del modelo es eficaz.

Tales índices estarán representados por todas aquellas características externas del modelo que lo hacen percibir como de alto estatus, poder, conocimiento, habilidad, etc.

La importancia que pueda tener cada uno de estos factores es relativa, ya que según se afirma, si se puede atraer la atención por cualquiera de ellos, se producirá el aprendizaje. Por ejemplo, no sería necesario que se administrara ningún refuerzo al modelo si las propias características de su conducta pueden atraer la atención de los observadores. "En la teoría del aprendizaje social, el refuerzo se considera como un factor que facilita el proceso y no como una condición necesaria, porque hay otros factores, además de las consecuencias de las respuestas, que pueden influir en que las personas atiendan a unas cosas o a otras" (BANDURA, 1976, pp.54-55).

II. Proceso de retención.

Una vez que la conducta ha sido observada, es necesario que sea retenida por el sujeto para su posterior ejecución. Si esto ocurre, el observador podrá repetir la conducta modelada en ausencia del modelo.

Por lo tanto, este proceso consiste en la retención de actividades que han servido de modelos en un determinado momento. Para que los observadores puedan beneficiarse de la conducta de sus modelos, cuando estos ya no están presentes para guiarles, las pautas de respuesta tienen que representarse en la memoria de forma simbólica. Por medio de símbolos, las experiencias transitorias de modelado pueden mantenerse en una memoria permanente.

Algunas conductas se retienen en forma de imágenes. La estimulación sensorial produce sensaciones que dan lugar a percepciones de los fenómenos externos. Cuando los estímulos que sirven de modelo se exponen repetidamente, producen imágenes duraderas y recuperables de las actuaciones efectuadas por los modelos. En ocasiones posteriores, podrán evocarse imágenes de fenómenos que no están físicamente presentes.

Para Bandura:

“Las imágenes visuales juegan un papel especialmente importante en el aprendizaje por observación en los primeros momentos del desarrollo, cuando los niños carecen aun de habilidades verbales; también son especialmente importantes para aprender pautas de conducta que no se prestan fácilmente en la codificación verbal.” (Bandura, 1976, p.42)

Después que las actividades que sirven de modelo se han transformado en imágenes y símbolos verbales fácilmente utilizables, estos códigos mnemónicos sirven de guía para la actuación.

Lo más importante a señalar de estos procesos de representación es que no se trata de simples copias o réplicas de lo observado, ya que durante el proceso se abstrae información de la conducta modelada que puede ser reorganizada de forma a dar lugar a nuevas formas de conducta.

Además de la codificación simbólica, la repetición constituye una ayuda importante para la memoria. Cuando las personas se repiten mentalmente o efectúan realmente las pautas de respuesta que les sirven de modelo, tienden a olvidarlas menos que si no piensan en ellas ni practican lo que han visto.

La reproducción de la conducta observada es considerada como el factor más importante para su retención, ya que la favorecería directamente, e indirectamente facilitando los procesos de codificación simbólica mencionados anteriormente.

Sin embargo, muchas de las conductas que se aprenden por observación no pueden aprenderse fácilmente a través de la acción real, debido a las prohibiciones sociales o a la falta de oportunidades. De ahí el gran interés que tiene la repetición mental, en que los individuos se ven a sí mismos efectuando las conducta apropiada, con lo que se incrementa su pericia y aumenta su retención.

III. Procesos de reproducción motora.

Consiste en la conversión de las representaciones simbólicas en acciones apropiadas. La reproducción comportamental se logra cuando se organizan espacial y temporalmente las propias respuestas, de acuerdo con las pautas que sirven de modelo.

En este nivel, se requiere que el observador haya realizado una organización cognitiva de las pautas de respuesta que quiere desarrollar, esta organización le proveerá el "modelo interno de producción de respuesta y el estándar para su corrección" (BANDURA, 1986, p.64).

Una vez lograda esta organización, la ejecución correcta de la conducta estará determinada por la posesión o no de las habilidades y capacidades físicas necesarias, y por la información que el individuo obtenga de lo correcto o no de su conducta, es decir, de si la conducta realizada se ajusta o no al modelo interno desarrollado.

En la conducta se manifestara más o menos el aprendizaje por observación y ello depende, en parte, de que el sujeto tenga, en mayor o menor grado, las habilidades que se requieren.

Generalmente, las imitaciones adecuadas se consiguen después de efectuar ajustes que permiten corregir los defectos de los esfuerzos preliminares. Las discrepancias entre la representación simbólica y la ejecución sirven de pista para corregir la acción.

IV. Procesos motivacionales.

Una vez que se han cumplido todas las condiciones mencionadas hasta el momento, el que la conducta aprendida se manifieste o no, vendrá determinado por la forma en que actúen los factores motivacionales.

Desde la Teoría del Aprendizaje Social se distingue entre la adquisición de una conducta y su ejecución, porque las personas no hacen todo lo que aprenden. Su propensión a adoptar las conductas que aprenden por imitación dependerá de las consecuencias de estas: será mayor cuando las consecuencias son valiosas y menor cuando tienen efectos punitivos o poco gratificantes.

Debido a la gran cantidad de factores que rigen el aprendizaje por observación, la mera provisión de modelos no basta para originar automáticamente una conducta similar. De manera que, si en una determinada situación un observador no llega a simular la conducta del modelo, ello puede deberse a que: no ha observado las actividades pertinentes, que ha codificado inadecuadamente los eventos que le servían de modelo al representarlos en la memoria, que no ha retenido lo que aprendió, que es físicamente incapaz de hacerlo o que no se siente suficientemente incitado a ello.

4. Análisis evolutivo del modelado.

El aprendizaje por observación comprende varias subfunciones que evolucionan con la maduración y la experiencia, por lo que depende del desarrollo previo.

El aprendizaje por observación se facilita cuando se adquieren determinadas capacidades de observación selectiva, codificada en la memoria, coordinación de los sistemas sensoriomotores e ideomotores, y la capacidad de prever las consecuencias que puede tener simular la conducta de otra persona.

Piaget (1971) plantea una explicación evolutiva de la imitación en la que la representación simbólica tiene un papel especialmente importante, sobre todo en las formas superiores del modelado. En las primeras etapas del desarrollo sensoriomotor, la única forma de provocar las

respuestas imitativas de los niños consiste en que el modelo repita, por sí mismo, las respuestas que el niño acaba de efectuar, en secuencias de imitación alternativa.

Según Piaget, en este periodo los niños son incapaces de imitar aquellas respuestas que no han efectuado espontáneamente antes por que las acciones no pueden asimilarse si no corresponden a esquemas que existen con anterioridad.

Por lo tanto, la imitación se limita a la repetición de actividades que los niños han desarrollado previamente, que pueden ver por sí mismos y que han efectuado inmediatamente antes de la repetición del modelo.

5. El proceso de modelado y trasmisión de información sobre respuestas.

Una función fundamental del modelado consiste en transmitir información a los observadores sobre cómo puede sintetizarse las respuestas, formando pautas de respuesta nuevas, estas pueden ser transmitidas por medio de la demostración física, representación gráfica o una descripción verbal.

Como ya se había mencionado, en el aprendizaje social influyen en gran medida la gran variedad de modelos simbólicos que se presentan en la televisión, las películas y los demás medios visuales. Tanto niños como en adultos adquieren actitudes, respuestas emocionales y nuevos estilos de conducta, a través de estos modelos.

6. Ámbitos de influencia del modelado.

6.1 Modelado abstracto.

En el modelado abstracto, los observadores abstraen los atributos comunes, ilustrados por diversas respuestas del modelo, y formular reglas para generar conductas que poseen características estructurales semejantes.

El modelado es un medio muy eficaz para establecer conductas abstractas o regidas por leyes. Basándose en reglas inferidas de la observación, las personas aprenden, entre otras cosas, tendencias de criterio, estilos lingüísticos, esquemas conceptuales, estrategias de procesamiento de la información, operaciones cognoscitivas y normas de conducta.

6.2 Modelado creativo.

El proceso de modelado puede dar lugar a la emergencia de pautas de conducta innovadoras. Cuando se presenta un abanico de modelos, las personas pueden combinar diversos aspectos, tomando varios modelos, constituyendo amalgamas nuevas que difieren de sus fuentes originales.

7. Determinismo recíproco.

Bandura (1969) comienza su trabajo de la Teoría del Aprendizaje Social en base a la oposición de modelos teóricos de conducta humana anteriores que consideraran a esta como determinada única y exclusivamente por factores personales o situacionales.

De esta forma, se desmarca no tan sólo de teorías de la agresividad en las que ésta es vista como algo instintivo y heredado, sino también, de los modelos conductistas clásicos en los que prima la importancia de los determinantes ambientales en el desarrollo de las conductas agresivas.

Además critica los modelos interaccionistas en los que la conducta se considera determinada tanto por factores personales como ambientales.

Así, Bandura (1976) utiliza el concepto de determinismo recíproco en el que cada uno de los tres factores que entran en juego: personalidad, ambiente y conducta, se encuentran influidos entre sí. Este autor plantea que:

"El término determinismo es usado aquí para significar la producción de efectos por ciertos factores, más bien que en el sentido doctrinal de acciones siendo determinadas completamente por una secuencia anterior de causas operando independientemente del individuo" (Bandura, 1986, pp.23-24).

La representación de su modelo de determinismo recíproco, considera que no son sólo los factores ambientales y personales los que interactúan para ejercer algún tipo de influencia sobre la conducta, sino que ésta a su vez puede afectar tanto a uno como a otro.

En base a esto afirma a este respecto:

"Según el punto de vista de la teoría del Aprendizaje Social, las personas no están ni impulsadas por fuerzas internas ni en manos de los estímulos del medio. El funcionamiento psicológico se explica, más bien, en términos de una interacción recíproca y continua entre los determinantes personales y ambientales" (Bandura, 1976, pp.26-27).

8. El aprendizaje de la agresividad desde la Teoría del Aprendizaje Social.

Los primeros experimentos de Bandura sobre modelado de la agresividad se llevaron a cabo con niños, utilizando un diseño experimental conocido posteriormente como experimentos "Bobo-doll".

En estos experimentos, se hacía que los niños observaran a un modelo adulto que podía realizar dos tipos de conducta, de tipo agresivo o de tipo no agresivo. En los casos de conducta agresiva, el adulto golpea repetidas veces a un enorme muñeco.

La conducta del modelo puede ser recompensada o castigada, si es recompensada, el experimentador felicita al modelo por el tipo de conducta que ha realizado, afirmando al mismo tiempo que gran parte de adultos se habrían comportado en forma similar.

Una vez completada la fase del modelado, se deja al niño sólo en la habitación (en ocasiones después de que éste sufra alguna frustración por la retirada de algunos juguetes de los que inicialmente disponía) y se observa la conducta que realiza. La medición de su conducta agresiva se realiza en función de la conducta de golpear el muñeco. Este sería, a grandes líneas, el diseño básico de los experimentos de modelado de la agresividad.

Las conclusiones a las que se llegó con este tipo de experimentos, es que la observación de un modelo que es recompensado por la ejecución de conductas agresivas producirá un aprendizaje de esta conducta que dará lugar a un aumento en el número de respuestas agresivas de los observadores en los casos en que intervenga alguno de los tipos de refuerzo mencionados anteriormente.

Cuando los observadores ven que los modelos reciben castigo, tienden a inhibir la realización de conductas semejantes a las castigadas. Por el contrario, si ven que otras personas efectúan actividades peligrosas o prohibidas sin sufrir consecuencias adversas, pueden reducir sus inhibiciones.

De esta manera, las conductas pueden ser facilitadas o desinhibidas, la diferencia reside en que aquellas que son facilitadas son conductas socialmente aceptadas y no está sometida a restricciones.

Para la teoría del aprendizaje social, la conducta agresiva puede adquirirse meramente por la observación y la imitación de la conducta de modelos agresivos y no requiere necesariamente la existencia de un estado de frustración previa.

Según esta concepción de la agresión no existiría una pulsión agresiva de tipo innato ni tampoco existen estímulos específicos desencadenantes de la conducta agresiva, sino que sería el resultado de procesos de aprendizaje (Mayor, 1985).

Esta teoría acentúa la importancia de los procesos vicarios, simbólicos y autorreguladores en el funcionamiento psicológico; reconoce el rol de la observación influyendo notablemente en los pensamientos, afectos y conducta humana.

Por lo tanto esta teoría explicaría a la conducta humana, como la interacción recíproca de tres elementos: cognitivos, comportamentales y ambientales; lo cual permite que los individuos puedan influir en su destino y en la autodirección de sus límites.

8.1 Modelado de la agresividad.

Partiendo del supuesto de que la agresividad no es una conducta instintiva, sino que necesita de un aprendizaje, Bandura (1972) sostiene que este aprendizaje se realizará principalmente a través de la visión de la conducta de modelos, oponiéndolo al posible aprendizaje por experiencia directa en términos Ensayo - Error, ya que afirma que, sobre todo en el caso de la conducta agresiva, ésta sería una forma no sólo lenta, sino incluso peligrosa, de aprendizaje.

Este autor diferencia entre los procesos de imitación y lo que llamará MODELADO de la conducta agresiva, distinción que le permite sustraerse a las críticas que pesan sobre algunas de las teorías del aprendizaje por imitación, que se caracterizan, según él, por el uso de un paradigma experimental restrictivo que no permite explicar los cambios conductuales:

"En estos experimentos, un modelo ejecuta un conjunto específico de respuestas, y los observadores son testados posteriormente en su conducta de imitación precisa en condiciones similares o idénticas. Bajo estas condiciones, los experimentos sólo pueden conducir a mímica de respuestas modeladas específicas. Esto conduce a muchos investigadores a atribuir severas limitaciones a los cambios conductuales que pueden ser atribuidos a las influencias del modelado" (Bandura, 1972, p.36).

Por contra, el modelado permitirá que la persona que ha observado la conducta específica de un modelo en una situación determinada, pueda abstraer las características generales de esta conducta y responder en forma idéntica ante estímulos nuevos, con lo cual lo que se ha aprendido no va a ser una conducta específica, sino un "estilo consistente de respuesta".

El observador, puede incluso, generar respuestas completamente nuevas en las que se incluyen elementos de las respuestas de distintos modelos.

8.2 Aprendizaje de la agresión a través de modelos televisados.

El gran número de escenas de tipo agresivo mostradas por la televisión, ha hecho que surjan voces de alarma advirtiendo de los posibles efectos perjudiciales de esta dieta agresiva a la que se somete gran parte de la población. Padres, educadores y políticos han pedido medidas

que restrinjan la violencia mostrada por la televisión o que ésta sea mostrada en forma que disuada a los espectadores de su utilidad.

Estas voces parecen estar justificadas por el hecho de que la inmensa mayoría de los estudios realizados sobre los efectos de las películas agresivas, muestran que existe una correlación positiva entre ésta y la agresividad de los telespectadores.

Existen algunos teóricos como Feesbach que postulan un efecto contrario, es decir una disminución de la agresividad posterior a la visión de escenas agresivas, una catarsis. Sin embargo, esta postura se encuentra en clara minoría.

No obstante este acuerdo prácticamente unánime por lo que respecta a los efectos, existe una gran variedad de hipótesis relativas a los mecanismos que entran en juego.

A continuación veremos algunas de las más utilizadas:

Levine (1997) considera que los niños que ven violencia creen que las peleas son una forma de solucionar los conflictos. Por otra parte Medina (2000) establece que los niños, después de ver conductas violentas, pueden haber aprendido una solución agresiva pero no tienen por qué actuar violentamente. Sin embargo, Hoofman, Paris y Hall (1997) concluyen que no se puede establecer una relación causal entre la televisión y el comportamiento agresivo.

A partir de esto, Hurtado (2013) plantea que:

“Con relación a si la violencia es real o animada, se predice que el aumento o disminución de los comportamientos agresivos dependerá exclusivamente de si la acción tiene consecuencias. Por lo tanto, se concluirá que la variable que hace aumentar o disminuir el comportamiento agresivo es únicamente la existencia de moralidad, sin importar si son dibujos animados o personas reales o si se realiza acompañada de humor.”

Otro autor, Berkowitz (1969) introduce el termino de los "índices cognitivos", entendiend por tales cualquier tipo de estímulo que, de una forma u otra, es asociado con la fuente original de frustración.

Según dicha teoría, esta asociación se da a partir de un proceso de condicionamiento clásico, por medio del cual ciertos estímulos (personas u objetos) pueden adquirir un valor de índices agresivos por su repetida asociación con sentimientos de odio, visión de violencia, etc.

Estos índices van desde la presencia de armas, hasta la visión de películas agresivas, pasando por la asociación del objeto de agresión con la fuente de frustración, gracias a factores tales como tener el mismo nombre.

Para Berkowitz los índices cognitivos actúan como facilitadores:

“El estado emotivo que surge del encuentro con el estímulo aversivo, puede contener en sí mismo estímulos distintivos que pueden instigar la reacción agresiva, especialmente

cuando la emoción es suficientemente fuerte; pero la presencia de indicios agresivos adecuados (en el medio externo o representados internamente por el pensamiento) aumenta la probabilidad de que una respuesta abiertamente agresiva tenga lugar.” (Berkowitz, 1969, p.251).

- Estudios correlacionales.

Una de las formas de estudio de la relación TV-AGRESIVIDAD ha sido el análisis correlacional, en el cual, sin realizar manipulaciones experimentales sobre la muestra, se analiza la posible relación entre las variables de estudio.

Las críticas que han recibido estos estudios son principalmente dos. La primera hace referencia a la posible influencia de variables no controladas por el investigador y que pueden estar en la base de la relación; es decir, puede existir una tercera variable que sea la causa real de la relación entre visión de televisión y agresividad. En cuanto a la segunda crítica, afirma ésta que una vez determinada la correlación entre dos variables no es posible predecir cuál de ellas es la causa y cual el efecto.

Estas críticas llevan asociadas sin embargo, dos posibles réplicas. La primera diría que aunque es cierta la posible influencia de otras variables, esto ocurre también en las investigaciones experimentales y, por otro lado, con las nuevas técnicas de análisis estadístico, puede controlarse el efecto de muchas de estas variables. En cuanto a la segunda, existen, como veremos a continuación ciertas formas que permiten determinar la dirección de causalidad.

- Estudios longitudinales.

Una de estas formas consiste en la realización de estudios correlacionales en los que se recoge información de una muestra de la población durante un largo periodo de tiempo. Este tipo de análisis ha sido realizado por ERON et al. (1972) recogiendo información, durante un periodo de diez años, de los hábitos televisivos y la conducta agresiva, de una muestra de niños de 8 a 9 años de edad (al comienzo del estudio). Los resultados que obtiene son significativos únicamente entre los chicos, en los que se encuentra una correlación significativa entre la preferencia por los programas televisivos clasificados como agresivos al inicio del estudio (TVA3), y la conducta agresiva tanto inicial (AG3) como final (AG13). (Resultados similares en cuanto a la correlación TVA3-AG13, se producen controlando toda una serie de variables como CI, agresividad de padre o madre, etc...).

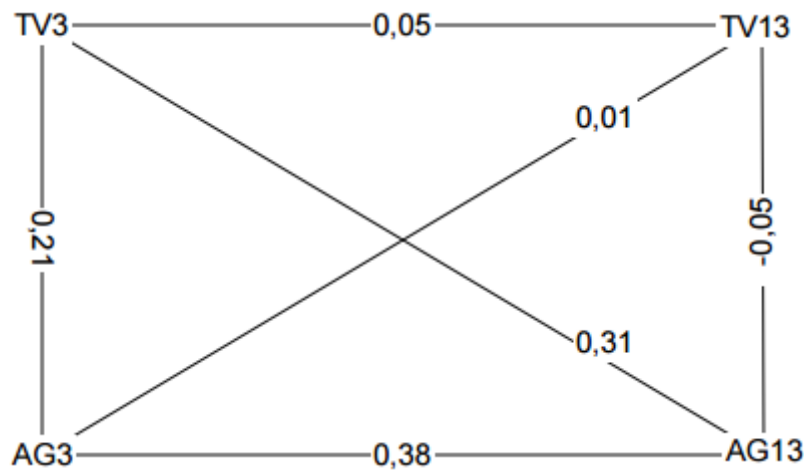


Ilustración 1 Correlación entre violencia en televisión y agresión. (Tomado de Eron et al, 1972, p.257)

Según los autores, estos datos pueden dar pie a la proposición de distintas hipótesis en cuanto a la relación causal:

- La visión de TV violenta en la primera tarea (TV3) produce un aumento de la agresividad en esta tarea (AG3) y ésta, a su vez, es la que provoca el aumento de la agresividad en la segunda tarea (AG13)
TV3 -> AG3 -> AG13
- AG3 produce una preferencia por la visión de TV violenta (TV3) y ésta produce a su vez AG13
AG3 -> TV3 -> AG13
- AG3 produce tanto una preferencia por la visión de agresión (TV3) como un aumento de la agresividad posterior (AG13)
AG3 -> TV3
- La visión de violencia (TV3) produce un aumento de la agresividad (AG3 y AG13)
TV3 -> AG3
TV3 -> AG13

De estas hipótesis, la segunda es la que ha sido utilizada más frecuentemente como contraargumento de la relación entre TV y AG, sin embargo, los autores opinan que sus resultados contradicen esta hipótesis ya que, de ser cierta, la correlación entre AG3 y AG13 debería ser inferior al producto de las correlaciones entre AG3-TV3 y TV3-AG13, lo cual no es el caso.

"Una preferencia por la visión de televisión en tercer grado contribuye al desarrollo de hábitos agresivos. Esto no significa que otras variables no sean de igual o mayor importancia en la estimulación de agresividad, sino que una preferencia por televisión violenta y la conducta de visión que la preferencia indica probablemente son causas independientes e importantes de los hábitos agresivos". (Eron et al, 1972, p.258)

Posteriormente, a estos resultados se han añadido nuevos datos que han hecho reformular parcialmente las formulaciones iniciales, enfatizando el papel jugado por otras posibles variables, minimizado en la formulación inicial: "Estos resultados apoyan la hipótesis de que una preferencia por la visión de televisión violenta en el tercer grado es una causa de posteriores hábitos agresivos independientemente de otros contribuidores causales estudiados" (Eron et al. 1972, pp.259-260). Sin embargo, en 1982, afirma, por un lado que la relación televisión-agresividad probablemente es circular, la visión de televisión violenta dará lugar a mayor agresividad, que a su vez producirá un incremento en la visión de televisión agresiva.

A conclusiones similares, pero a través de método experimental, llega A. Fenigstein, quien encuentra una preferencia por la visión de películas violentas después de tener la oportunidad de expresar agresividad (lo que iría en la línea de la segunda de las hipótesis mencionadas anteriormente) y que interpreta estos resultados de la siguiente forma:

"los efectos causales son bidireccionales: tal como la visión de violencia puede incrementar la agresión, también la conducta agresiva puede incrementar la preferencia por la visión de violencia" (Fenigstein, 1979, P.2307).

Por otro lado, se reconoce la importancia que tendrán en este proceso de aprendizaje, otros factores como la interacción del niño con sus padres, compañeros y otras figuras de su entorno:

"Las 'condiciones apropiadas de aprendizaje' (de conductas agresivas) parecen ser aquellas en las cuales el niño tiene muchas oportunidades de observar agresión, en las que es reforzado por su agresividad y en las que es objeto de agresión. Sin embargo, en tales situaciones solo algunos niños se convierten en seriamente agresivos, y para estos, los modelos de simple aprendizaje observacional y refuerzo no parecen ser explicaciones adecuadas. Una extensa red de características ambientales, familiares y propias del niño han sido demostradas como predictores débiles de qué niños serán más agresivos; así pues ninguna puede ser considerada una condición suficiente o necesaria de la conducta antisocial" (Huesmann y Eron, 1984, p.243).

- El "Found Experiment"

Un tipo muy distinto de análisis correlacional es el llevado a cabo por D.P. Phillips. El procedimiento seguido por este autor consiste en el análisis de la diferencia existente en el número de conductas antisociales previas y posteriores a la difusión por los medios de comunicación de conductas de este tipo. Este tipo de análisis, que ha sido realizado para conductas de suicidios, accidentes o asesinatos, supone la recolección de las historias difundidas por los medios de comunicación (sobre ases innatos por ejemplo), la recolección del número de conductas de este tipo que se dan en la vida real, el control de variables extrañas y finalmente la comparación pre-post publicación.

Algunas de sus investigaciones han intentado realizar un ligero control de alguna de las variables independientes utilizadas habitualmente en la experimentación. Así, interesándose

en el efecto que pueda tener la recompensa o castigo del modelo, ha realizado investigaciones en las cuales ha tomado como base de análisis la publicación de sentencias judiciales en que se castiga al juzgado a cadena perpetua o a la pena de muerte.

Las conclusiones a las que llega con tales estudios son las de una influencia directa de los medios de comunicación. En el caso de la violencia recompensada, el número de asesinatos que se producen en la población aumenta en comparación al número anterior a la publicación de tales historias. Este aumento, que se detecta principalmente en los cuatro días posteriores a la publicación, tiene su punto culminante en el tercer día. Por el contrario, la violencia castigada conduce a una reducción en el número de asesinatos.

Estos resultados, junto con los de Eron y sus colaboradores, parecen confirmar la hipótesis de la dirección de causalidad desde la televisión a la agresión, y no viceversa. En el caso de Phillips, hay que tener en cuenta que no se realiza ninguna distinción entre personas que ven más o menos televisión, es el conjunto de la población el que es analizado, por lo que no puede extraer conclusiones sobre los efectos de distintos tipos de dietas televisivas. Sus resultados únicamente permiten afirmar que en el total de la población se produce un aumento de la agresividad posterior a la publicación de historias agresivas, pero no darnos información sobre quienes son más influidos y qué características tienen.

9. Imitación y modelado de modelos agresivos.

Las dos líneas de investigación anteriores, principalmente la representada por Eron y sus colaboradores, entran en el marco de las teorías que consideran que la exposición a la televisión violenta produce un aprendizaje de los materiales agresivos.

Dentro de esta línea, Bandura, quien, desde el marco de su Teoría del Aprendizaje Social ha realizado gran cantidad de investigaciones acerca de los efectos de las películas agresivas. Ya que su teoría se basa en el aprendizaje a través del modelado, afirmará que los modelos agresivos vistos en la pantalla jugarán el mismo papel que los modelos reales, es decir que favorecerán la imitación de las conductas que exhiben siempre y cuando se cumplan los procesos mencionados anteriormente (atención, retención y reproducción).

Uno de los experimentos clásicos de Bandura, es el realizado junto con Ross y Ross (1963). En esta ocasión, los autores intentan comprobar los efectos no únicamente de la visión o no de un modelo agresivo, sino también del tipo de modelo, es decir, si existen diferentes efectos debidos a que el personaje sea una persona real de carne y hueso, persona real filmada, o

incluso un dibujo animado. Cualquiera de estos modelos realizaba conductas agresivas anecdóticas, es decir, no habituales para los niños.

Los resultados indican que en una fase posterior a la visión del modelo, y después de que hayan sido objeto de una frustración, los niños que habían visto a estos modelos agresivos daban un mayor número de conductas imitativas que aquellos que no vieron ningún modelo o éste no era agresivo.

El tipo de modelo, real, filmado, o dibujo, no afecta al tipo de respuesta. Lo que se aprende, no será tanto un tipo de respuesta agresiva específica, sino una forma amplia de conducta que puede generalizarse en otras situaciones distintas a las del contexto del aprendizaje, como lo demuestra el hecho de que los niños no sólo producen un número mayor de conductas agresivas imitativas, sino que dan también gran número de respuestas agresivas no imitativas.

Conviene recordar el énfasis puesto por Bandura en que el modelado es un proceso de aprendizaje y en que, una vez producido éste, el que se llegue a reproducir o no la conducta aprendida dependerá de una serie de factores, entre los cuales aparece como más importante el refuerzo administrado al modelo por su conducta, e incluso el administrado al observador.

Bandura y sus colaboradores han realizado también toda una serie de experimentos a partir de los cuales han llegado a la conclusión de que la persona aumentará el número de sus respuestas agresivas si el modelo agresivo observado es recompensado, mientras que no lo hará si este no es recompensado o incluso es castigado.

De ser esto cierto, algunas conclusiones pueden extraerse sobre el porqué de los efectos de las películas agresivas sobre los espectadores. Si observamos uno cualquiera de los muchos ejemplos de ficción agresiva mostrados en la televisión, podremos ver casi con toda seguridad que cumple las características mencionadas anteriormente para que sus personajes se conviertan en modelos agresivos.

Efectivamente el "mensaje" aparente que se puede extraer de la mayoría de este tipo de películas es el de que la violencia, la agresividad, las conductas antisociales no aportan ningún beneficio, pues siempre serán castigadas. Lo importante, es que junto a este se está introduciendo otro mensaje y es que la violencia es una forma adecuada de resolver los problemas. Ya se trate de policía, detective, soldado o cowboy una forma de respuesta agresiva encontrará siempre su recompensa.

Así, no es de extrañar que entre las recomendaciones dadas a los productores de programas de niños, la British Broadcasting Corporation pusiera el énfasis en que se eviten la exhibición de malas conductas por parte de los personajes "buenos".

Sin embargo, el que realmente esta identificación con algunos de los personajes pueda influir en la posterior agresión, no ha recibido una unánime confirmación experimental, como demuestran Howitt y Cumberbatch (1975) en una revisión de artículos que apuntan en la dirección de que la identificación con los personajes agresivos no influye ni en la actitud hacia la violencia ni en la conducta.

La conclusión a la que llegan estos autores no es la de negar el posible papel de la identificación, sino el de atribuirle una menor importancia. Junto al efecto de creación de nuevas conductas, Bandura proponía otros efectos del modelado tales como la desinhibición o la provocación de respuestas existentes.

El primero de estos efectos, ha sido particularmente reconocido en el caso de la visión de violencia. Se afirma que la continua visión de espectáculos agresivos producirá "una disminución general de las restricciones contra la agresión al informar al observador indirectamente que la agresividad es permisible, o incluso deseable, en ciertas situaciones" (Geen, 1978, p.53).

Así, respuestas agresivas existentes en el repertorio de conducta de la persona, pero que no se manifestaban por miedo a las posibles sanciones se manifestarán debido a este efecto desinhibitorio.

Este efecto desinhibitorio, es explicado por BANDURA en forma distinta a la que utilizará Berkowitz, pues considera que una tal reducción de las inhibiciones no supone que automáticamente se produzca un aumento indiscriminado en la conducta agresiva, no supone una liberación del "hábito" agresivo.

Según Bandura (1973) en los casos en que se produce una desinhibición se dará todavía un mayor control cognitivo de la conducta. Lo que la desinhibición implica es que "dadas unas apropiadas instigaciones, las respuestas serán ejecutadas más rápidamente, con más fuerza o más a menudo cuando las inhibiciones conductuales son débiles que cuando son fuertes" (Bandura, 1973, pp.129- 130).

Un ejemplo del carácter no incitador de la desinhibición nos lo proporcionaría, según Bandura, el caso de las personas que aprenden, a través de un proceso de desinhibición, a perder su miedo a las serpientes. Aunque se produzca la desinhibición, estas personas no van a ir continuamente buscando tal tipo de estimulación.

Otra posible consecuencia de la repetida exposición a estímulos agresivos, es la desensibilización o la habituación a tales estímulos, que puede a su vez producir una habituación a la violencia en la vida real y a la disminución de la aversión hacia tales conductas. Se produciría una reducción de las respuestas emocionales (léase ansiedad) provocadas por las escenas agresivas, lo cual facilitaría la ejecución de tales conductas.

Entre otros, un experimento de Thomas et al. (1977) demuestra este efecto de habituación medida en términos de disminución de la respuesta emocional ante una escena de violencia filmada real, ésta es menor entre aquellas personas que han visto previamente una película agresiva en comparación a otras que habían visto una película neutra.

El detallar todas las variables intervinientes, todos los procesos relacionados, o simplemente citar aunque solo fuera una mínima parte de los estudios realizados, sería una tarea colosal. Algunos de estos intentos se han realizado, como por ejemplo la serie llevada a cabo bajo la dirección del "Surgeon General's Scientific Advisory Committee on Television and Social

Behavior", o la serie de estudios llevados a cabo por Comstock y colaboradores bajo el título general de "Televisión y Conducta Humana". Estos autores realizan una serie de afirmaciones respecto a la relación entre televisión y conducta antisocial (Comstock et al, 1978):

- Fuerte evidencia a favor de la relación televisión-agresividad.
- La exposición a modelos agresivos puede producir aprendizaje de conductas agresivas en niños.
- La exposición a modelos agresivos puede desinhibir o facilitar las conductas agresivas.
- La forma en que la violencia es presentada puede influir en su efecto.
- La repetida exposición a la violencia filmada puede desensibilizar a los niños sobre las consecuencias negativas de la agresividad en la vida real.

Junto a estas "posibilidades", Comstock (1985) recopila un total de 16 factores que pueden alterar los efectos de la violencia filmada, factores que agrupa en cuatro grandes dimensiones: eficacia, pertinencia, normatividad del acto y susceptibilidad del espectador.

Ante esto, no nos parece excesivo suscribir la siguiente afirmación:

"Para algunos niños, bajo algunas condiciones, alguna televisión es dañina. Para algunos niños, en las mismas condiciones, o para los mismos niños en otras condiciones, puede ser beneficiosa. Para muchos niños, bajo muchas condiciones, mucha televisión no es probablemente ni particularmente dañina ni particularmente beneficiosa" (Schram, Lyle y Parker, 1961, p.11. Citado por Hearold, 1986, p.68).

Si bien todos estos estudios fueron realizados sobre modelos televisados en películas, series, novelas, etc y no en videojuegos que es en lo que se centra este estudio, debido a la similitud en la forma en la cual es presentado el modelo, podemos deducir que el efecto sobre el observador será el mismo.

VI. METODOLOGÍA

A continuación describiremos la manera en la que este estudio se efectuó, es decir el tipo de estudio o diseño utilizado, descripción de la muestra que formó parte de esta investigación, es decir los sujetos estudiados, los instrumentos que aplicamos a dicha muestra y el procedimiento que se siguió para lograr los objetivos planteados.

1. Objetivos del trabajo

Objetivos generales:

- Analizar el comportamiento social en jóvenes universitarios estudiantes de psicología de la Universidad del Aconcagua y usuarios habituales de videojuegos con contenidos agresivos.

Objetivos específicos:

- Observar las diferencias entre hombres y mujeres universitarios estudiantes de psicología de la Universidad del Aconcagua que practican esta actividad analizando los indicadores encontrados entre ambos géneros.
- Observar el comportamiento social en jóvenes universitarios estudiantes de psicología de la Universidad del Aconcagua, usuarios y no usuarios de videojuegos con contenidos agresivos.

2. Enfoque.

El marco teórico de esta investigación responde a la Psicología Cognitivo Conductual que entiende a la modificación de la conducta como una orientación teórica y metodológica, dirigida a la intervención que, basándose en los conocimientos de la psicología experimental, considera que las conductas normales y anormales están regidas por los mismos principios.

La Teoría Psicológica Cognitivo Conductual trata de desarrollar estos principios y aplicarlos para explicar conductas específicas y utiliza procedimientos y técnicas que somete a evaluación objetiva y verificación empírica, para disminuir o eliminar conductas desadaptadas e instaurar o incrementar conductas adaptadas.

Dentro de este amplio marco conceptual se trabajará con la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura quien, analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica:

“el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica, en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase, así como los acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan unos con otros” (Bandura, 1986).

Así, esta teoría destaca la idea de que buena parte del aprendizaje humano se da en el medio social, al observar a otros la gente adquiere conocimientos, habilidades, estrategias, creencias y actitudes, sin necesidad de aprender por medio del ensayo y error de conductas, sino a través de las consecuencias que obtienen sus modelos.

Desde esta perspectiva se toma a las adicciones como una conducta aprendida que así mismo podría ser desaprendida y/o sustituida por otras de carácter adaptativa que sirvan a la persona en términos de adaptación al medio.

3. Tipo de estudio.

El alcance de nuestro estudio será de tipo Descriptivo.

Para Danhke (1989 citado en Sampieri, Collado y Lucio, 2006, 102). “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”.

“Miden, evalúan, recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (Sampieri, Collado y Lucio, 2006, 102). Esto es lo que pretendemos en esta investigación.

“En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga”. (Sampieri, Collado y Lucio, 2006, 102).

Únicamente nos propondremos medir las diferentes variables a estudiar antes descritas en la introducción del presente trabajo.

Que nuestro estudio tenga un diseño de investigación descriptivo, significa que las conclusiones que emitimos quedan circunscriptas al estudio exploratorio del tema que nosotros abordamos. No procuramos llegar a conclusiones definitivas o a verdades absolutas que agoten el total de las explicaciones posibles sobre esta temática. (Sierra Bravo, R., 1994).

La investigación que se aborda es de tipo no experimental, donde no se manipulan las variables deliberadamente, es decir, no se hacen variar las mismas de manera intencional, sino que se observa el fenómeno en su contexto natural y luego son analizados. En estos tipos de estudios, no se construye ningún tipo de situación, sino que son observadas situaciones que ya existen, las variables independientes con las que trabajamos ya han ocurrido y no podemos manipularlas de ninguna manera. (Sampieri, Collado y Lucio, 2006).

Dentro de este tipo de diseño, nuestro estudio será transeccional o transversal, ya que estos diseños son aquellos que recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Tienen como propósito describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, en un momento único. (Sampieri, Collado y Lucio, 2006).

La muestra seleccionada para esta investigación es de tipo no probabilística. Esta, es descrita por Sampieri, Collado y Lucio (2006) de la siguiente manera:

“En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o de un grupo de personas y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación.” (244).

Las muestras que son obtenidas por muestreo no probabilístico son denominadas accidentales, donde se incluyen los sujetos por la ocurrencia de una circunstancia particular (en nuestro estudio los sujetos encuestados se encontraban circunstancialmente en la Universidad del Aconcagua debido a que cursaban) cabe aclarar que la participación fue voluntaria y podían negarse a ser parte de la misma.

Una de las desventajas de este tipo de muestreo, es que los datos no pueden generalizarse a una población, ya que no se consideró en sus parámetros, ya que la selección de los sujetos no depende de la probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión del investigador o de quien encuesta. (Sampieri, Collado y Lucio, 2006)

La muestra estaba conformada en un principio por 69 estudiantes de psicología de la Universidad del Aconcagua cuya edad oscila entre los 18 y los 29 años.

4. Instrumentos.

Los instrumentos a utilizar son el “Cuestionario de conducta antisocial” (CC-A) y el “Cuestionario de conducta prosocial” (CC-P) de Casullo (1998) para poder analizar con ambos el comportamiento social en su totalidad.

El “Cuestionario de conducta antisocial” consta de 36 afirmaciones que evalúan el aislamiento, agresividad y retraimiento/ansiedad. Por otro lado el “Cuestionario de conducta prosocial” posee 58 afirmaciones que evalúan la empatía, el respeto, la sensibilidad y el liderazgo.

La conducta prosocial se define como conducta de carácter voluntario y beneficioso para los demás, considerándose sinónimo de socialización (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006; Martorell, González, Aloy, y Ferris 1995; Martorell, 1997).

Este instrumento nace de la necesidad de instrumentos de evaluación con respaldo empírico y centrados en conductas adaptativas (Chico, 2000; Sobral et al., 2000). Así como la identificación de variables de personalidad y socialización determinantes de la conducta prosocial, proporcionando un cuestionario basado en aspectos evolutivos y cognitivos, validado y baremados para la población española, posteriormente se crea una adaptación de la misma para la población argentina por Casullo (1997)

El desarrollo de la conducta prosocial, se ha relacionado con determinantes externos, como la socialización familiar, la educación, o la interacción entre iguales. Así como, con determinantes personales, como factores afectivos, factores cognitivos (Malti, Gummerum, Keller y Buchmann, 2009; Wentzel, Filisetti y Looney, 2007), género y edad (Calvo, González y Martorell, 2001).

Los determinantes personales se han estudiado principalmente a través de la empatía, que relacionada directamente con la conducta prosocial podría actuar como modulador (Carlo y Randall, 2002; Mestre, Samper y Frías, 2002).

Los adolescentes más empáticos y con una emocionalidad más controlada son más prosociales que aquellos con menos recursos para frenar la impulsividad y propensos a la agresividad (Mestre et al., 2002; Sánchez-Queija, et al., 2006).

Los estudios coinciden en que las mujeres muestran niveles más altos de conducta prosocial (Calvo, et al., 2001). Estas diferencias aumentan con la edad, y son especialmente significativas en la adolescencia (Carlo, et al., 2001; Eisenberg, et al., 2006; Malti et al, 2009).

Las investigaciones actuales en conducta prosocial se centran en variables relacionadas de forma positiva con ésta (empatía, conducta social, ayuda), y que forman parte de este instrumento (González, Casullo, Martorell y Calvo, 1998; Nantel Vivier et al., 2009). En estudios preliminares (Calvo, 1996; Martorell et al., 1995; Martorell, González, Calvo y Benavides, 1998) se hipotetizaron posibles factores que forman parte de la conducta prosocial (empatía, respeto, relaciones sociales y liderazgo).

Este cuestionario fue creado desde una perspectiva cognitivo-evolutiva, teniendo en cuenta las principales conductas sociales que forman parte de la conducta prosocial y rasgos de personalidad relacionados con ella.

Por otro lado el denominador común de todas las definiciones del concepto “Conducta Antisocial” es la falta de respeto por las normas sociales básicas (Martínez y Gras, 2007).

Entendiéndose por conducta antisocial aquel comportamiento que infringe las normas e intereses sociales, además de ser una acción perjudicial o dañina contra los demás, tanto personas como animales o propiedades, siendo su factor principal la agresión (Calvo, 1999; Garaigordobil, 2005; Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez, 2006).

Las investigaciones que intentan relacionar la conducta antisocial con el género indican que es más elevada en varones: los chicos puntúan más alto en agresividad (Calvo, González y Martorell, 2001), se involucran en mayor medida en actividades delictivas (Rodríguez y Torrente, 2003). También en conceptos relacionados, como búsqueda de emociones, desinhibición y susceptibilidad al aburrimiento.

En estudios sobre adolescentes antisociales se observó un patrón desinhibido e inestable emocionalmente (Sobral et al., 2000), caracterizado por impulsividad, búsqueda de sensaciones, baja autoestima, falta de empatía y locus de control externo. Así como por, inconsistencia ante las normas y bajo autocontrol, además de ansiedad, extraversión e independencia (López y López, 2003). Las variables más predictivas son la agresividad, la impulsividad y falta de autocontrol en las emociones (Mestre, Samper y Frías, 2004); la búsqueda de sensaciones, la susceptibilidad al aburrimiento, el afán de aventura y la depresión (Muñoz, Navas y Graña, 2005); y también la baja competencia social al principio de la adolescencia y el egoísmo.

4.1 Consideraciones generales.

Si bien el estudio de los comportamientos psicosociales no es nuevo en el campo de las investigaciones del comportamiento humano, en las últimas décadas, ha crecido el interés por parte de las comunidades científicas (Zumalabe, 1994).

Durante la década del setenta se inicia un marcado interés por el estudio de las conductas de orientación interpersonal, con estos se intenta comprender una serie de acontecimientos de índole social y de tipo antisocial, cada vez más frecuentes en la sociedad.

Gracias a estos planteamientos surgen preguntas como:

“¿Por qué algunas personas no brindan ayuda a otras cuando la necesitan, mientras que otras brindan ayuda a otras a pesar de que ello supone un alto costo?, ¿Qué relación existe entre el número de espectadores que presencian una situación de emergencia y los comportamientos asistenciales que se concretan? ¿Por qué algunas personas abandonan a quienes lo necesitan? ¿De qué manera entender y prevenir las conductas delictivas?” (Hebb, 1971; Hoffman, 1975)

Así, el estudio de las manifestaciones diversas de las conductas sociales cobra vital importancia a la hora de comprender comportamientos prosociales y prevenir y orientar los antisociales vinculados con problemas de agresión y delincuencia, así como las interacciones humanas que originan situaciones de soledad y aislamiento, relacionadas con ideaciones suicidas y sintomatología depresiva (Casullo, 1996).

4.2 Conceptualización de conductas prosociales.

En términos generales, las conductas prosociales hacen referencia a aquellas que incluyen de forma explícita o implícita a la conducta social positiva. Además, distingue dos tipos de comportamientos: los que implican un beneficio mutuo para las personas que son sujetos de la interacción social y aquellos que solo benefician a una de las partes.

Es importante aclarar qué se entiende por “beneficio”. Autores como Staub, Bar-Tal y cols. (1984) hacen como referencias a las motivaciones altruistas/no altruistas en los comportamientos sociales, entendiendo a la motivación altruista el hecho de que un sujeto

busque beneficiar a otro, con independencia de su propio beneficio, en tanto que la no altruista se centraliza en términos del beneficio propio más que del ajeno.

Gonzales Portal (1992) propone, por otro lado, una conceptualización integradora de aspectos conductuales y motivacionales definiendo: “se entiende por conducta prosocial toda conducta social positiva con o sin motivación altruista”.

Scwartz y Bilsky (1987) definen los valores como metas motivacionales que sirven de guía a nuestros comportamientos. En sus investigaciones transculturales observaron que es posible hablar de diez tipos básicos de valores agrupados en dos dimensiones: conservadurismo/progresismo, autorrealización/trascendencia.

Estos valores hacen referencia a un código sobre “lo que está bien y lo que está mal” y se adquieren a través de procesos de socialización en los que las instituciones de la familia y la escuela desempeñan un papel central. Según Maganto (1994), un proceso de socialización logrado supone que todo niño y adolescente tenga posibilidad de:

- Interactuar con diferentes grupos sociales.
- Conocer las expectativas del grupo en el que se interactúa.
- Desarrollar una conciencia moral que actué como control interno, pasando de una moral heterónoma a una autónoma.
- Adquirir sentimientos empáticos, entre ellos la culpa así como la noción de responsabilidad
- Contar con modeladores externos
- Concretar procesos de Internalización en los que desempeñan un papel central los “otros significativos” que elicitán procesos de identificación
- Participar de prácticas educativas o procedimientos disciplinarios en los que estén presentes sistemas congruentes de premios y castigos en relación con comportamientos concretos.

Tanto las conductas prosociales como antisociales son las resultantes de procesos de internalización de esquemas referenciales cognitivo-emocionales-motivacionales, que incitan a actuar de acuerdo con determinados sistemas de valores y creencias.

Actualmente, el incremento de conductas antisociales es un tema preocupante. Se han realizado numerosas encuestas y publicaciones de divulgación científica que señalan que tanto en la familia como en la escuela no se ejercen la autoridad de manera eficaz. Por lo tanto se puede hablar de una “crisis de los valores morales” donde las técnicas educativas tienen como base la indulgencia y la tolerancia, y se carecen de modelos adultos que posibiliten el desarrollo de conductas prosociales de ayuda, cooperación y participación responsable.

Por esto, el estudio de los comportamientos prosociales abarca tres aspectos básicos:

- a. Sus Dimensiones en el nivel descriptivo:

Liderazgo: conducir a un grupo para la consecución de una tarea o logro de una meta.

Cooperación: compartir e intercambiar acciones.

Ayuda: brindar apoyo a otros para que puedan lograr una meta.

Empatía: mirar, aproximarse, consolar, alentar.

- b. Las circunstancias o variables de contexto en las que tales conductas se concretan:
 - Frente a situaciones de emergencia o de no emergencia-
 - La forma en que la conducta se concreta. (directa o indirectamente)
 - Si la intervención es espontánea o fue facilitada.
- c. El componente motivacional y los costos que tales conductas suponen, para poder determinar si está presente una situación de ansiedad o distres personal, en la que el comportamiento prosocial puede ser una forma de alivio así como evaluar si existen otras posibilidades concretas de evitación o alejamiento.

Con respecto a esto, McGuire (1994) hace referencia a cuatro comportamientos de ayuda básicos:

- Casual: los sujetos brindan servicios circunstanciales, con muy bajo costo emocional.
- Con implicación personal: se basa fundamentalmente en el ofrecimiento de objetos materiales a personas con las que se tiene algún tipo de vinculación afectiva; el costo emocional es mayor que en el anterior.
- Emocional: los comportamientos aportan beneficios intangibles de naturaleza afectiva.
- De emergencia: se actúa frente a situaciones de necesidad, siendo de poca importancia el grado de implicación personal.

Sobre esto, Batson (1994) propone cuatro razones para explicar tales conductas:

- El egoísmo: implica aumentar el bienestar personal.
- El colectivismo: interesa beneficiar a un colectivo social al que se pertenece o con el cual nos identificamos (familia, grupo religioso, partido político).
- El altruismo: supone beneficiar a otra persona según sentimientos de empatía. No debe confundirse con ayuda, dado que esta puede ser o no altruista.
- Los principios éticos o filosóficos: los comportamientos humanos concretan un principio moral en el que se cree y que se supone universal (justicia, igualdad social)

Por último, la baja sociabilidad parece asociada a la ansiedad social, la timidez, el retraimiento, en tanto que la conducta antisocial se asocia a la agresividad, la terquedad, la resistencia a las normas de convivencia, los comportamientos delictivos.

5. Características relevantes de la muestra.

5.1 Características de los participantes agrupados en “Usuarios” y “No usuarios”

La muestra está conformada por 69 participantes, estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos en dos grupos: Usuarios y No usuarios de videojuegos.

El grupo de los Usuarios de videojuegos está compuesto por 61 sujetos, cuyas edades oscilan entre los 18 y los 46 años con una media de 21,63 (DE=4,01) años (TABLA 1), que se encuentran cursando de primero a quinto año de la carrera de Psicología cuya media corresponde a 3,06 (DE=1,43) (TABLA 2).

Este grupo señaló jugar a videojuegos con una frecuencia que va desde “ocasionalmente” a “siempre” y en cuanto a los tipos de videojuegos elegidos, de los 61 sujetos: 8 (15,68%) seleccionó los juegos “beat them up”, 10 (19,60%) “lucha”, 19 (37,25%) “Juegos de acción en primera persona”, 15 (26,41%) “Juegos en tercera persona”, 27 (52,94%) “Plataformas”, 21 (41,17%) “Arcade”, 32 (62,74%) “Sports”, 18 (32,29%) “Carreras”, 32 (62,74%) “Agilidad mental”, 19 (32,25%) “Aventura Clasica” y 14 (27,45%) “Musicales” (TABLA 3).

El grupo de los No usuarios de videojuegos está compuesto por 8 sujetos, cuyas edades oscilan entre los 20 y 24 años con una media de 21,17 (DE=1,55) años (TABLA 1), que se encuentran cursando de segundo a cuarto año de la carrera de Psicología cuya media corresponde a 3,13 (DE=0,83) (TABLA 2)

Este grupo señaló que nunca juegan a videojuegos ya que no sienten interés por esta actividad.

En base a la definición de los tipos de videojuegos explicitados en el marco teórico serán definidos como “videojuegos de contenido agresivo” los de tipo Beat them up, Lucha, Juegos de acción en primera persona y Juegos de acción en tercera persona.

5.2 Características de los participantes agrupados según sexo

El grupo “Usuarios” está compuesto por 38 mujeres cuyas edades se encuentran entre los 18 y 29 años con una media de 21,47 (DE=4,51) años (TABLA 4) y se encuentran actualmente cursando de primero a quinto año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad del Aconcagua, la media del año de cursado es 2,92 (DE=1,53) (TABLA 5)

Sobre los tipos de videojuegos nos encontramos que los juegos “beat them up” fueron elegidos 2 veces (5,26%), “Lucha” 4 veces (10,52%), “Juegos de acción en primera persona” 6 (22,8%), “Juegos de acción en tercera persona” 1 (2,63%), “Plataformas” 19 (50%), “Arcade” 16 (42,11%), “Sports” 14 (36,84%), “Carreras” 14 (36,84%), “Agilidad mental” 20 (52,63%), “Aventura clásica” 9 (23,68%) y “Musicales” 12 veces (31,58%) (TABLA 6)

En cuanto al género masculino, nos encontramos con 23 hombres cuyas edades se encuentran entre los 18 y 29 años con una media de 21,91 (DE=3,06) años (TABLA 4) y se encuentran actualmente cursando de primero a quinto años de la Licenciatura en Psicología de la Universidad del Aconcagua, la media del año de cursado es de 3,3 (DE=1,25) (TABLA 5)

El número de veces que eligieron los diferentes tipos de videojuegos que eligieron los hombres son: “beat them up” 6 (26,08%), “Lucha” 6 (26,08%), “Juegos de acción en primera persona” 13 (56,52%), “Juegos de acción en tercera persona” 14 (60,86%), “Plataformas” 8 (34,78%), “Arcade” 5 (21,74%), “Sports” 18 (78,26%), “Carreras” 4 (10,53%), “Agilidad mental” 12 (52,17%), “Aventura clásica” 10 (43,48%), “Musicales” 2 (5,26%). (TABLA 6).

El grupo de “no usuarios” está formado por 7 mujeres cuyas edades oscilan entre 20 y 23 años con una media de 20,71 (DE=1,11) años (TABLA 7) y se encuentran cursando, actualmente entre segundo y cuarto año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad del Aconcagua, cuya media es de 3,14 (DE=0,9) (TABLA 8).

Cabe mencionar que, dentro de este grupo nos encontramos con un solo hombre cuya edad es de 24 años y se encuentra actualmente cursando el quinto año de la carrera.

5.3 Características de los participantes según Usuarios de videojuegos con contenido agresivo y Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo.

Como ya se ha mencionado anteriormente, de los 61 usuarios de videojuegos 38 son mujeres y 23 son hombres.

De las 38 mujeres, pertenecientes al grupo "Usuarios", 8 juegan a videojuegos que poseen contenido agresivo, la edad de las mismas oscila entre 18 y 24 años con una media de 20 (DE=2,33) años (TABLA 9), se encuentran actualmente cursando entre primero y cuarto año de la carrera de psicología con una media de 2,38 (DE=1,51)(TABLA 10). Las 30 mujeres restantes juega a videojuegos sin contenidos agresivos, la edad de este grupo oscila entre 18 y 29 años con una media de 21,87 (DE=4,89) años (TABLA 9) y se encuentran cursando de primero a quinto año de la Licenciatura de Psicología con una media 3,07 (DE=1,53) (TABLA 10)

En cuanto a los hombres del grupo "Usuarios", 15 juegan videojuegos que poseen contenido agresivo, la edad de estos oscila entre 18 y 29 años con una media de 22,27 (DE=22,27) años (TABLA 11) y se encuentran actualmente cursando entre primero y quinto año de la Licenciatura en psicología de la Universidad del Aconcagua con una media de 3,47 (DE=1,46) (TABLA 12). Los 8 participantes restantes del grupo hombres "Usuarios" juega a videojuegos sin contenido agresivo. La edad de estos oscila entre 19 y 27 años con una media de 21,25 (DE=2,49) (TABLA 11) y se encuentran actualmente de segundo a cuarto año de la Licenciatura en Psicología con una media de 3 (DE=0,76)(TABLA 12).

5.4 Resultados obtenidos en el CC-P según los grupos "Usuarios" y "No usuarios"

Dentro del grupo de Usuarios en el indicador "Empatía" se obtuvieron puntajes que oscilan entre 68 y 43 con una media de 53,02 (DE=5,46); para el indicador "Respeto" se obtuvieron puntajes entre 44 y 28 con una media de 36,13 (DE=0,71); para el indicador "Sociabilidad" se obtuvieron puntajes entre 47 y 30 con una media de 37,62 (DE=3,59); y para el indicador "Liderazgo" se obtuvieron puntajes entre 36 y 19 con una media de 26 (DE=3,64) (TABLA 14)

En cambio, para el grupo de No usuarios los puntajes obtenidos en el indicador “Empatía” oscilan entre 59 y 43 con una media de 53,38 (DE=4,41); en el indicador “Respeto” los puntajes obtenidos se encuentran entre 40 y 31 con una media de 35,88 (DE=3,09); en el indicador “Sociabilidad” se obtuvieron puntajes entre 42 y 34 con una media de 37,63 (DE=2,72); y para el indicador “Liderazgo” los puntajes obtenidos se encuentran entre 30 y 23 con una media de 26,13 (DE=2,59) (TABLA 14).

5.5 Resultados obtenidos en el CC-P según los grupos “Usuarios” y “No usuarios” divididos por sexo

El grupo de “Usuarios” mujeres obtuvo en el indicador “Empatía” puntajes que oscilan entre 43 y 68 cuya media es de 53,97 (DE=6,14); en el indicador “Respeto” los puntajes se encontraron entre 30 y 44 con una media de 36,63 (DE=3,77); para el indicador “Sociabilidad” se obtuvieron puntajes entre 30 y 47 con una media de 37,66 (DE=4,08); y en el indicador “Liderazgo” se obtuvieron puntajes entre 19 y 36 con una media de 25,97 (DE=3,86) (TABLA 15)

Los hombres de este grupo para el indicador “Empatía” obtuvieron puntajes entre 45 y 58 con una media de 51,43 (DE=3,69); para el indicador “Respeto” se obtuvieron puntajes entre 28 y 41 con una media de 36,3 (DE=3,53); para el indicador “Sociabilidad” se obtuvieron puntajes entre 31 y 42 con una media de 37,57 (DE=2,68); y para el indicador “Liderazgo” se obtuvieron puntajes entre 20 y 32 con una media de 26,04 (DE=3,32) (TABLA 15)

En el grupo de “No usuarios” nos encontramos que las mujeres obtuvieron puntajes en el indicador “Empatía” que oscilan entre 46 y 56 con una media de 53,43 (DE=4,76); en el indicador “Respeto” los puntajes oscilan entre 31 y 40 con una media de 36,29 (DE=3,09); en el indicador “Sociabilidad” los puntajes obtenidos se encuentra entre 34 y 41 con una media 37 (DE=2,24); y para el indicador “Liderazgo” los puntajes obtenidos se encuentran entre 23 y 30 con una media de 25,71 (DE=2,5) (TABLA 16)

En cuanto a este grupo, sólo se encontró un hombre que obtuvo en el indicador de “Empatía” un puntaje de 53; en el indicador de “Respeto” obtuvo un puntaje de 33; para el indicador de “Sociabilidad” obtuvo un puntaje de 42; en “Liderazgo” obtuvo un puntaje de 29. Estos resultados se presentan en la Figura 6.

5.6 Resultados obtenidos en el CC-P según los grupos Usuarios de videojuegos con contenidos agresivos y Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo divididos por sexo.

El grupo de Mujeres Usuarios de videojuegos con contenido agresivo obtuvo en el indicador "Empatía" puntajes que oscilan entre 43 y 64 cuya media es de 53,38 (DE=6,30); en el indicador "Respeto" los puntajes se encontraron entre 30 y 41 con una media de 37 (DE=3,51); para el indicador "Sociabilidad" se obtuvieron puntajes entre 30 y 41 con una media de 36,13 (DE=3,64); y en el indicador "Liderazgo" se obtuvieron puntajes entre 19 y 32 con una media de 24,88 (DE=4,36) (TABLA 17)

Las mujeres Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo para el indicador "Empatía" obtuvieron puntajes entre 44 y 68 con una media de 54,13 (DE=6,20); para el indicador "Respeto" se obtuvieron puntajes entre 30 y 44 con una media de 36,53 (DE=3,88); para el indicador "Sociabilidad" se obtuvieron puntajes entre 31 y 47 con una media de 38,07 (DE=4,14); y para el indicador "Liderazgo" se obtuvieron puntajes entre 19 y 36 con una media de 26,27 (DE=3,74) (TABLA 17).

5.7 Resultados obtenidos para el Cuestionario de Conducta Antisocial

Se obtuvo que:

- Para el indicador de aislamiento: los puntajes inferiores a 26 corresponden a un grado bajo del mismo; los puntajes superiores a 26 e inferiores a 31 corresponden a un nivel medio; y los puntajes superiores a 31 corresponden a un grado alto de aislamiento. (TABLA 19)
- Para el indicador de Agresividad: los puntajes inferiores a 25 corresponden a un grado bajo del mismo; los puntajes superiores a 25 e inferiores a 30 corresponden a un grado medio; y los superiores a 30 corresponden a un grado alto de agresividad. (TABLA 19)

- Para el indicador de Retraimiento/Ansiedad: los puntajes inferiores a 16 corresponden a un grado bajo del mismo; los puntajes superiores a 16 e inferiores a 21 corresponden a un grado alto de retraimiento/ansiedad. (TABLA 19)

El grupo de Hombres Usuarios de videojuegos con contenido agresivo obtuvo en el indicador "Empatía" puntajes que oscilan entre 45 y 88 cuya media es de 51,67 (DE=4,22); en el indicador "Respeto" los puntajes se encontraron entre 29 y 41 con una media de 35,53 (DE=3,48); para el indicador "Sociabilidad" se obtuvieron puntajes entre 31 y 42 con una media de 37,73 (DE=3,04); y en el indicador "Liderazgo" se obtuvieron puntajes entre 21 y 31 con una media de 26,4 (DE=2,82) (TABLA 18)

Los hombres Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo para el indicador "Empatía" obtuvieron puntajes entre 48 y 55 con una media de 51 (DE=2,61); para el indicador "Respeto" se obtuvieron puntajes entre 28 y 41 con una media de 34,88 (DE=3,83); para el indicador "Sociabilidad" se obtuvieron puntajes entre 34 y 41 con una media de 37,25 (DE=1,98); y para el indicador "Liderazgo" se obtuvieron puntajes entre 20 y 32 con una media de 25,37 (DE=4,24) (TABLA 18).

5.8 Resultados obtenidos en el CC-A según los grupos "Usuarios" y "No usuarios"

Dentro del grupo de Usuarios en el indicador "Aislamiento" se obtuvieron puntajes que oscilan entre 23 y 37 con una media de 28,42 (DE=3,01); para el indicador "Agresividad" se obtuvieron puntajes entre 20 y 37 con una media de 27,69 (DE=3,45); y para el indicador "Retraimiento/Ansiedad" se obtuvieron puntajes entre 12 y 33 con una media de 19,21 (DE=3,97) (TABLA 20).

En cambio, para el grupo de No usuarios los puntajes obtenidos en el indicador "Aislamiento" oscilan entre 24 y 30 con una media de 27,13 (DE=2,3); en el indicador "Agresividad" los puntajes obtenidos se encuentran entre 17 y 32 con una media de 26,38 (DE=4,41); y en el indicador "Retraimiento/Ansiedad" se obtuvieron puntajes entre 13 y 22 con una media de 18,63 (DE=3,16) (TABLA 20).

Resultados obtenidos en el CC-A según los grupos "Usuarios" y "No usuarios" divididos por sexo.

El grupo de “Usuarios” mujeres obtuvo en el indicador “Aislamiento” puntajes que oscilan entre 23 y 37 cuya media es de 28,13 (DE=2,27); en el indicador “Agresividad” los puntajes se encontraron entre 20 y 37 con una media de 27,63 (DE=3,44); para el indicador “Retraimiento/Ansiedad” se obtuvieron puntajes entre 14 y 33 con una media de 16,53 (DE=4,42) (TABLA 21)

Los hombres de este grupo para el indicador “Aislamiento” obtuvieron puntajes entre 25 y 36 con una media de 28,91 (DE=3,38); para el indicador “Agresividad” se obtuvieron puntajes entre 20 y 37 con una media de 27,78 (DE=3,53); y para el indicador “Retraimiento/Ansiedad” se obtuvieron puntajes entre 12 y 26 con una media de 18,09 (DE=3,20) (TABLA 21).

En el grupo de “No usuarios” nos encontramos que las mujeres obtuvieron puntajes en el indicador “Aislamiento” que oscilan entre 24 y 29 con una media de 26,71 (DE=2,14); en el indicador “Agresividad” los puntajes oscilan entre 17 y 30 con una media de 25,57 (DE=4,08); y en el indicador “Sociabilidad” los puntajes obtenidos se encuentra entre 13 y 22 con una media 19 (DE=3,21) (TABLA 22)

En cuanto a este grupo, sólo se encontró un hombre que obtuvo en el indicador de “Aislamiento” un puntaje de 30; en el indicador de “Agresividad” obtuvo un puntaje de 32; para el indicador de “Retraimiento/Ansiedad” obtuvo un puntaje de 16. Estos resultados se presentan en la Figura 11.

5.9 Resultados obtenidos en el CC-A según los grupos Usuarios de videojuegos con contenidos agresivos y Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo divididos por sexo.

El grupo de Mujeres Usuarios de videojuegos con contenido agresivo obtuvo en el indicador “Aislamiento” puntajes que oscilan entre 24 y 34 cuya media es de 28,88 (DE=3,48); en el indicador “Agresividad” los puntajes se encontraron entre 24 y 37 con una media de 28,63 (DE=4,14); y para el indicador “Retraimiento/Ansiedad” se obtuvieron puntajes entre 14 y 22 con una media de 17 (DE=2,67) (TABLA 23)

Las mujeres Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo para el indicador “Aislamiento” obtuvieron puntajes entre 26 y 36 con una media de 30,25 (DE=3,92); para el indicador “Agresividad” se obtuvieron puntajes entre 25 y 37 con una media de 28,38 (DE=4,07); para el indicador “Retraimiento Ansiedad” se obtuvieron puntajes entre 15 y 26 con una media de

18,25 (DE=3,49); y para el indicador "Retraimiento/Ansiedad" se obtuvieron puntajes entre 15 y 26 con una media de 18,25 (DE=3,49) (TABLA 23)

El grupo de Hombres Usuarios de videojuegos con contenido agresivo obtuvo en el indicador "Aislamiento" puntajes que oscilan entre 25 y 34 cuya media es de 28,2 (DE=2,96); en el indicador "Agresividad" los puntajes se encontraron entre 20 y 32 con una media de 27,47 (DE=3,31); y para el indicador "Retraimiento/Ansiedad" se obtuvieron puntajes entre 10 y 23 con una media de 16,4 (DE=4,26) (TABLA 24)

Los hombres Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo para el indicador "Aislamiento" obtuvieron puntajes entre 26 y 36 con una media de 30,25 (DE=3,92); para el indicador "Agresividad" se obtuvieron puntajes entre 25 y 37 con una media de 28,38 (DE=4,07); y para el indicador "Retraimiento/Ansiedad" se obtuvieron puntajes entre 15 y 26 con una media de 18,25 (DE=3,49) (TABLA 24)

6. Procedimiento.

En el presente estudio se trabajó, con una muestra de 69 jóvenes universitarios de la Ciudad de Mendoza de 18 a 29 años de edad que sean usuarios habituales de videojuegos con contenido agresivo y actuales estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad del Aconcagua.

Se les entregó a los participantes un consentimiento informado que explica con claridad el procedimiento a realizar durante el proceso, de modo que, se asegure que los sujetos actúan en consecuencia, libre y voluntariamente contribuyendo con la investigación de manera activa.

Seguido a esto se utilizó una breve encuesta con el fin de poder separar a aquellos participantes que sean usuarios de videojuegos y aquellos que no.

Posteriormente se administrará el "Cuestionario de conducta antisocial" (CC-A) y el "Cuestionario de conducta prosocial" (CC-P) de Casullo (1998).

Los instrumentos son autoadministrados, debiendo cada sujeto responder a los ítems mediante una escala tipo Likert de cuatro puntos (1 = Nunca, 2 = A veces, 3 = A menudo, 4 = Siempre) con lo que mejor represente su forma de actuar. Este tipo de escalas son psicométricas, comúnmente utilizadas en cuestionarios y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación, principalmente en ciencias sociales.

Los datos obtenidos a partir de la administración de los instrumentos seleccionados serán analizados con Excel, que es un programa informático desarrollado y distribuido por Microsoft Corp. Se trata de un software que permite realizar tareas contables y financieras gracias a sus funciones, desarrolladas específicamente que permiten manipular datos numéricos en tablas formadas por la unión de filas y columnas.

Por último, en base al análisis estadístico de los datos se elaboraron con las conclusiones en relación a los objetivos planteados.

VII. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Procederemos a exponer los datos recogidos por medio de Tablas y Gráficos para luego arribar a las conclusiones.

Comenzaremos presentando, en general las características de la muestra en cuanto a la edad, año de cursado y frecuencia de uso de videojuegos de los mismos.

A demás se presentara la elección de los diferentes tipos de videojuegos por parte de los sujetos que conforman la muestra

Luego, presentaremos las respuestas que arrojaron ambos cuestionarios: "Cuestionario de conducta prosocial" y "Cuestionario de conducta antisocial" (CC-P y CC-A) ambos de C. Mantorell y R. Gonzalez.

1. Características de la muestra de jóvenes estudiantes de psicología de la Universidad del Aconcagua según grupos de "Usuarios" y "No usuarios".

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la variable edad según grupos de jóvenes universitarios estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos en "Usuarios" y "No usuarios"

Usuarios N=61	Media	21,67
	Desviación Estándar	4,01
	Máximo	29
	Mínimo	18
No usuarios N=8	Media	21,16
	Desviación Estándar	1,55
	Máximo	24
	Mínimo	20

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la variable año de cursado según grupos de jóvenes universitarios estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos en "Usuarios" y "No usuarios"

Usuarios N=61	Media	3,07
	Desviación Estándar	1,47
	Máximo	5
	Mínimo	1
No usuarios N=8	Media	1,26
	Desviación Estándar	0.83
	Máximo	4
	Mínimo	2

Tabla 3. Frecuencia de la variable tipo de videojuegos correspondientes a los jóvenes universitarios, estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, usuarios de videojuegos

	Tipos de Videojuegos	Frecuencia	Porcentaje
Usuarios N=61	Beat them up	8	15,68%
	Lucha	10	19,60%
	Juegos de acción en primera persona	19	37,25%
	Juegos de acción en tercera persona	15	26,41%
	Plataformas	27	52,94%
	Arcade	21	41,17%
	Sports	32	62,74%
	Carreras	18	31,29%
	Agilidad mental	32	62,74%
	Aventura Clásica	17	37,25%
	Musicales	14	27,45%

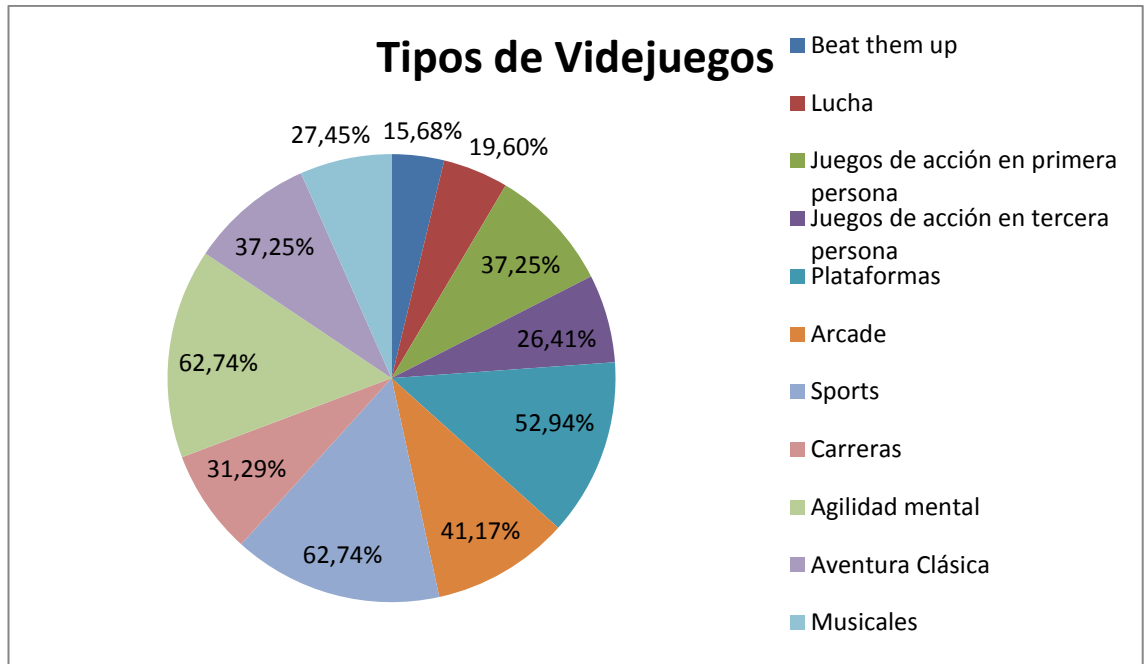


Figura 1. Gráfico de torta: Porcentaje de veces que el grupo "Usuarios" de videojuegos eligió los diferentes tipos de videojuegos.

2. Características de la muestra de jóvenes universitarios, estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, divididos por sexo.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la variable edad según grupos de usuarios de videojuegos jóvenes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos por sexo

Usuarios Mujeres N=38	Media	21,47
	Desviación Estándar	4,51
	Máximo	29
	Mínimo	18
Usuarios Hombres N=23	Media	21,91
	Desviación Estándar	3,06
	Máximo	29
	Mínimo	18

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la variable año de cursado según grupos de jóvenes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos por sexo

Usuarios Mujeres N=61	Media	3,07
	Desviación Estándar	1,47
	Máximo	5
	Mínimo	1
Usuarios Hombres N=8	Media	1,26
	Desviación Estándar	0.83
	Máximo	4
	Mínimo	2

Tabla 6. Frecuencia de la variable tipo de videojuegos correspondientes a los jóvenes universitarios usuarios de videojuegos divididos según el sexo.

	Tipos de Videojuegos	Frecuencia	Porcentaje
Usuarios Mujeres N=38	Beat them up	2	5,26%
	Lucha	4	10,53%
	Juegos de acción en primera persona	6	15,79%
	Juegos de acción en tercera persona	1	2,63%
	Plataformas	19	50%
	Arcade	16	42,11%
	Sports	14	36,84%
	Carreras	14	36,84%
	Agilidad mental	20	52,63%
	Aventura Clásica	9	23,68%
	Musicales	12	31,58%
Usuarios Hombres N=23	Beat them up	6	26,09%
	Lucha	6	26,09%
	Juegos de acción en primera persona	13	56,52%
	Juegos de acción en tercera persona	14	60,87%
	Plataformas	8	34,78%
	Arcade	5	21,74%
	Sports	18	78,26%
	Carreras	4	17,39%
	Agilidad mental	12	52,17%
	Aventura Clásica	10	43,48%
Musicales	2	5,26%	

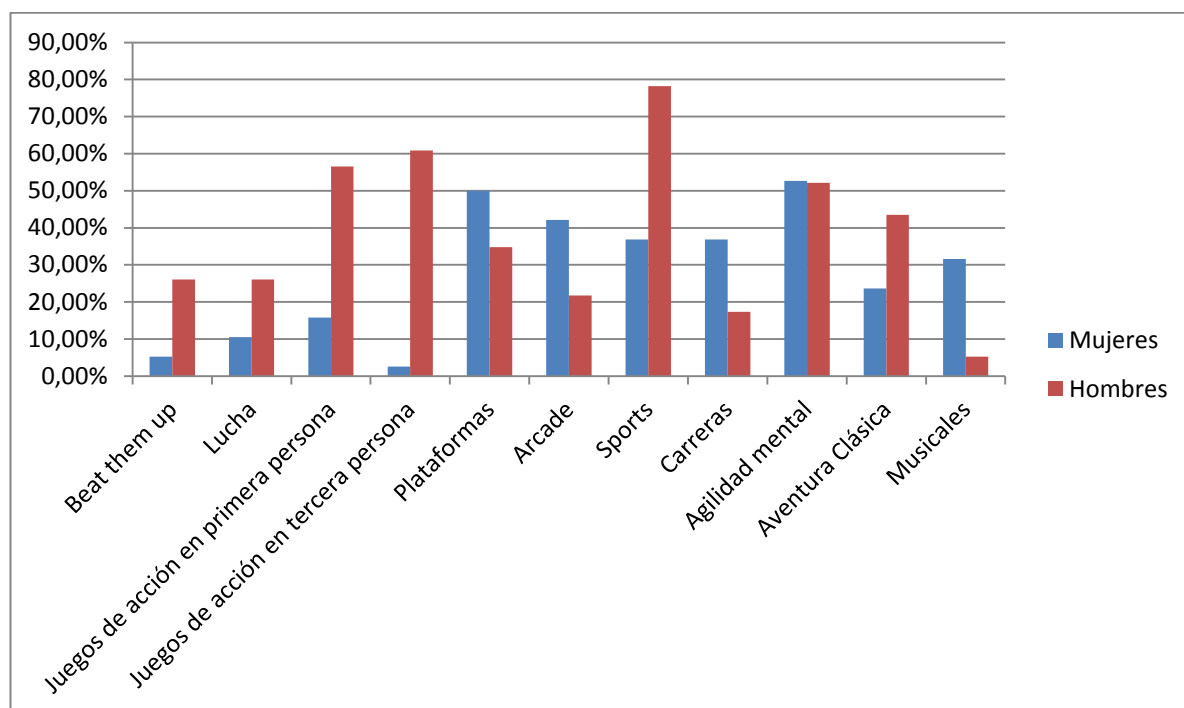


Figura 2. Gráfico de barras: Cantidad de veces que el grupo "Usuarios" eligieron los diferentes tipos de videojuegos dividido según el sexo y expresado en porcentajes

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la variable edad según grupo de mujeres jóvenes universitarias de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua

No usuarios Mujeres N=7	Media	20,71
	Desviación Estándar	1,11
	Máximo	23
	Mínimo	20

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la variable año de cursado según grupo de mujeres jóvenes universitarias de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos por sexo

No usuarios Mujeres N=7	Media	3,14
	Desviación Estándar	0,9
	Máximo	4
	Mínimo	2

3. Características de la muestra de jóvenes estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos en usuarios de videojuegos con contenido agresivo y usuarios de videojuegos sin contenido agresivo.

Tabla 9 Estadísticos descriptivos de la variable edad según grupos de mujeres universitarias de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos por usuarios de videojuegos con contenidos agresivos y usuarios de videojuegos sin contenido agresivo

Mujeres Usuarios de videojuegos con contenido agresivo N=8	Media	20
	Desviación Estándar	2,33
	Máximo	24
	Mínimo	18
Mujeres Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo N=30	Media	21,87
	Desviación Estándar	5,89
	Máximo	29
	Mínimo	18

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de la variable año de cursado según grupos de mujeres universitarias de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos por usuarios de videojuegos con contenidos agresivos y usuarios de videojuegos sin contenido agresivo

Mujeres Usuarios de videojuegos con contenido agresivo N=8	Media	2,38
	Desviación Estándar	1,51
	Máximo	4
	Mínimo	1
Mujeres Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo N=30	Media	3,07
	Desviación Estándar	1,53
	Máximo	5
	Mínimo	1

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de la variable edad según grupos de mujeres universitarias de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos por usuarios de videojuegos con contenidos agresivos y usuarios de videojuegos sin contenido agresivo.

Hombres Usuarios de videojuegos con contenido agresivo N=8	Media	22,27
	Desviación Estándar	3,35
	Máximo	29
	Mínimo	18
Hombres Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo N=30	Media	21,25
	Desviación Estándar	2,5
	Máximo	4
	Mínimo	2

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la variable edad según grupos de mujeres universitarias de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos por usuarios de videojuegos con contenidos agresivos y usuarios de videojuegos sin contenido agresivo.

Mujeres Usuarios de videojuegos con contenido agresivo N=8	Media	3,47
	Desviación Estándar	1,46
	Máximo	27
	Mínimo	19
Mujeres Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo N=30	Media	3
	Desviación Estándar	0,75
	Máximo	4
	Mínimo	2



Figura 3. Gráfico de torta: Usuarios de videojuegos con contenido agresivo y usuarios de videojuegos sin contenido agresivo divididos por sexo. N=61

4. Resultados obtenidos en el Cuestionario de Conducta Prosocial.

Tabla 13. Niveles correspondientes a los puntajes obtenidos, según distribución percentilar intramuestra, en los indicadores Empatía, Respeto, Sociabilidad y Liderazgo medidos por el CC-P

Nivel	Empatía	Respeto	Sociabilidad	Liderazgo
Bajo	49	33	35	23
Medio	53	36	37	26
Alto	56	39	40	28

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la variable indicadores del CC-P según grupo jóvenes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos grupos de "Usuarios" y "No usuarios"

		Empatía	Respeto	Sociabilidad	Liderazgo
Usuarios N=61	Media	53,02	36,13	37,62	26
	Desviación Estándar	5,46	3,71	3,59	3,64
	Máximo	68	44	47	36
	Mínimo	43	28	30	19
No usuarios N=8	Media	53,38	35,88	37,63	26,13
	Desviación Estándar	4,41	3,09	2,72	2,59
	Máximo	59	40	42	30
	Mínimo	46	31	34	23

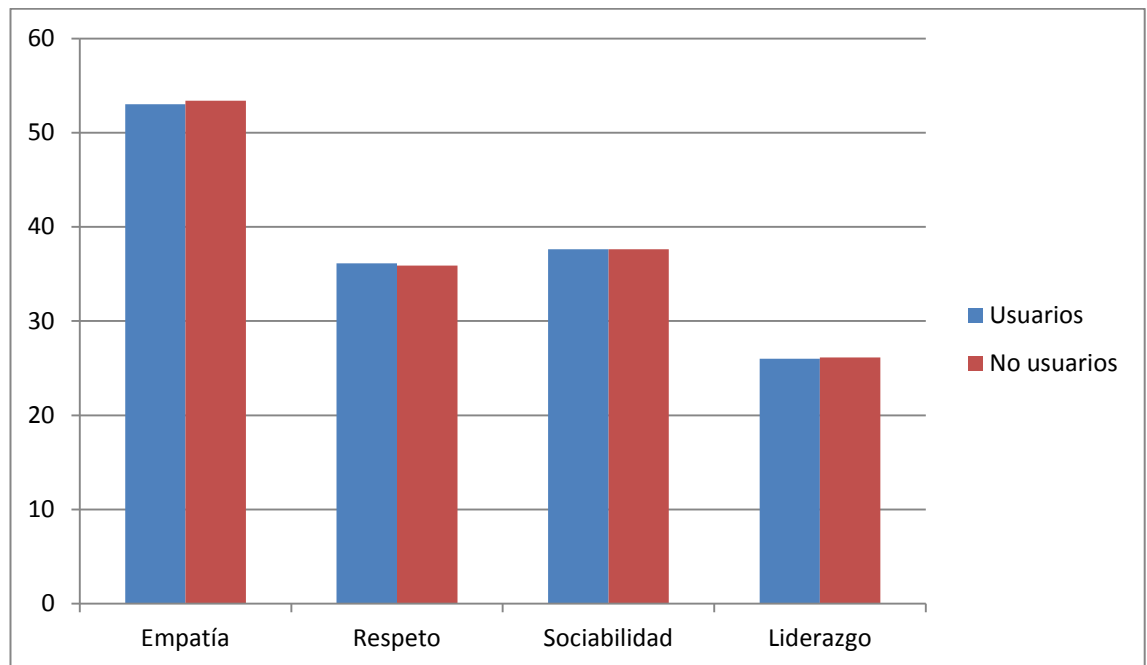


Figura 4. Gráfico de barras: Puntajes obtenidos por usuarios y no usuarios de videojuegos para los indicadores del CC-P (n=69).

5. Resultados obtenidos en el CC-P según los grupos "Usuarios" y "No usuarios" divididos por sexo

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de la variable indicadores del CC-P según grupo de "Usuarios" jóvenes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcago divididos por sexo.

		Empatía	Respeto	Sociabilidad	Liderazgo
Usuarios Mujeres N=38	Media	53,97	36,63	37,66	25,97
	Desviación Estándar	6,14	3,77	4,08	3,86
	Máximo	68	44	47	36
	Mínimo	43	30	30	19
No usuarios N=23	Media	51,43	35,3	37,57	26,04
	Desviación Estándar	3,69	3,53	2,68	3,32
	Máximo	58	41	42	32
	Mínimo	45	28	31	20

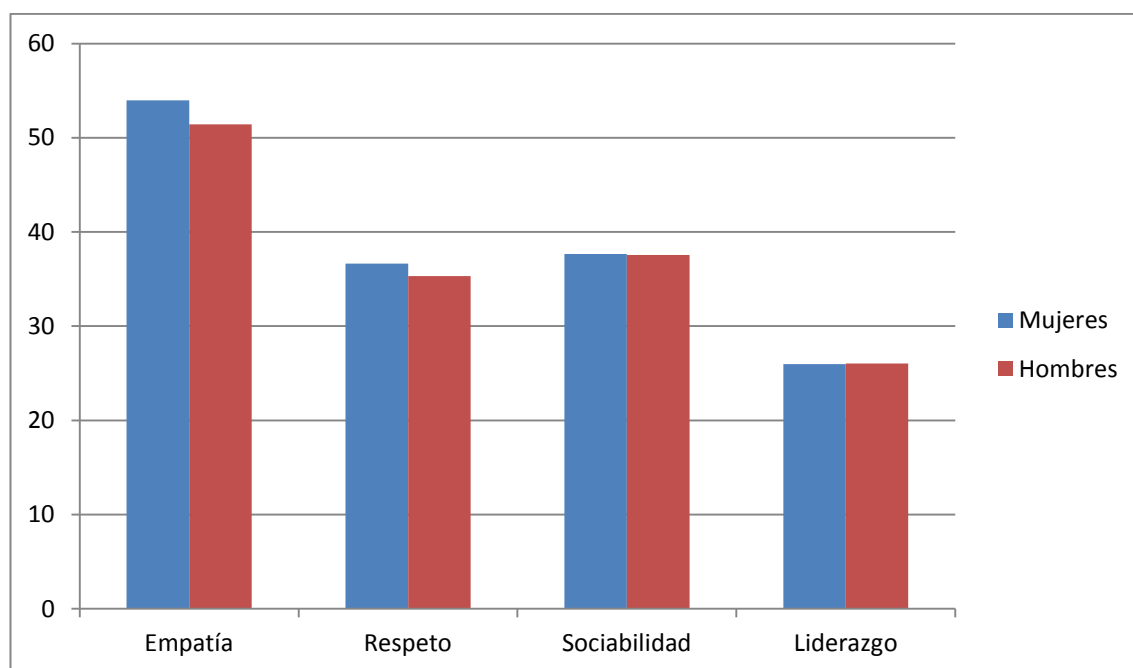


Figura 5. Gráfico de barras: Puntajes obtenidos por usuarios de videojuegos para los indicadores del CC-P divididos según sexo (n=51)

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de la variable indicadores del CC-P según grupo de "No usuarios" jóvenes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos por sexo.

		Empatía	Respeto	Sociabilidad	Liderazgo
No usuarios Mujeres N=7	Media	53,43	36,29	37	25,71
	Desviación Estándar	4,76	3,09	2,24	2,5
	Máximo	59	40	41	30
	Mínimo	46	31	34	23

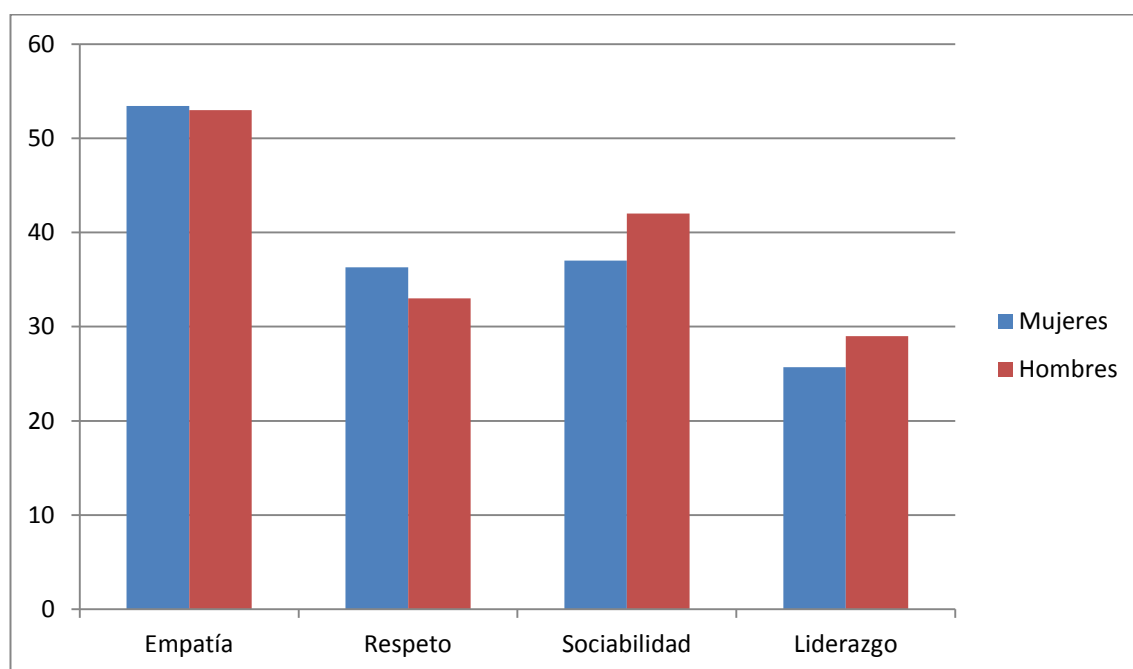


Figura 6. Gráfico de barras: Puntajes obtenidos por no usuarios de videojuegos para los indicadores del CC-P divididos según sexo (n=8)

6. Resultados obtenidos en el CC-P según los grupos Usuarios de videojuegos con contenidos agresivos y Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo divididos por sexo.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos de la variable indicadores del CC-P según grupo de Usuarios mujeres jóvenes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos por usuarios de videojuegos con contenido agresivo y usuarios de videojuegos sin contenido agresivo.

		Empatía	Respeto	Sociabilidad	Liderazgo
Mujeres Usuarios de videojuegos con contenido agresivo N=8	Media	53,38	37	36,13	24,88
	Desviación Estándar	6,30	3,51	3,64	4,36
	Máximo	64	41	41	32
	Mínimo	43	30	30	19
Mujeres Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo N=30	Media	54,13	36,53	38,07	26,27
	Desviación Estándar	6,2	3,88	4,14	3,74
	Máximo	68	44	47	36
	Mínimo	44	30	31	19

Tabla 18. Estadísticos descriptivos de la variable indicadores del CC-P según grupo de Usuarios mujeres jóvenes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos por usuarios de videojuegos con contenido agresivo y usuarios de videojuegos sin contenido agresivo.

		Empatía	Respeto	Sociabilidad	Liderazgo
Hombres Usuarios de videojuegos con contenido agresivo N=15	Media	51,67	35,53	37,73	26,4
	Desviación Estándar	4,22	3,48	3,035	2,82
	Máximo	58	41	42	31
	Mínimo	45	29	31	21
Hombres Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo N=8	Media	51	34,88	37,25	25,38
	Desviación Estándar	2,62	3,83	1,98	4,24
	Máximo	55	41	41	32
	Mínimo	48	28	34	20

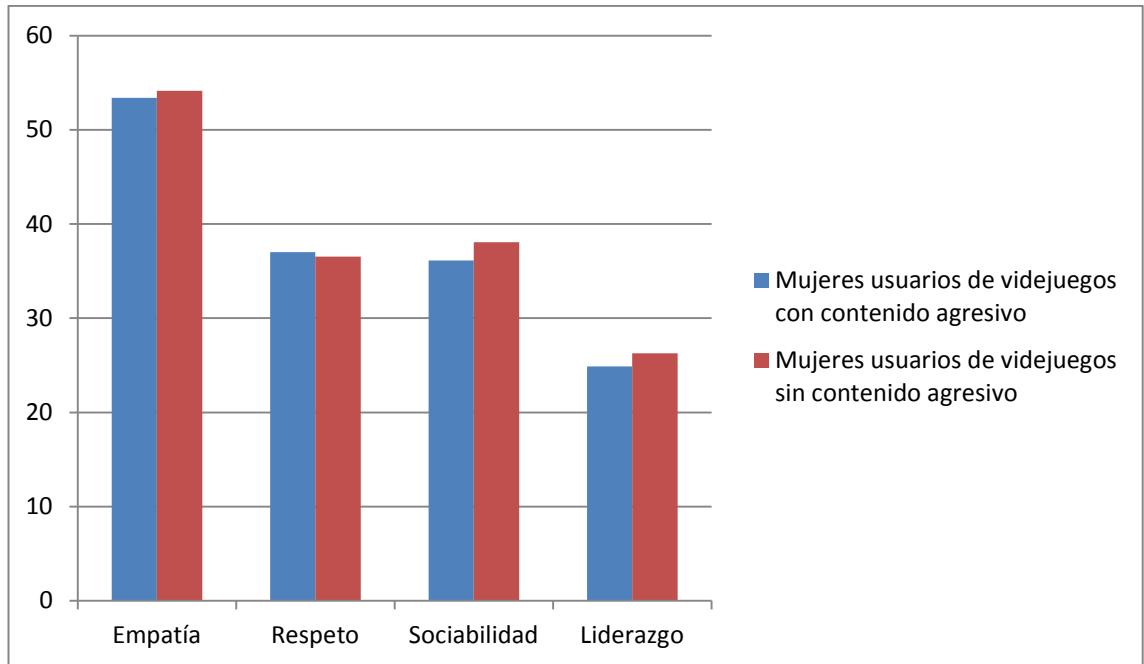


Figura 7. Gráfico de barras: Puntajes obtenidos por mujeres usuarias de videojuegos con contenido agresivo y usuarias de videojuegos sin contenido agresivo para los indicadores del CC-P divididos en usuarias de videojuegos con contenido agresivo y usuarias de videojuegos sin contenido agresivo (n=38)

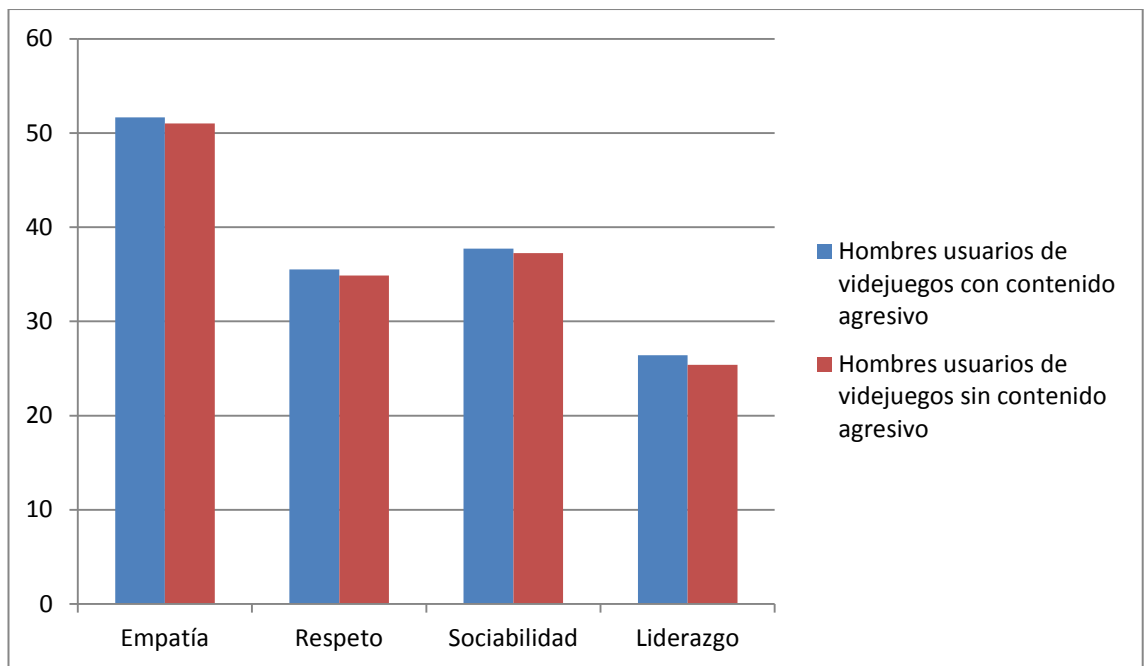


Figura 8. Gráfico de barras: Puntajes obtenidos por hombres usuarios de videojuegos con contenido agresivo y usuarios de videojuegos sin contenido agresivo para los indicadores del CC-P divididos en usuarios de videojuegos con contenido agresivo y usuarios de videojuegos sin contenido agresivo (n=23)

7. "Cuestionario de Conducta Antisocial" (CC-A)

Tabla 19. Niveles correspondientes a los puntajes obtenidos, según distribución percentilar intramuestra, en los indicadores Empatía, Respeto, Sociabilidad y Liderazgo medidos por el CC-A

	Aislamiento	Agresividad	Retraimiento /Ansiedad
Bajo	26	25	16
Medio	28	27	19
Alto	31	30	21

8. Resultados obtenidos en el CC-A según los grupos "Usuarios" y "No usuarios"

Tabla 20. Estadísticos descriptivos de la variable indicadores del CC-A según grupo de mujeres jóvenes universitarias de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconagua divididos grupos de "Usuarios" y "No usuarios"

		Aislamiento	Agresividad	Retraimiento/Ansiedad
Usuarios N=61	Media	28,43	27,69	19,21
	Desviación Estándar	3,31	3,45	3,97
	Máximo	37	37	33
	Mínimo	23	20	12
No usuarios N=8	Media	27,13	26,38	18,63
	Desviación Estándar	2,3	4,41	3,16
	Máximo	30	32	22
	Mínimo	24	17	13

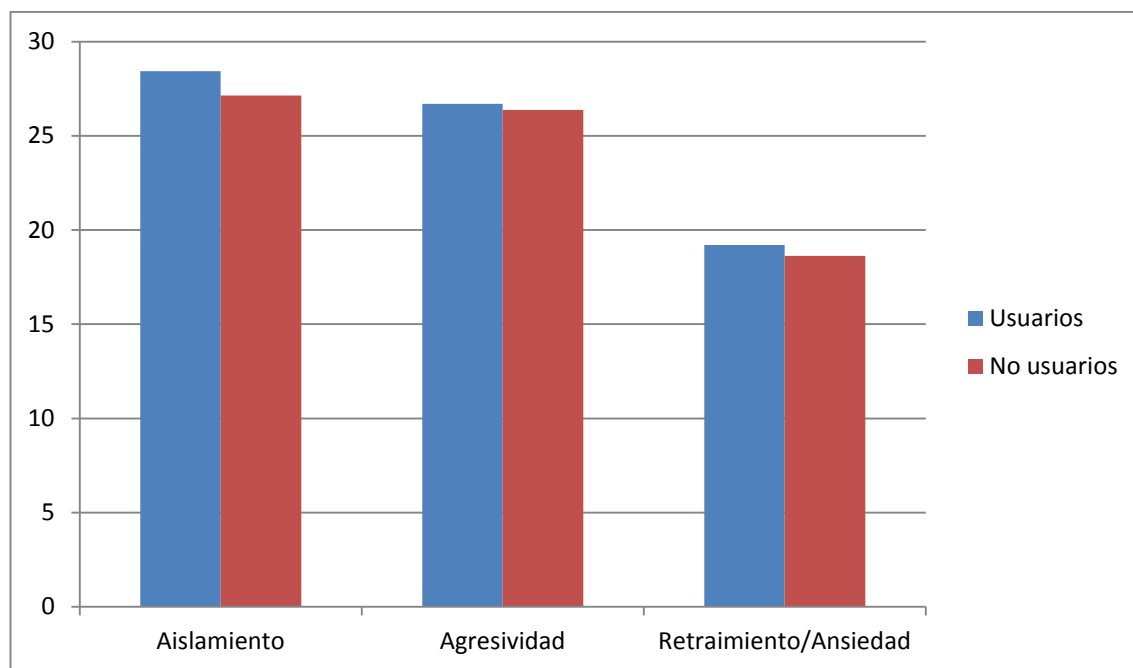


Figura 9. Grafico de barras: Puntajes obtenidos por usuarios y no usuarios de videojuegos para los indicadores del CC-A (n=69)

9. Resultados obtenidos en el CC-A según los grupos "Usuarios" y "No usuarios" divididos por sexo.

Tabla 21. Estadísticos descriptivos de la variable indicadores del CC-A según grupo de "Usuarios" jóvenes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos por sexo.

		Aislamiento	Agresividad	Retraimiento/Ansiedad
Usuarios Mujeres N=38	Media	28,13	27,63	19,53
	Desviación Estándar	3,27	3,44	4,42
	Máximo	37	37	33
	Mínimo	23	20	14
Usuarios Hombres N=23	Media	28,91	27,78	18,09
	Desviación Estándar	3,38	3,53	3,20
	Máximo	36	37	26
	Mínimo	25	20	12

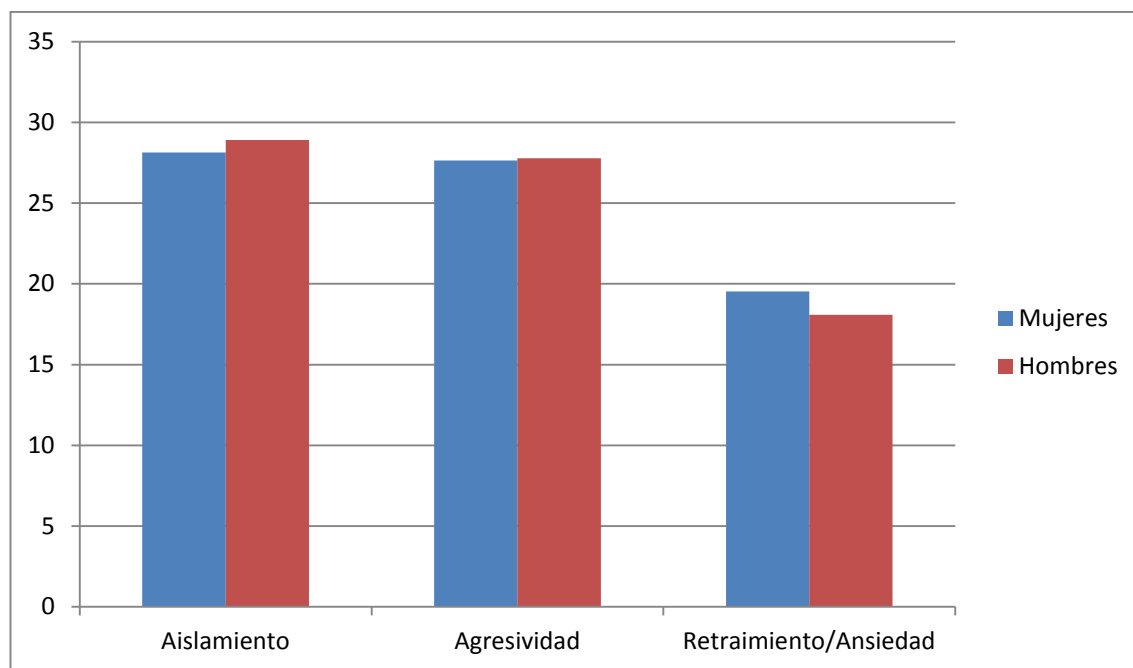


Figura 10. *Grafico de barras:* Puntajes obtenidos por usuarios de videojuegos para los indicadores del CC-A divididos según sexo (n=51)

Tabla 22. *Estadísticos descriptivos de la variable indicadores del CC-A según grupo de "No usuarios" jóvenes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos por sexo.*

		Aislamiento	Agresividad	Retraimiento/Ansiedad
No usuarios Mujeres N=7	Media	26,71	25,57	19
	Desviación Estándar	2,14	4,08	3,21
	Máximo	29	30	22
	Mínimo	24	17	13

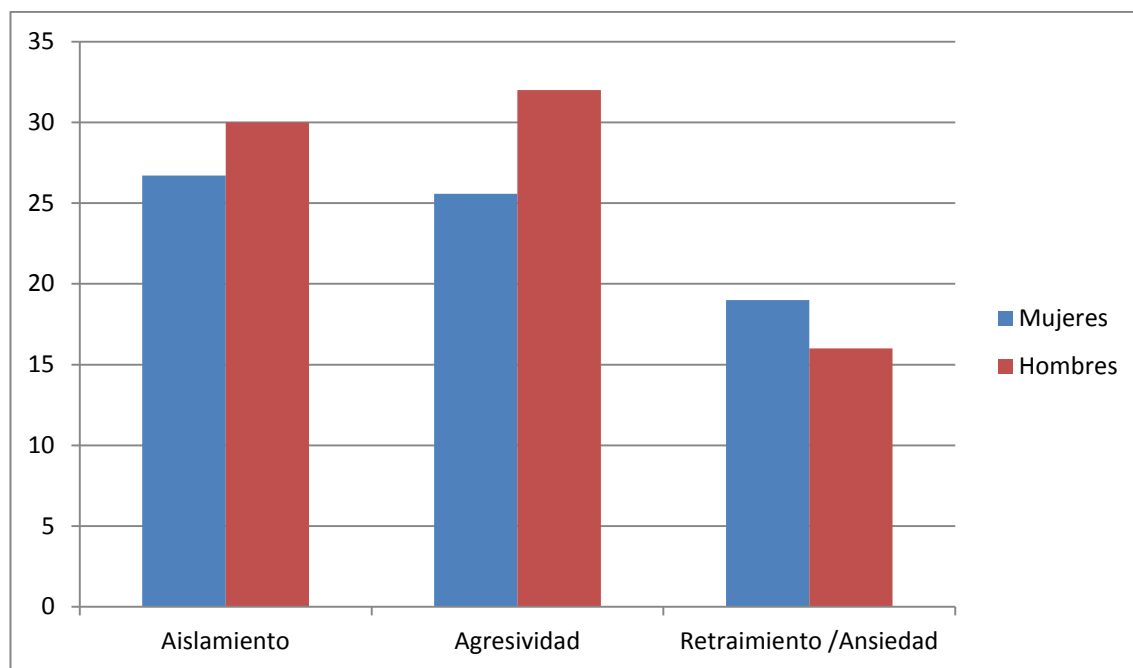


Figura 11. Gráfico de barras: Puntajes obtenidos por no usuarios de videojuegos para los indicadores del CC-A divididos según sexo (n=8)

10. Resultados obtenidos en el CC-A según los grupos Usuarios de videojuegos con contenidos agresivos y Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo divididos por sexo.

Tabla 23. Estadísticos descriptivos de la variable indicadores del CC-A según grupo de Mujeres Usuarios jóvenes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos por usuarios de videojuegos con contenido agresivo y usuarios de videojuegos sin contenido agresivo.

		Aislamiento	Agresividad	Retraimiento/Ansiedad
Mujeres Usuarios de videojuegos con contenido agresivo N=8	Media	28,88	28,63	17
	Desviación Estándar	3,48	4,14	2,67
	Máximo	34	37	22
	Mínimo	24	24	14
Mujeres Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo N=30	Media	30,25	28,38	18,25
	Desviación Estándar	3,92	4,07	3,49
	Máximo	36	37	26
	Mínimo	26	25	15

Tabla 24. Estadísticos descriptivos de la variable indicadores del CC-A según grupo de Hombres Usuarios jóvenes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua divididos por usuarios de videojuegos con contenido agresivo y usuarios de videojuegos sin contenido agresivo.

		Aislamiento	Agresividad	Retraimiento/Ansiedad
Hombres Usuarios de videojuegos con contenido agresivo N=15	Media	28,2	27,47	16,4
	Desviación Estándar	2,96	3,31	4,26
	Máximo	34	32	23
	Mínimo	25	20	10
Hombres Usuarios de videojuegos sin contenido agresivo N=8	Media	30,25	28,38	18,25
	Desviación Estándar	3,92	4,07	3,49
	Máximo	36	37	26
	Mínimo	26	25	15

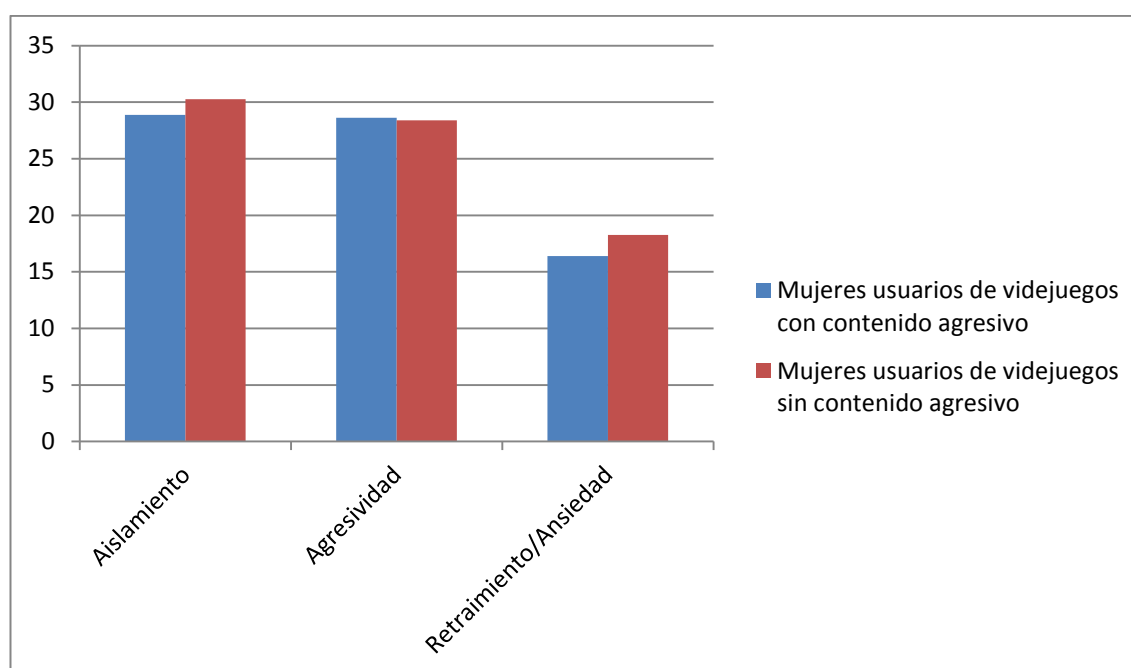


Figura 12. Gráfico de barras: Puntajes obtenidos por mujeres usuarios de videojuegos con contenido agresivo y usuarios de videojuegos sin contenido agresivo para los indicadores del CC-A (n=38)

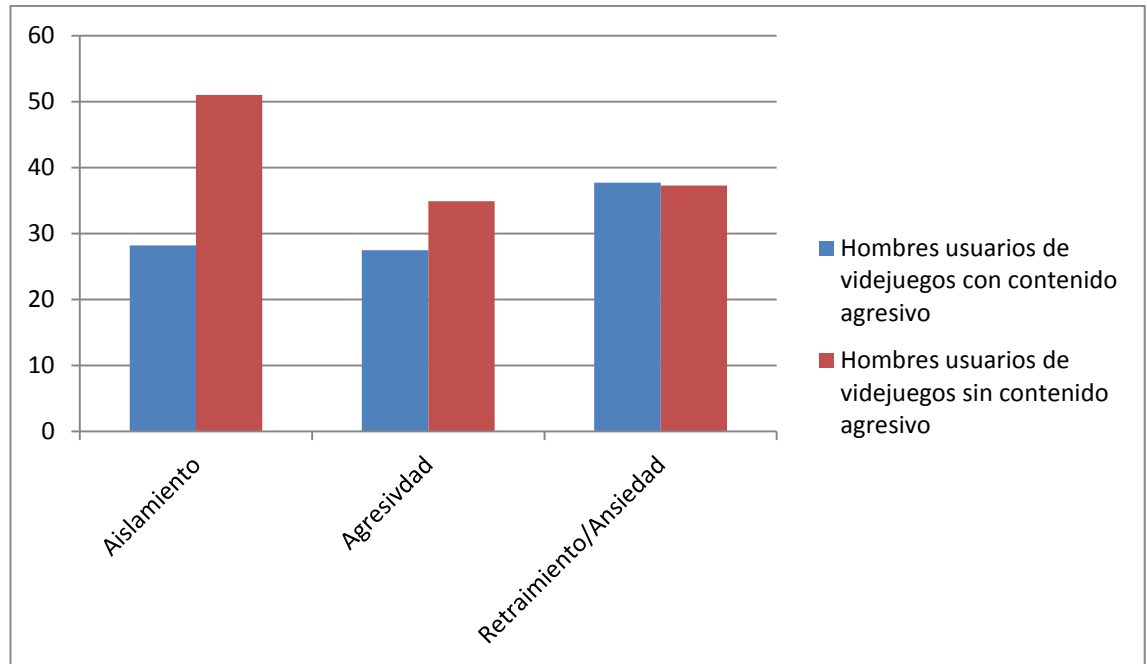


Figura 13. Gráfico de barras: Puntajes obtenidos por hombres usuarios de videojuegos con contenido agresivo y usuarios de videojuegos sin contenido agresivo para los indicadores del CC-A (n=23)

VIII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

En el presente apartado se discutirán los resultados presentados anteriormente. Los mismos se evaluarán e interpretarán en base de los objetivos planteados en esta investigación y del marco teórico de referencia.

1. El comportamiento social en jóvenes universitarios “Usuarios” de videojuegos con contenido agresivo.

El primer objetivo que se planteo con esta investigación era poder analizar el comportamiento social de jóvenes universitario usuarios habituales de video juegos con contenido agresivo.

La edad de los participantes del estudio es de 18 a 29 años, los mismos se encuentran actualmente cursando la Licenciatura de Psicología de la Universidad del Aconcagua, la media de edad del total de la muestra es de 21,58 años (DE=3,8)

Con este fin de alcanzar el objetivo descripto anteriormente, se utilizó el “Cuestionario de comportamiento Social” y el “Cuestionario de comportamiento Antisocial” con los cuales se indagaron indicadores como Empatía, Respeto, Sociabilidad y Liderazgo con el primero e indicadores como Aislamiento, Agresividad y Retraimiento/Ansiedad con el segundo.

Como resultado de la aplicación de ambos cuestionarios se obtuvo, a través de la realización de una distribución percentilar intramuestra con la cual se determinó que, las mujeres que son usuarios habituales de videojuegos con contenido agresivo poseen, en promedio, un puntaje de Empatía de 53,38; en cuanto a indicador Respeto, obtuvieron, en promedio un puntaje de 37; para el indicador de Sociabilidad, obtuvieron un puntaje de 36,13; para el indicador de Liderazgo obtuvieron un puntaje de 24,38; para el indicador de Aislamiento obtuvieron un puntaje de 28,88; para el indicador de Agresividad obtuvieron un puntaje de 28,63; y para el indicador de “Retraimiento/Ansiedad” un puntaje de 17.

Estos puntajes, según con la escala realizada a partir de los percentiles 25, 50 y 75, corresponden a:

- Nivel medio de Empatía.
- Nivel medio de Respeto
- Nivel medio-bajo de Sociabilidad
- Nivel medio-bajo de Liderazgo
- Nivel medio de Aislamiento
- Nivel medio-alto de Agresividad
- Nivel medio-bajo de Retraimiento/Ansiedad

Por otro lado, los hombres del grupo Usuarios de videojuegos con contenidos agresivos obtuvieron, en promedio, para el indicador de Empatía un puntaje de 51,67; para el indicador de Respeto obtuvieron un puntaje de 35,53; para el indicador de Sociabilidad obtuvieron un puntaje de 37,73; para el indicador de Liderazgo un puntaje de 26,4; para el indicador de Aislamiento obtuvieron un puntaje de 28,20; para el indicador de Agresividad obtuvieron un puntaje de 27,47; y para el indicador de Retraimiento/Ansiedad obtuvieron un puntaje de 16,40.

Estos puntajes, de acuerdo con la escala anteriormente expuesta, corresponden a un:

- Nivel medio-bajo de Empatía
- Nivel medio de Respeto
- Nivel medio de Sociabilidad
- Nivel medio de Liderazgo
- Nivel medio de Aislamiento
- Nivel medio-alto de Agresividad
- Nivel bajo de Retraimiento

Con respecto a esto, si bien es muy pequeña la diferencia entre los puntajes correspondientes a los niveles medios de agresividad y los puntajes obtenidos por hombres y mujeres usuarios de videojuegos con contenido agresivo, que se encuentran levemente aumentados, esto podría deberse al aprendizaje social por imitación de modelos agresivos en los videojuegos.

Para la teoría del aprendizaje social, la conducta agresiva puede adquirirse meramente por la observación y la imitación de la conducta de modelos agresivos (Bandura 1969), donde si se

observa un modelo que es recompensado por la ejecución de conductas agresivas producirá un aprendizaje de esta conducta que dará lugar a un aumento en el número de respuestas agresivas de los observadores en los casos en que intervenga alguno de los tipos de refuerzo mencionados anteriormente. (Mayor, 1985)

Cuando los observadores ven que los modelos reciben castigo, tienden a inhibir la realización de conductas semejantes a las castigadas. Por el contrario, si ven que otras personas efectúan actividades peligrosas o prohibidas sin sufrir consecuencias adversas, pueden reducir sus inhibiciones.

Cabe mencionar que, de los 61 Usuarios de videojuegos a los que se les administraron ambos cuestionarios solo el 21,05% de las mujeres marcaron como preferencia aquellos juegos que poseen contenidos agresivos, pero, en cambio el 65,22% de los hombres seleccionaron este tipo de juegos.

Esto podría responder al objetivo general planteado de observar las diferencias existentes entre hombres y mujeres que eligen esta actividad de ocio y recreación; y se relaciona con los datos recolectados donde:

Espinar Y Fernández, (2009) señalan que:

“En líneas generales, los chicos utilizan en mayor medida las consolas, los juegos por ordenador o los juegos en red, especialmente los de contenido violento. Las chicas juegan en menor medida, aunque también lo hacen, especialmente en juegos relativos a realidades virtuales.” (p. 9).

Herreras (2008) agrega al respecto que: Se considera que muchos videojuegos son una perpetuación y extensión de la cultura sexista, en unos casos de forma implícita y en otros casos de forma explícita. Es decir que los valores que se transmiten están anclados en el mundo tradicionalmente masculino.

Otra de las conclusiones de este estudio es la desmotivación de las jóvenes hacia los ordenadores en general, ya que no responden a sus inquietudes, siendo los videojuegos creados especialmente para la población eminentemente masculina. (...) los chicos son los que más juegan a los videojuegos y las temáticas de estos llevan a componentes de competición y agresividad. (p. 148).

2. Comportamiento social en Usuarios y no usuarios de videojuegos.

Como segundo objetivo general se plantea la idea de analizar el comportamiento social a través de los indicadores evaluados por los dos cuestionarios administrados.

Con respecto a esto, las mujeres no usuarios de videojuegos obtuvieron para el indicador de Empatía un puntaje, en promedio, de 53,43; para el indicador de Respeto obtuvieron un puntaje de 36,29; para el indicador de Sociabilidad obtuvieron un puntaje de 37; para el indicador de Liderazgo obtuvieron un puntaje de 25,71; para el indicador Aislamiento obtuvieron un puntaje de 26,71; para el indicador de Agresividad obtuvieron un puntaje de 25,57; y para el puntaje de Retraimiento/Ansiedad obtuvieron un puntaje de 19.

Estos puntajes se traducen en:

- Nivel medio de Empatía.
- Nivel medio de Respeto
- Nivel medio de Sociabilidad
- Nivel medio-bajo de Liderazgo
- Nivel medio-bajo de Aislamiento
- Nivel medio-bajo de Agresividad
- Nivel medio de Retraimiento/Ansiedad

En estos resultados, en contraposición con los puntajes obtenidos por las mujeres pertenecientes al grupo de usuarias de videojuegos con contenidos agresivos, se observa que los puntajes en los indicadores de Empatía, Respeto, Liderazgo se encuentran igual en ambos grupos. Mientras que para el grupo de mujeres usuarios de videojuegos con contenido agresivo poseen un nivel medio-bajo de Sociabilidad por lo que se encuentra brevemente disminuido con respecto a los puntajes obtenidos con las mujeres que no son usuarios de videojuegos.

En cuanto al indicador de Aislamiento, son las mujeres no usuarias las que poseen disminuido el puntaje en relación con el obtenido por las mujeres usuarios de videojuegos con contenidos agresivos.

Por otro lado, para el indicador de Agresividad, los puntajes obtenidos por las mujeres no usuarias de videojuegos son bajas a diferencia de los puntajes de las mujeres usuarios de videojuegos que son altos, como se mencionó anteriormente. Esto se relaciona con lo que ya se mencionó sobre la Teoría de Aprendizaje Social en donde el indicador se observa aumentado en aquellos sujetos que han sido expuestos a modelos “virtuales” de conductas agresivas que no han obtenido consecuencias negativas.

En cuanto a los hombres no usuarios de videojuegos es necesario mencionar que fue difícil encontrar dentro de la población universitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua sujetos que no mostraran interés por esta actividad, en ninguno de los tipos existentes.

Por lo tanto se cuenta con un solo sujeto, que obtuvo para el indicador de Empatía un puntaje de 53, para el indicador de Respeto obtuvo un puntaje de 33; para el indicador de Sociabilidad obtuvo un puntaje de 42, para el indicador de Liderazgo obtuvo un puntaje de 29; para el indicador de Aislamiento obtuvo un puntaje de 30; para el indicador de Agresividad un puntaje de 32; y para el indicador de Retraimiento/Ansiedad un puntaje de 16. Con esto se determina un:

- Nivel medio de Empatía
- Nivel bajo de Respeto
- Nivel medio-alto de Sociabilidad
- Nivel alto de Liderazgo
- Nivel medio-alto de Aislamiento
- Nivel medio-alto de Agresividad
- Nivel bajo de Retraimiento/Ansiedad

Estos datos, por ser pertenecientes a un solo sujeto, no son suficientes para ser comparados con los puntajes obtenidos por los hombres usuarios de videojuegos de comportamiento agresivo, sus datos no son suficientes como para hacer un análisis adecuado de sus resultados en paralelo con los puntajes obtenidos con los hombres usuarios de videojuegos con contenidos agresivos.

3. Análisis de las diferencias entre usuarios de videojuegos con contenidos agresivos y usuarios de videojuegos sin contenidos agresivos.

Las mujeres usuarios de videojuegos sin contenido agresivo obtuvieron en el indicador de Empatía un puntaje, en promedio, de 54,13; para el indicador Respeto obtuvieron un puntaje de 36,53; para el indicador Sociabilidad obtuvieron un puntaje de 38,07; para el indicador de Liderazgo obtuvieron un puntaje de 26,27; para el indicador de Aislamiento obtuvieron un puntaje de 27,93; para el indicador de Agresividad obtuvieron un puntaje de 27,37; y para el indicador de Retraimiento/Ansiedad obtuvieron un puntaje de 18,93.

Estos, en base a la escala realizada habla de un:

- Nivel medio-alto de Empatía
- Nivel medio de respeto
- Nivel medio-alto de Sociabilidad
- Nivel medio-alto de liderazgo
- Nivel medio-bajo de Aislamiento
- Nivel medio de Agresividad
- Nivel medio de Retraimiento/Ansiedad

En resultados, observados paralelamente con aquellas mujeres usuarios de videojuegos con contenido agresivo, se observa que los puntajes obtenidos en los indicadores Empatía, Sociabilidad, Liderazgo son más elevados en aquellas mujeres que prefieren los videojuegos sin contenido agresivo.

Por otro lado los puntajes obtenidos por las mujeres usuarias de videojuegos sin contenidos agresivos en los indicadores Aislamiento y Retraimiento ansiedad son menores en relación a los obtenidos por las mujeres que prefieren aquellos videojuegos que poseen contenidos agresivos.

A pesar de esto, el indicador de Agresividad se encuentra sin diferencias relevantes en ambos grupos, clasificándose a ambos como niveles medios del mismo.

La diferencia que existe entre ambos grupos femeninos de usuarios podría respaldarse con el valor educativo que se atribuyen a los videojuegos, donde algunos autores sostiene respecto a este punto, que “poseen un potencial educativo importante, no sólo por ser altamente motivantes, sino que además porque permiten el desarrollo de habilidades variadas que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje” Alfagame y Sánchez (2002). Sobre esto Gee (2004) asegura que “(...) muchas de las destrezas necesarias para solucionar las tareas de numerosos videojuegos son análogas a tareas escolares, en cuanto a los recursos cognitivos necesarios para resolverlas”.

Todo esto se lo puede observar a partir de que, eliminando la variable “contenido agresivo” de las mujeres usuarios de videojuego, los puntajes obtenidos son más operativos para la resolución de problemas y denotan conductas aprendidas favorables para el sujeto.

En cuanto a los hombres que prefieren los videojuegos sin contenidos agresivos obtuvieron, en promedio, para el indicador de Empatía un puntaje de 51; en el indicador de Respeto obtuvieron un puntaje de 34,88; en el indicador de Sociabilidad obtuvieron un puntaje de 37,25; en el indicador de Liderazgo obtuvieron un puntaje de 25,38; en el indicador de Aislamiento obtuvieron un puntaje de 30,25; en el indicador de Agresividad obtuvieron un puntaje de 28,38; y en el indicador de Retraimiento/Ansiedad obtuvieron un puntaje de 18,25.

Con estos resultados puede decirte que los usuarios de videojuegos sin contenido agresivo obtuvieron un:

- Nivel medio-bajo de Empatía.
- Nivel medio-bajo de Respeto
- Nivel medio de Sociabilidad
- Nivel medio de Liderazgo
- Nivel medio-alto de Aislamiento
- Nivel medio-alto de Agresividad
- Nivel medio-bajo de Retraimiento/Ansiedad

En comparación de los resultados obtenidos con los hombres usuarios de videojuegos con contenidos agresivos se observa que los indicadores de Empatía, Sociabilidad, Respeto, Liderazgo y Agresividad se encuentran sin diferencias relevantes en ambos grupos.

En cuanto al indicador de aislamiento, este se encuentra aumentado en el grupo de hombres usuarios de videojuegos sin contenido agresivo.

Por último, en cuanto al indicador de Retraimiento/Ansiedad se observa gran diferencia entre los hombres que prefieren los videojuegos con contenido agresivo y los que prefieren videojuegos sin contenidos agresivos, siendo más alto en el primer grupo mencionado.

IX. CONCLUSIONES.

Es importante aclarar que este estudio se trata de un trabajo piloto cuyos resultados no pueden ser generalizados al resto de la población, debido a que sólo se trabajó con estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua. Es por esto que los resultados obtenidos en esta investigación sólo son validos para la muestra aquí utilizada.

Este trabajo pretende aportar conocimiento aproximativo sobre las características del comportamiento social presentes en jóvenes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua con respecto al uso de videojuegos.

Para el grupo no usuarios de videojuegos de género masculino solo se encontró con un sujeto que no presentó ningún tipo de interés por esta actividad de ocio. Debido a esto es que este sujeto no aporta datos suficientes a nivel cuantitativo pero sí a cualitativo, reflejando una realidad sobre el comportamiento y los intereses de los jóvenes actuales.

En cuanto a los tipos de videojuegos elegidos se observó que el 13,12% de los usuarios son hombres que prefieren los videojuegos sin contenidos agresivos; el 24,59% de los usuarios son hombres que prefieren los videojuegos con contenidos agresivos; el 13,12% de los usuarios son mujeres que prefieren los videojuegos con contenidos agresivos y, por último, el 49,18% de los usuarios son mujeres que prefieren los videos son contenido agresivo.

En base a los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios administrados, se observó en las mujeres un leve aumento en los indicadores de conductas prosociales y una leve disminución en las conductas antisociales en las mujeres que eligen juegos sin contenidos agresivos con respecto a las que prefieren los videojuegos con contenido agresivo.

Esto podría dar cuenta tanto del hecho de que los modelos de conducta agresiva presentes en los videojuegos que dan por resultado el aprendizaje de las mismas, pero también del hecho de que aquellos juegos que tienen metas no agresivas funcionan como modelos positivos de la conducta.

Por otro lado, en los hombres no se observaron diferencias relevantes entre usuarios de videojuegos con contenidos agresivos y usuarios de videojuegos sin contenidos agresivos, pero sí una pequeña diferencia sobre la cual se propone una futura investigación, quizás con una muestra más grande que incluya una mayor cantidad de sujetos de género masculino.

Las diferencias que se encontraron en cuanto al comportamiento social entre hombres y mujeres concuerdan con diversas investigaciones realizadas que confirman que las mujeres

presentan mayor empatía que los hombres en todas las dimensiones (Mestre, Samper, Tur & Díez, 2001; Mestre et al., 2002). A su vez, Eisenberg, Miller, Shell, Mc-Nalley y Shea (1991), encontraron que las mujeres puntuaban más alto que los hombres en las dimensiones preocupación empática, toma de perspectiva y malestar personal.

En concordancia con esto, González y Del Barrio (2005) refieren la influencia de la variable género en la conducta agresiva, señalando que tanto las mujeres como los varones manifiestan agresividad, sólo que distintamente, es decir, los varones son más propensos a manifestar la agresividad de forma exteriorizada mientras las mujeres de forma interiorizada, caracterizándose además por presentar un estilo más reflexivo de control de la agresividad.

Por último, debido a que en este estudio no se trabajó desde la perspectiva de adicción a los videojuegos, se anima a realizar futuras investigaciones sobre el comportamiento social en jóvenes que padezcan este trastorno.

X. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Alfagame, B. y P. Sánchez (2003). Un instrumento para evaluar el uso y actitudes hacia los videojuegos. *Píxeletica-Bit*, 20.
- Alonqueo Boudon, P., y Rehbein Felmer, L. (2008). Usuarios habituales de videojuegos: una aproximación inicial. *Ultima década*, 16(29), 11-27.
- Anderson, C. A. y Dill, K. E. (2000). Videogames and aggressive thoughts feeling and behaviour in the laboratory and life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A.; Ross, D.; Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 66, 3-11.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.
- Batson, C. D. (1994). Why act for the public good? Four Answers". *Personality and social*, 20(5) 603-610.
- Berkowit, L. (1962). *Aggression: a social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1979). *Revisión de la hipótesis frustración-agresión*. En TORREGROSA, J.R. (ed.): *Teoría e investigación en Psicología Social actual*. Madrid: I.O.P., 239-259.
- Berkowitz, L.; Le Page, A. (1976). *Las armas como estímulo que provoca agresión*. En Megargee, E.; Hokanson, J. (1981). *Dinámica de la agresión*. México: Trillas. 161-172.
- Bringas, C., Herrero, F. J.; Cuesta, M. y Rodríguez, F. J. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del Inventario de Conductas Antisociales (ICA). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 11(2), 1-10.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- Carlo, G., Randall B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 31-44.
- Casullo, M. M. (1997). *Soledad, aislamiento y riesgo suicida*. Anuario de investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Casullo, M. M. (1998). *Adolescentes en Riesgo: identificación y orientación psicológica*. Buenos Aires: Paidós.

- Chico, E. (2000). Búsqueda de sensaciones. *Psicothema*, 12(2), 229-235.
- Colomer-Revuelta, C., Colomer-Revuelta, J., Mercer, R., Peiró-Pérez, R., & Rajmil, L. (2004). La salud en la infancia. *Gaceta sanitaria*, 18, 39-46.
- Comstock, G.; Chaffee, S.; Katzman, N.; McCombs, M.; Roberts, D. (1978): *Television and Human behavior*. New York: Columbia University Press.
- Del Castillo, M. T. G. (2007). Videojuegos y transmisión de valores. *Revista iberoamericana de educación*, 43(6), 7.
- Díaz, A. (1993). El juego como actividad de enseñanza y/o aprendizaje: adaptaciones metodológicas basadas en las características de los juegos. *Desarrollo curricular para la formación de maestros especialistas en Educación Física*, 329-348.
- Diez, J. et al. (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: Instituto de la Mujer y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dollard, J. et al. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Dominick, J. (1984). Video games, television violence and aggression in teenagers. *Journal of Communication*, 34.
- Echeburúa, E., Corral, P., Amor, P.J., Sarasua, B. y Zubizarreta, I. (1997). Repercusiones psicopatológicas de la violencia doméstica en la mujer: un estudio descriptivo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 2, 7-19
- Eisenberg, N., Fabes, R.A y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (pp. 646-718). Nueva York: John Wiley y Sons.
- Eron, L. (1980). Prescription for reduction of aggression. *American Psychologist*, 35(3), 244-252.
- Eron, L. et al. (1972). Does television violence cause aggression? *American Psychologist*, 27, 253- 263.
- Eron, L. et al. (1983). Age trend in the development of aggression, sex typing, and related television habits. *Developmental Psychology*, 19(1), 71-77.
- Espinar, E. y López, C. (2009). Jóvenes y adolescentes ante las nuevas tecnologías: percepción de riesgo. *Athenea Digital*, 16, 1-20.
- Estallo, J. A. (1995). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona.
- Fenigstein, A. (1979). Does aggression cause a preference for viewing media violence? *Journal of Personality and Social Psychology*. 37, 2307-2317

- Flinchum, B. (1988). Early childhood movement programs. *Preparing teachers for tomorrow. Journal Physical Education Recreation and Dance*, 59(7), 62-64.
- Gee, J. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe.
- Geen, R. G. (1978). Some effects of observing violence upon the behavior of the observer. En Maher, E. A. (ed.): *Progress in experimental personality research*. Vol.8. New York: Academic Press, 49-92.
- Gifford, B.R. (1991) *The learning Society: Serious play. Chronicle of Higher Education*, 7
- Gonzalez Portal, M. D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- Gómez, M., & Botella, J. (2005). El papel del feedback y la experiencia en la apreciación del fuera de juego en fútbol. *Revista de psicología del deporte*, 14(1), 0057-73.
- Gros, B.; J. Aguayo y L. Almazán (1998). *Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías*. Málaga: Imagraf
- Gros, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 12.
- Heeb, D. O. (1971). Comment on altruism: The comparative evidence. *Psychological Bulletin*, 76, 409-410.
- Hernandez Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. España: Mc Graw- Hill.
- Hoffman. M. L. (1975). Developmental synthesis of effect and cognition and its implication for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- Huizinga, J. (1954). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Justicia, F. J., Muñoz, J. L. B., de Haro, E. F., Martínez, M. D. C. P., Berbén, T., & Ríos, M. F. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 131-150.
- Kuhlman, J. y P. Beitel (1991). Videogame experience: a possible explanation for differences in anticipation of coincidence. *Perceptual and motor skills*, 72(2)
- Levine, M. (1997). *La violencia en los medios de comunicación: cómo afecta al desarrollo de los niños y adolescentes*. Bogotá: Norma.
- López, C. y López, J. R. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3(2), 5-19.

- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., Buchmann, M. (2009) Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behaviour. *Child Development*, 80(2), 442-460
- Martínez, G., y Gras, M. (2007). La conducta antisocial percibida por adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria: frecuencia, contexto y atribución causal. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 285-304.
- Martorell, M. C. (1997). *Evaluación de la conducta prosocial*. En M. Casullo (Ed.). Evaluación psicológica en el campo socioeducativo. Buenos Aires: Paidós.
- Martorell, M.C, González, R., Aloy, M., Ferris, M.C. (1995). Socialización y conducta prosocial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 73-102.
- Marcano, B. E. (2006). Estimulación emocional de los Videojuegos: Efectos en el Aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7 (2), 128-140.
- Marqués Graells, P. (2001). Los videojuegos y sus posibilidades educativas. *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*, 342.
- Mathew, G & Mott, J. (2012). Game Over for Regulating Violent Video Games? The Effect of Brown v. Entertainment Merchants Ass'n on First Amendment Jurisprudence. *Loyola Law School of Loyola Marymount University Loyola of Los Angeles Law Review*, 45, 633-659.
- Mayor, J. (1980). Orientaciones y problemas de la psicología cognitiva. *Análisis y Modificación de Conducta*. 6(11-12), 213-278.
- McGuire, A. (1994). Helping behaviors in the natural environment: Dimesions and correlates of helping. *Pernality and Social Psychology Bulletin*, 20(1), 45-56.
- Medina, C. (2000). *La Televisión y su influencia en los niños*. Disponible en: <http://www.udec.cl/~clbustos/apsique/desa/index.php?texto=nitv.html>.
- Mejía, C., Mora, M. R., & Jaramillo, B. C. (2009). Mentes, videojuegos y sociedad. *Revista Guillermo de Ockham*, 7(1).
- Mestre, M. V., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232
- Montero, M. M., & Alvarado, M. D. L. Á. M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25(2), 113-124.
- Muñoz, J. J., Navas, E., y Graña, J. L. (2005). Factores psicológicos de riesgo y protección para la conducta antisocial en adolescentes. *Actas españolas de psiquiatría*, 33(6), 366-373.

- Levis, D. (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas: qué impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual*. Buenos Aires: Paidós.
- Ortega, G.L. (2012). *Percepción de riesgo y estrategias de afrontamiento en usuarios de videojuego*. Universidad del Aconcagua
- Pallás, M. D. C. M., González, R., Ordóñez, A., & Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del cuestionario de conducta prosocial (Ccp) y su relación con variables de personalidad y socialización. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 2(32), 35-52.
- Páramo, M. A (2009). *Normas para la presentación de citas y referencias bibliográficas según el estilo de la American Psychological Association (APA), 5ª edición*. Documento de cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza.
- Phillips, D.P. (1986a). The found experiment: a new technique for assessing the impact of mass media violence on real world aggressive behavior. En COMSTOCK, G. (Ed.): *Public communication and behavior*. New York, Academic Press, 1, 260-307.
- Phillips, D.P. (1986b). Natural experiments on the effects of mass media violence on fatal aggression: strengths and weaknesses of a new approach. *Advances in experimental social psychology*, 19, 207-250.
- Piaget, J. (1971). *El desarrollo del criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontaneila.
- Pindado, J (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. [Versión electrónica]. *Revista de Medios y Educación*, 26, 55-67.
- Rideout, V., Foehr, U., & Roberts, D. (2010). *Generation M2. Media in the lives of 8 to 18 year olds*. California: Kaiser Family Foundation.
- Rodríguez, E. et al. (2002). Jóvenes y videojuego: espacio, significación y conflicto. Madrid: Fundación de Ayuda a la Drogadicción (FAD) e Injuve.
- Rodríguez, A., y Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de Psicología*, 78, 7-19.
- Sobral, J.; Romero, E.; Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12(4), 661-670.
- Staub, E.; Bar-Tal, D.; Karylowsky, J. (1984). *Development and maintenance of prosocial behavior*. Nueva York: Plenum.
- Wentzel, K. R., Filisetti, L., Looney, L. (2007) Adolescent Prosocial Behavior: The Role of Self-Processes and Contextual Cues. *Child Development*, 78 (3), 895–910
- Zapata, O. A. (1990). *El Aprendizaje por el juego: en la etapa maternal y preescolar*. México: Librería Carlos Césarman.

Zumalabe, J. M. (1994). *Modelos teóricos explicativos de la socialización y la conducta prosocial*, en Garaigordobil, Maganto (comps.). *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia*. San Sebastián, Universidad del País Vasco.

XI. ANEXOS

Mendoza, _____ del 2016

Sr./ Sra. Participante:

El presente proyecto de investigación, correspondiente a una tesis de Licenciatura en Psicología titulada: *“Los videojuegos y el comportamiento social en jóvenes universitarios.”*; tiene como propósito analizar el comportamiento social en jóvenes universitarios, alumnos de la carrera de psicología de la Universidad del Aconcagua y usuarios de videojuegos de contenidos agresivos. Es por esto que su colaboración será muy valiosa para esta investigación.

En caso que desee participar, se informa que la participación es voluntaria, pudiendo declinarla en el momento que lo desee. La información recabada es confidencial y anónima. Sólo se generarán resultados en base a análisis grupales.

Yo, _____ brindo mi consentimiento informado y voluntario a participar del proyecto de investigación, correspondiente a una Tesis de Licenciatura en Psicología, realizada por la alumna Luciana Nanfro Bastías, dirigida por el Lic. Daniel Venturini y co-dirigida por el Lic. Guillermo Messina. Dicha investigación se encuentra avalada por la Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

Firma: _____

Aclaración: _____

DNI: _____

Contacto: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Año de cursado: _____

1. Uso de Videojuego.

Marque con una cruz la opción que más se adecue a la frecuencia en que usted hace uso de los videojuegos.

Nunca. No tengo interés en este tipo de actividad.	
Algunas veces	
Muchas veces	
Siempre juego, pero el uso de los mismos no afecta a mis actividades académicas, laborales y/o la relación con los demás.	
Siempre juego y esta actividad afecta mis actividades académicas, laborales y/o la relación con los demás	

2. Tipos de videojuegos.

Marque con una cruz aquellos tipos de videojuegos que sean de su preferencia.

Tipo	Descripción	
Beat them up	Son similares a los de lucha, con la diferencia de que en este caso los jugadores deben combatir con un gran número de individuos mientras avanzan a lo largo de los niveles.	
Lucha	Combates entre personajes controlados tanto por un jugador como por la computadora. El jugador ve a los combatientes desde una perspectiva lateral, como si se tratase de un espectador. Este tipo de juegos ponen especial énfasis en las artes marciales, reales o ficticias u otro tipo de enfrentamientos sin armas como el boxeo o la lucha libre.	
Juegos de acción en primera persona	Las acciones básicas son mover al personaje y usar un arma. Esta perspectiva tiene por meta dar la impresión de estar detrás de la mano y así permitir una identificación fuerte	
Juegos de acción en tercera persona	Alternan entre disparos y pelea o interacción con el entorno, pero a diferencia de los juegos de mira (FPS), se juega con un personaje visto desde atrás	
Plataformas	El personaje que debe avanzar por el escenario evitando obstáculos físicos, ya sea saltando, escalando, agachándose, etc.	
Arcade	No requiere historia, solo juegos largos y repetitivos. Ejemplo de este tipo encontramos Space Invaders, Pac-Man, Missile Command	
Sports	Simulan juegos de deporte real, entre ellos encontramos golf, tenis, fútbol, hockey, juegos olímpicos, etc.	
Carreras	Comienzan en un punto y se debe llegar a una meta antes que los contrincantes	
Agilidad mental	El objetivo es resolver ejercicios con dificultad progresiva para desarrollar la habilidad mental. Juegos de este género son: Brain Age, Tetris, etc.	
Aventura clásica	El jugador encarnaba a un protagonista que por lo general con objetos diversos.	

Musicales	Su desarrollo gira en torno a la música	
-----------	---	--

Cuestionario de Conducta Prosocial. (CC-P)

C. Mantorell – R. Gonzalez

Apellidos: _____ Nombres: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Fecha: _____

Escuela: _____ Año: _____

A continuación encontrarás una serie de frases que se refieren a tu modo de ser o comportarte. Léelas con atención y señala la alternativa de respuesta que mejor represente tu forma de ser o comportarte poniendo una cruz en la casilla correspondiente. Las alternativas de respuesta son: NUNCA, ALGUNAS VECES, MUCHAS VECES, SIEMPRE. No hay respuestas buenas o malas, todas sirven. No dejes frases sin responder.

	Nunca 1	Algunas Veces 2	Muchas Veces 3	Siempre 4
1. Insulto a los demás.				
2. Cuando alguien tiene problemas me preocupo.				
3. Cuando pegan u ofenden a algún compañero/a, lo/a defiendo.				
4. Me gusta más trabajar en grupo que solo/a.				
5. Cuando alguien se equivoca o hace algo incorrecto lo/a corrijo intentando no ofenderlo/a.				
6. Soy alegre.				
7. Ayudo a los/as que tienen problemas.				
8. Cuando me dicen que haga algo intento hacerlo.				
9. Soy miedoso.				
10. Cuando me necesitan, aliento a mis amigos/as, compañeros/as.				
11. Colaboro para que se trabaje mejor y con más interés.				
12. Cuando me piden que haga algo, no lo hago.				
13. Soy honrado/a, honesto/a.				
14. No me importa tener como amigos a aquellos/as que los demás no quieren.				
15. Cuando hay que hacer algo tomo la iniciativa para empezar.				
16. Cuando hago algo mal lo reconozco.				
17. Cuando me hablan, presto atención.				

18. Colaboro como los demás cuando lo necesitan.				
19. Hablo bien, tengo facilidad de palabra.				
20. Soy agradable.				
21. Cuando me equivoco, lo reconozco.				
22. A mis amigos/as compañeros/as les gusta como hago las cosas.				
23. Ayudo a los demás dándoles ideas nuevas.				
24. Me gusta hablar con mi amigos/as y mis compañeros/as.				
25. Cuando tengo que esperar, lo hago sin ponerme nervioso/a.				
26. Me gusta organizar grupos de trabajo.				
27. Me gusta dirigir trabajos en grupo.				
28. Soy tímido/a.				
29. Soy respetuoso/a.				
30. Cuando hablo con mayores, lo hago con respeto.				
31. Apoyo y ayudo a mis compañeros/as.				
32. Me entiendo bien con mis compañeros/as.				
33. Me preocupo por que nadie quede olvidado/a o ignorado/a.				
34. Cuando ofendo o molesto pido disculpas.				
35. Me gusta decir o sugerir lo que tienen que hacer los demás.				
36. Cuando alguien tiene problemas intento ayudarlo/a.				
37. Tengo paciencia con los errores o las equivocaciones de los demás.				
38. Cuando hay algún problema puedo ponerme en el lugar de los demás.				
39. Me intereso por lo que puede sucederle a mis compañeros/as.				
40. Levanto lo que los demás tiran o dejan fuera de su sitio.				
41. Cuando no sé hacer algo me pongo nervioso/a.				
42. Cuando alguien es rechazado/a o ignorado/a, me acerco para ayudarlo/a.				
43. Se cuando tengo que hablar y cuando tengo que callar.				
44. Tengo buenos amigos/as.				
45. Soy impulsivo/a, no tengo paciencia.				
46. Me gusta organizar cosas nuevas.				
47. Respeto la opinión de la mayoría.				
48. Soy simpático/a.				
49. Aliento a los demás cuando lo necesitan.				
50. Tengo confianza en mí mismo/a.				
51. Comparto mis cosas con los demás.				
52. Hago las cosas con seguridad.				
53. Aunque esté haciendo algo, lo dejo si alguien				

necesita ayuda.				
54. Soy educado/a.				
55. Me pongo nervioso/a cuando me llaman la atención.				
56. Me intereso por lo que hacen los demás.				
57. Digo malas palabras, soy mal hablado/a.				
58. Consigo todo lo que me propongo.				

Cuestionario de conducta antisocial. (CC-A)

C. Martorell – R. Gonzalez.

Apellidos: _____ Nombres: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Fecha: _____

Escuela: _____ Año: _____

A continuación encontrarás una serie de frases que se refieren a tu modo de ser o comportarte. Léelas con atención y señala la alternativa de respuesta que mejor represente tu forma de ser o comportarte poniendo una cruz en la casilla correspondiente. Las alternativas respuesta son: NUNCA, ALGUNAS VECES, MUCHAS VECES, SIEMPRE. No hay respuestas buenas o malas, todas sirven. No dejes frases sin responder.

	Nunca 1	Algunas Veces 2	Muchas Veces 3	Siempre 4
1. Me cuesta relacionarme con los demás.				
2. Cuando tengo que hablar con alguien, me cuesta empezar.				
3. Tengo vergüenza cuando estoy con compañeros/as del otro sexo.				
4. Tengo la mirada triste.				
5. Me pongo colorado/a con facilidad				
6. Cuando hay que hacer algo en grupo, intento evitarlo.				
7. Tengo problemas con los demás.				
8. Me gusta estar en lugares donde hay poca gente.				
9. Cuido las cosas de los demás.				
10. Amenazo a los demás.				
11. Cuando hago algo mal, culpo a los demás.				
12. Cuando me dicen o me mandan a hacer algo, protesto.				
13. Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público.				
14. Me gusta más jugar con otros que solo/a.				
15. Soy vergonzoso/a.				
16. Cuando me hablan no hago caso.				
17. Lloro con facilidad.				
18. Me gusta más estar solo/a.				
19. Me gusta estar con mucha gente.				
20. Soy una persona alegre.				
21. Me peleo con los demás.				
22. Me gusta estar separado de los demás.				
23. Hablo lento, como si estuviera cansado/a.				

24. Me cuesta saludar a la gente.				
25. Ando buscando peleas.				
26. Cuando hay mucha gente en un lugar, intento no ir.				
27. Me gusta jugar solo/a.				
28. Soy miedoso/a, sobre todo cuando tengo que hacer cosas por primera vez.				
29. Soy terco/a, cabeza dura.				
30. Doy la cara cuando me dicen algo.				
31. Cuando me dicen algo soy irónico/a, cínico/a.				
32. Tengo buenos amigos/as.				
33. Evito estar con la gente.				
34. Estoy distraído/a, no me entero de lo que pasa a mí alrededor.				
35. Soy violento/o, incluso puedo llegar a golpear a los demás.				
36. Dejo que los demás hagan lo suyo sin molestarlos.				