

Videojuegos y violencia: prevención desde la educación

ENRIQUE J. DÍEZ GUTIÉRREZ¹

Profesor de la Universidad de León

<dfcedg@unileon.es>

RESUMEN

Se está generando un discurso reiterativo en los medios de comunicación sobre «violencia escolar». No hay día en el que no abramos un periódico o no veamos la televisión sin que aparezca alguna referencia a acontecimientos violentos. Pero cada vez se ha hecho más frecuente que algunos de estos sucesos estén relacionados con el entorno escolar. Y el discurso mediático ha convertido el término «violencia escolar» en el fenómeno explicativo de estos sucesos, reduciendo la problemática a un espacio controlado: los centros escolares, procurando no afectar, ni cuestionar la realidad social en la que están inmersas dichas instituciones y que influye y determina poderosamente lo que en ellas ocurre.

Lo que nos preguntamos en este artículo es si determinados climas de violencia que se producen en las aulas no estarán generados por la sociedad en la que vivimos. Y más en concreto, en este caso, por las actitudes y comportamientos que genera la utilización cada vez más masiva de los videojuegos entre la población infantil y juvenil.

A partir de un análisis de sus contenidos y de los valores que promueve la publicidad que los promociona, así como de una investigación entre alumnado

¹ Director de la investigación *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*, encargada por el Instituto de la Mujer y el CIDE (MEC) en el año 2004. Componentes del equipo: Eloína Terrón Bañuelos, Matilde García Gordón, Javier Rojo Fernández, Rufino Cano González y otras.

adolescente y juvenil llegamos a la conclusión de que estos videojuegos, diseñados con la única finalidad comercial de obtener rentabilidad económica, son una de las claves explicativas que ayudan a mantener y potenciar unas relaciones de agresividad, desprecio y un clima de violencia soterrada entre la población adolescente y juvenil; animan a una temprana adopción de los valores consumistas y masculinos dominantes; y educan en contra de las normas elementales de la educación, en contra de las convenciones sociales, de la ética y de los derechos humanos.

Palabras clave: Videojuegos, violencia escolar, organización escolar, estereotipos, sexismo.

ABSTRACT

A reiterative discourse on «school violence» is being explained in mass media. Not a day goes by without our noticing some reference to violent events by reading a newspaper or watching TV. But it is more and more frequent to relate these events to the school milieu. Mass media uses the term «school violence» as the explanatory phenomenon of these events and reduces the problem to a controlled space: educational institutions; at the same time it tries neither to affect nor to question the social reality in which these institutions are immersed and its influence determines what is happening in them.

In this article, we question if certain violent climates taking place in classrooms won't be caused by the society in which we live, and specifically, in this case, by the attitudes and behaviours reached by the more and more frequent use of videogames among the child and teenage population.

Starting from the analysis of the contents and values which stimulate the publicity promoting them, and the research between the child and teenage students, we reach to the conclusion that these videogames, designed only to achieve economic profitability, are one of the explanatory keys which help to keep and boost aggressive relations, disdain and a violent climate hidden among the child and teenage population. Moreover these not only encourage them to adopt the consumer and predominant male values at a very early stage but also educate them against the social conventions, the ethics and the human rights.

Key words: Videogames, school violence, school organization, stereotypes, sexism.

NOS ESTAMOS socializando en unos valores que impregnan de manera subliminal el inconsciente colectivo de nuestra sociedad. Valores ligados a la cultura patriarcal que legitima el dominio masculino, la violencia como estrategia de relación y sumisión, la competitividad y el triunfo sobre los demás como finalidad, el menosprecio hacia los débiles, el sexismo, etc. Esta asunción de la cultura patriarcal ligada a la violencia es un fenómeno estructural al que Galtung denomina «violencia cultural» y que se está transmitiendo oculta en el proceso de socialización (Muñoz Luque, 2003).

Analizar los mecanismos que generan la violencia, las estructuras organizativas que la perpetúan y la profundizan, los sistemas sociales que la alientan nos ha llevado a adentrarnos en el mundo de los videojuegos indagando las claves sociales, mediáticas e institucionales que están creando un mundo y una sociedad tan violenta como la que vivimos, y en la que las personas jóvenes se convierten en receptores y consumidores de esa violencia que terminan asumiendo como «normales» en sus esquemas de comprensión de la realidad, en sus comportamientos y en sus pautas de relación.

Los videojuegos se han convertido en una poderosa herramienta de influencia y conformación de opinión y visión sobre la realidad. Desde la década de los 80, los videojuegos se han transformado en un fenómeno de masas a nivel mundial. Su industria mueve más dinero que Hollywood, y son pocos los niños y niñas que desconocen a Mario, Sonic o a otros personajes de videojuegos. «El factor más importante por medio del cual los videojuegos son vehículos de socialización, es el de los valores» (Puggelli, 2003: 118). Los valores los vamos aprendiendo en interacción con la realidad y las personas que nos rodean. Y los videojuegos

constituyen instrumentos mediante los que el niño comprende el medio cultural que le rodea. Representan, fielmente, simbolismos sociales y construcciones culturales de nuestro entorno, lo que debe permitirnos comprender sus contenidos y, a la vez, sus posibilidades como transmisores de valores. Terry Toles afirma que el juego y las actividades de entretenimiento configuran una sutil expresión de los modos de percibir la realidad que una cultura determinada posee (Estalló, 1995: 117).

Este artículo es el resultado de la investigación realizada a lo largo de dos años por la Universidad de León (España) sobre los contenidos y valores implícitos y explícitos que promueven los videojuegos que más se están comercializando, vendiendo y consumiendo actualmente entre los jóvenes de todo el mundo. Se han aplicado 6.000 cuestionarios a chicos y chicas españoles de entre 6 y 24 años de edad de diferentes países (España, Cuba, Estados Unidos, Inglaterra e Italia). Se han realizado veintidós estudios de caso con cuarenta y cuatro «sujetos». Se han hecho 60 entrevistas a informantes clave. Se han llevado a cabo trece grupos de discusión y veinte observaciones de campo en diferentes situaciones y contextos. Pero sobre todo se ha realizado el análisis videográfico exhaustivo de los 300 videojuegos que actualmente son más vendidos.

A veces se acusa a las investigaciones académicas sobre videojuegos de que se hacen sin un auténtico conocimiento del objeto de investigación. Hemos leído en numerosas webs de aficionados y aficionadas a este mundo que los expertos y expertas hacen críticas sin haber jugado nunca a un videojuego. Por eso queremos advertir que no ha sido éste el caso. Hemos querido dar gran relevancia al análisis de los propios videojuegos jugando con ellos y conociendo su

dinámica «por dentro», como se ha visto en el apartado dedicado a ello. La finalidad de esta investigación ha sido analizar la visión sobre el género que transmiten los contenidos de los videojuegos, por eso era necesaria esta «inmersión».

En definitiva, esta investigación buscaba responder a una pregunta: ¿La permanencia de determinados estereotipos de género que perviven en nuestra sociedad contemporánea está siendo alentada y potenciada por los modelos que reproducen determinados videojuegos cada vez más frecuentemente utilizados por nuestros jóvenes?

SE APRENDE CON LOS VIDEOJUEGOS

La primera conclusión a la que hemos llegado en nuestra investigación es que se aprende con los videojuegos. La mayoría de los videojuegos son o pueden ser fuente de aprendizajes para quienes los utilizan. Pero que una determinada experiencia facilite un proceso de aprendizaje no es suficiente para considerarla, sin más, algo positivo o adecuado. Para ello hay dos preguntas cruciales que debemos responder: ¿qué es lo que se aprende?, y ¿lo que se aprende es lo que queremos que la juventud aprenda?

Algunos autores y autoras (Estalló, 1995; Gros y otros, 1998; Etxeberria, 1999; Marquès, 2000; Sanger, 2000; Licon y Picolotto, 2003) destacan las posibilidades de aprendizaje que puede facilitar el jugar con videojuegos: son motivadores; potencian la coordinación oculomanual; la organización del espacio y la lateralidad; favorecen habilidades psicomotrices de carácter general, que se mejoran progresivamente con el ejercicio; potencian la repetición instantánea y el «intentarlo otra vez»; generan autoestima en el caso de que se vayan superando los diferentes obstáculos y se avance en el progreso del juego. Y concluyen que «sin duda los videojuegos en general mejoran los reflejos, la psicomotricidad, la iniciativa y autonomía de los jugadores».

Pero las conclusiones de estas investigaciones han sido cuestionadas desde diferentes frentes. Sintetizamos estas críticas siguiendo el análisis que hace la FAD (2002, 29):

Como ocurre con la mayor parte de la investigación sobre los efectos de los videojuegos, en términos generales, los resultados de estos estudios no son definitivos. La mayoría de las investigaciones realizadas no permiten establecer una relación causal entre la experiencia de jugar con videojuegos y una mejora generalizada de las habilidades espaciales del sujeto. Es posible que aquellos sujetos con mejores habilidades espaciales se sientan más atraídos hacia este tipo de juegos (Griffiths *et al.*, 1983; Gagnon, 1985), que esta disposición de fuertes habilidades espaciales mejore la actuación en el uso de los videojuegos (Subrahmanyam y Greenfield, 1994) o incluso, que un mayor conocimiento de las características de los videojuegos implique una mejora de la actuación pero no necesariamente una mejora de

las habilidades espaciales. Si bien aparecen algunas excepciones, incluso en el caso de los pocos estudios que parecen demostrar una relación más directa entre la mejora de la práctica de un videojuego y la mejora de las destrezas espaciales (Okagaki y Frensch, 1994), sigue manteniéndose la incógnita de que la mejora de las habilidades espaciales a través de la práctica de un videojuego pueda ser generalizada a otros contextos que requieran destrezas similares.

También hay que tener en cuenta que las conclusiones a las que llegan buena parte de las investigaciones responden a los objetivos e intereses de las entidades que financian las mismas. Pues las grandes empresas de mercado de videojuegos se han apresurado a encargar y financiar espléndidamente investigaciones que contrarrestaran la mala imagen pública que se estaba generando sobre los videojuegos desde investigaciones independientes desarrolladas por organismos públicos.

No vamos a entrar aquí en la discusión sobre si los videojuegos potencian todas esas habilidades que algunos expertos y expertas opinan que favorecen, ni si las investigaciones han demostrado o no que desarrollan las habilidades espaciales y la motivación. No es éste el objetivo de nuestra investigación. Pero sí queremos hacer una breve reflexión sobre esta panoplia tan extensa de aprendizajes que, tal como nos los venden, parecería que con sólo introducir los videojuegos en la formación de nuestras futuras generaciones se estaría solucionado parte del problema del aprendizaje.

¿EL MEDIO JUSTIFICA LOS FINES?

No dudamos que buena parte de los videojuegos potencien algunas de estas habilidades y destrezas. Pero todas estas habilidades, una por una, son las mismas que favorecen y desarrollan los juegos en general. Y el juego, no lo olvidemos, es una de las herramientas educativas fundamentales que utilizamos los educadores y educadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestros niños y niñas, especialmente en sus etapas infantiles. En este sentido no aportarían mucho más, salvo lo que significa esa tecnología que acompaña a los videojuegos que permite que se multipliquen las posibilidades de aprendizaje, dada toda la información, recursos y posibilidades que implican.

Si pretendemos que nuestros alumnos y alumnas, nuestros jóvenes, alcancen objetivos educativos relacionados con la habilidad de toma de decisiones, el aprendizaje estratégico, la capacidad de metacognición o la planificación de las acciones, y algunos videojuegos los desarrollan y son motivantes para ellos y ellas, deberíamos no sólo valorarlos como tales, sino incorporarlos en el proceso educativo como otro recurso más. Y ésta fue, al inicio de la investigación, la perspectiva primera que marcó el planteamiento de la propia investigación.

¿Cómo introducir los videojuegos como una herramienta educativa en el currículum escolar? Sin embargo, tras esta investigación a lo largo de más de dos años, actualmente nos mostramos muy reticentes a incorporarlos como recursos educativos, sin más, en el currículum escolar. Lo que nos hemos cuestionado, en definitiva, es si los videojuegos son el método más idóneo para desarrollar el aprendizaje que queremos, tal y como están diseñados.

Es la eterna pregunta de si el fin justifica los medios, sólo que a la inversa. ¿Los medios justifican el fin? O transformado en un ejemplo concreto, y parcial por lo tanto, ¿estaríamos dispuestos y dispuestas a que nuestros hijos e hijas aprendieran el alemán —fin deseable—, con un método excelente basado en los principios del régimen nazi de Hitler?

Como dice Demaria (2003) con cierta ironía,

el punto NO es si estimula la coordinación ojo-mano —o lo que también llamamos motricidad fina, uno de los principales argumentos de las personas que resaltan las bondades de los videojuegos sin percatarse de que es una habilidad que el niño o niña puede lograr con o sin ayuda de un joystick—. También he escuchado argumentar aspectos como la velocidad de reflejos, la puntería, la capacidad para simular un vuelo, etc. Sólo útiles para aquellos que quieran salir de cacería.

Por eso el objeto de análisis de esta investigación no ha sido el tipo de aprendizajes que se pueden lograr con los videojuegos. Sin obviar las oportunidades de aprendizaje que nos ofrecen, lo que hemos querido investigar es si estas potencialidades se ven empañadas por el tipo de valores que transmiten explícita o implícitamente, y en concreto valores relacionados con el sexismo, el racismo y la violencia.

Estamos de acuerdo en que los videojuegos resultan un material altamente motivador, pueden aportar múltiples posibilidades educativas, pueden ayudar a construir los conocimientos, pueden ayudar a ejercitar de forma directa la elaboración de estrategias cognitivas, pueden aumentar la capacidad de diálogo y argumentación, pueden favorecer la estructuración de los procesos cognitivos porque además son programas fácilmente asequibles constituyendo por tanto un material informático de gran valor pedagógico.

No es esto lo que cuestionamos. Lo que nos cuestionamos es si no se puede crear o potenciar comercialmente más el tipo de videojuegos que estimulan estos aspectos positivos del aprendizaje en un entorno basado en valores radicalmente opuestos al sexismo, la agresividad y el aprendizaje de respuestas violentas como forma de solución de los conflictos. Esto supone decisiones políticas, económicas y sociales que nos implican a todos y todas.

¿QUÉ TIPO DE VALORES SE APRENDEN?

Algunos/as autores/as afirman que el hecho de jugar con videojuegos no conlleva «elementos negativos» (Gros, 1998: 48). Lo que hay que aclarar es qué se entiende por «elementos negativos». Esta autora se apoya para ello en las conclusiones de las investigaciones de Gibb y colaboradores (1983), Brooks (1983), Mitchell (1985) o Estalló (1995).

Según los datos que aporta la misma autora sobre estas investigaciones podemos ver que Gibb (1983), en un estudio sobre 280 jugadores (y suponemos, que jugadoras), afirmaba que, en términos de interacción social, en cuanto a rasgos de personalidad como autoestima/depresión, in/conformismo, hostilidad/amabilidad, extroversión/introversión, obsesión, compulsión y trastornos de motivación, no había ninguna relación significativa respecto al tiempo que se empleaba jugando a videojuegos. Lo cual ni confirma ni niega lo positivo o lo negativo que pueda tener el uso de estos videojuegos.

En cuanto a Brooks (1983), parece concluir en su investigación que jugar a los videojuegos es una actividad que no es tan adictiva o compulsiva como pudiera parecer a primera vista. Se centra en la adictividad de los videojuegos, no en otros aspectos que podemos considerar cuestionables o no adecuados para que éstos sean un instrumento de aprendizaje idóneo. Y sólo establece que «no es tanto como pudiera parecer a primera vista». Por su parte Mitchell (1985) en un estudio sobre la interacción familiar de los videojuegos afirma que éstos juntan a las familias en una actividad recreativa común más que cualquier otra actividad.

Finalmente, Estalló (1995) en un estudio sobre una muestra de 278 personas, 146 mujeres y 132 hombres, con un rango de edad de 12 a 33 años, que provenían del núcleo urbano de Barcelona, concluye que la práctica regular y sostenida del videojuego no supone ninguna modificación especial en adaptación escolar, rendimiento académico, clima y adaptación familiar, hábitos tóxicos (consumo de alcohol, intoxicaciones por alcohol, consumo de drogas y de tabaco), problemas físicos (cefaleas, dolores musculares, problemas visuales, etc.), antecedentes psicológicos infantiles, actividades sociales (número de amigos, frecuencia de interacción social, etc.), ni en patrones de personalidad, síntomas y síndromes clínicos, agresividad-hostilidad (agresión, hostilidad indirecta, irritabilidad, negativismo, resentimiento, agresividad verbal, etc.), miedos y temores, asertividad (entendiendo como tal la habilidad para expresar emociones y sentimientos de forma abierta y clara), estrés y apoyo social, vulnerabilidad (predisposición a sufrir trastornos emocionales) o ansiedad y depresión.

Pero en las conclusiones recogidas de todas estas investigaciones citadas por esta autora y su equipo de trabajo no se habla de otros aspectos que son los que aquí nos planteamos: qué tipo de valores son los que promueven y estimulan el entorno de los videojuegos; y si esos valores son educativos o

al menos son en los que queremos educar a las futuras generaciones de adolescentes y jóvenes.

Lógicamente estamos de acuerdo con Gros (1998: 50) en que es «poco inteligente provocar enfrentamientos radicales». Pero también es necesario buscar las raíces de los valores que estamos transmitiendo a nuestros/as adolescentes y jóvenes. Y preguntarnos si los valores sexistas, racistas o violentos que muchos videojuegos exaltan no están contribuyendo a socializar en esa forma de concebir la realidad. Si con ello no estamos contribuyendo a crear un mundo más violento, racista y machista. Pues hoy educan tanto o más que la escuela y la familia, los medios de información y comunicación que transmiten una determinada forma de percibir y concebir la realidad. Y tenemos que ser radicales en su análisis y en la exigencia de un contexto social y cultural que eduque en los grandes valores de los que todos hablamos y que todos exaltamos cuando hacemos grandes discursos sobre el futuro, la educación y la sociedad.

Por eso lo que a continuación vamos a plasmar son las conclusiones de nuestra investigación sobre el tipo de valores que transmiten los videojuegos, pues son estos valores los que transforman y educan la mentalidad y la concepción vital de los futuros ciudadanos y ciudadanas de nuestras democracias.

EL SEXISMO DE LOS VIDEOJUEGOS

La primera conclusión a la que hemos llegado en nuestra investigación es que la mayoría de los videojuegos comerciales que usan nuestros y nuestras adolescentes y jóvenes tienden a reproducir estereotipos sexuales contrarios a los valores que educativa y socialmente hemos establecido como principios básicos en nuestra sociedad.

Es una afirmación común de todos/as los autores/as y una conclusión de todas las investigaciones que los videojuegos están hechos por hombres y para los hombres (Gros, 1998: 61), reforzando el comportamiento y papel masculino e incluso, en ocasiones, con claras muestras de incitación al sexismo. El estudio de la FAID (2002) afirma que el mundo de los videojuegos «es claramente machista».

El mundo de los videojuegos es claramente machista: lo reconocen los creativos, los comerciales, los miembros de la industria, los propios usuarios. Los videojuegos están hechos para chicos, pensados para un imaginario masculino (si no machista), y responden a lo que desde la representación social serían los deseos, las afinidades y las aficiones de los varones (FAID, 2002: 262).

Consideramos que muchos de los videojuegos más populares entre personas adolescentes y jóvenes son una de las claves explicativas de la perpetuación y extensión de una cultura sexista, en unos casos soterrada o de baja intensidad, como veremos más adelante, y en otros claramente explícita y manifiesta.

En este sentido, en nuestra investigación, abordamos tanto el sexismo explícito de los videojuegos (referido fundamentalmente a quién juega y a la imagen y el rol que se le asigna a la mujer en ellos) como el sexismo implícito, es decir, la cultura que se fomenta desde ellos ligada a unos valores o contravalores anclados en el mundo tradicionalmente «masculino» (agresividad, desprecio a los sentimientos, impulsividad instantánea, riesgo desmedido, competitividad...).

No sólo es que los videojuegos están hechos por hombres y para los hombres, reforzando el comportamiento y papel masculino, sino que responden ya de por sí a estructuras e ideologías sociales muy asentadas en nuestro contexto cultural y social e incluso, en ocasiones, con claras muestras de incitación al sexismo (Izquierdo, 2002). En la revista *Play2 Obsesion* (2003, n.º 36: 41), comentando la expansión de *Los Sims: Toman la calle* dicen «y por si alguna vez has querido meterte en el pellejo de una mujer, los desarrolladores han multiplicado por 100 las opciones para confeccionar tu propio aspecto [...]. Nosotros, para darte alguna idea, siempre elegimos a la rubia con tacones y el top cortito». Parece una demostración palpable de que la imagen que tienen estos comentaristas, hombres, de a quiénes se dirigen, son otros hombres.

Cada vez más investigadoras e investigadores afirman que la posible desmotivación de las niñas respecto a los ordenadores se debe a que no se les ofrecen productos que respondan a sus inquietudes, pues la mayoría de videojuegos están diseñados y dirigidos a un público eminentemente masculino, que gusta de los juegos violentos. Un informe publicado a principios de 2003 por la *American Association of University Women Educational Foundation (Fundación Educativa de la Asociación Norteamericana de Mujeres Universitarias, o AAUW)* encontró que muchas niñas se alejan de la tecnología a una edad temprana como consecuencia del contacto con juegos de computadora violentos, dirigidos a los chicos. El estudio reveló que a las chicas no les gustan los videojuegos violentos y prefieren los personalizados, interactivos y de rol. Pero los juegos que sumergen a las chicas en la resolución de problemas y el juego cooperativo son escasos. Los videojuegos que se desarrollan para las niñas suelen tener como tema los intereses «específicos de las chicas», como el maquillaje y la moda (Conocedoras, 2003).

Según los expertos y expertas, las chicas demandan juegos con contenidos interactivos y que requieran jugar en colaboración, en lugar de los videojuegos violentos que dominan el mercado.

Al parecer, las niñas se diferencian de los varones en sus preferencias y opiniones sobre los videojuegos. No es que ellas rechacen por completo los juegos violentos, algunas incluso los piden; pero en general los consideran aburridos, demasiado repetitivos y carentes de una historia o un argumento elaborado. **Sus**

juegos predilectos son aquellos que se basan en aventuras o historias donde hay relaciones y una trama (Bonder, 2001: 17).

Como manifiesta Tuya (2000) diferentes asociaciones como la *AAUW* o el *Committee on Women in Computing*, cuya sola existencia es un claro indicativo de que no se está dando una situación igualitaria en materia de sexos, solicitan continuamente la ayuda de las familias y el profesorado para potenciar las habilidades tecnológicas de las niñas; y de las personas que desarrollan *software*, para que publiquen programas y videojuegos que interesen a las chicas, dejando muy claro que no piden un *software* rosa, sino un buen *software*.

«Las chicas quieren juegos que las comprometan y las desafíen, no versiones “rosadas” que, originalmente, se diseñaron para los varones», señaló Patti Miller, directora del programa Children & the Media, de *Children Now* (Los Niños y los Medios, de *Los Niños Ahora*) aludiendo a un estudio que ha llevado a cabo esta organización defensora de la niñez analizando los 27 videojuegos de mayor venta para las consolas Sega Dreamcast, Sony PlayStation y Nintendo 64, según el ranking publicado por PC Data correspondiente a octubre de 2000. «Los productores de juegos tienen que dejar de pensar en el color rosa». En un mercado dominado desde hace años por los videojuegos dirigidos a los varones, es muy difícil encontrar títulos que atraigan a las chicas. Además, la mayoría de los productos más vendidos muestran personajes violentos, estereotipados o poco realistas, portadores de un mensaje perjudicial para las jugadoras. Casi la mitad de los juegos de vídeo para consolas más vendidos contienen mensajes negativos para las niñas (Conocedoras, 2003). «Y todo ello, a pesar de que los responsables de crear y comercializar los videojuegos afirman no tener en cuenta el sexo del público destinatario a la hora de desarrollar un producto» (FAD, 2002: 51).

En el mundo del desarrollo de los videojuegos no es muy común que se prodiguen las mujeres, como reconoce la revista *Videojuegos* (2003, 1: 20-22). Y cuando en esta misma revista se les pregunta a cinco mujeres «desarrolladoras» de videojuegos por qué piensan que este mundo está copado por hombres principalmente, las cinco afirman que «los videojuegos eran un campo que estaba dirigido sólo al público masculino; de ahí que ahora los interesados en desarrollar videojuegos sean hombres» (Chuss); que «eso nos viene de herencia, ellos han crecido jugando más que nosotras, a nosotras nos dejaban el ordenador sólo como máquina de escribir, a ver si lo íbamos a romper...» (Mónica); que «los videojuegos en su mayoría creo, están hechos por y para hombres» (Ester); que «la educación en la infancia ha sido sexista hasta hace bien poco; es por eso, en mi opinión, por lo que las mujeres no han llegado “aún” ni a los videojuegos» (Almudena); y «porque según ellos no estábamos capacitadas para ello» (Reyna). Parecen coincidir las cinco, desde su propio punto de vista como afectadas, que

se debe a la tradición, a los estereotipos, a la educación y a la propia visión de los hombres que deciden cuál es el dominio de ellos y el lugar de las mujeres.

Pero la explicación más extendida está directamente relacionada con el hecho de que los videojuegos no son neutrales. Numerosos autores y autoras coinciden en la detección de un tratamiento diferenciado de los roles masculinos y femeninos en los videojuegos (Etxeberria, 1996). Son muchos los estudios que revelan el papel secundario y pasivo de los personajes femeninos de este tipo de juegos (Toles, 1985; Rushbrook, 1987; Provenzo, 1992; Del Moral, 1995), por lo que se afirma que «la causa de que las mujeres jueguen menos que los hombres está en el contenido de los propios videojuegos, excesivamente orientado hacia los intereses e inquietudes de los chicos y no de las chicas» (FAD, 2002: 24).

Provenzo atribuye este hecho al propio contenido de los videojuegos ya que, en la mayoría de ellos, la mujer es presentada como la víctima que debe ser rescatada. Como dice Gros (1998: 35) «las niñas parecen tener pocas elecciones para sentirse identificadas con los roles asignados por los programas». Aunque esta misma autora afirma que actualmente

la preferencia de los hombres sobre las mujeres, parece ser que también va cambiando. Si bien la mayoría de los videojuegos todavía están pensados para atraer más al público masculino, la amplitud de la oferta ha permitido que también las niñas se hayan introducido en el mercado. Incluso en la actualidad se están produciendo programas pensados específicamente para las niñas como es el caso del juego de diseño de ropa para la muñeca Barbie (Gros, 1998: 36).

Lo que parece obviar esta autora y su equipo es que estos programas «pensados específicamente para las niñas» reproducen los estereotipos de género habituales en los juguetes sexistas y en la cultura sexista en general.

Además los intentos de crear juegos dirigidos a las chicas plantean otra grave cuestión: ¿Cuáles son las consecuencias educativas y sociales de ofrecer videojuegos diferentes según el sexo? ¿No se está, acaso, reforzando la desigualdad y convalidando modos excluyentes de pensar, sentir y actuar? Lo que se trata no es de crear videojuegos diferentes, sino de que los videojuegos que se creen incorporen contenidos y valores que sean válidos y atractivos para todos y todas, tanto niños como niñas, recuperando aquellas formas de pensar, sentir y actuar que no estén basadas únicamente en combates agónicos, persecuciones, disparos, guerras galácticas...

LA IMAGEN DE MUJER

Es sexismo cuando las mujeres son representadas de forma asimétrica frente a los hombres. Numerosos estudios (Braun y otros, 1986; Strasburgber y otros, 1993; Cesarone, 1994; Colwel y otros, 1995; Díez Gutiérrez, 2004) revelan que la

representación femenina en los videojuegos es menor, generalmente minusvalorada y en actitudes dominadas y pasivas.

La imagen de la mujer en los juegos, y en esto las coincidencias son generales, ha sido tradicionalmente maltratada con ferocidad. Sus modelos corporales son tendentes a la exageración con idealizaciones de personajes que se han sacado del cómic o hasta del cine porno. Su vestimenta no responde a las necesidades del momento, de la historia, del trabajo o de la acción que se realiza en el videojuego, sino a mostrarse «insinuante» o «seductora» hacia los hombres.

En nuestra investigación, de un total de 1.824 personajes analizados en esta investigación, los personajes masculinos que aparecen en los videojuegos analizados son 1.167 (64%), mientras que los personajes femeninos han sido sólo 310 (17%); el porcentaje restante (19%) eran personajes no humanos. Generalmente aparecían 15 personajes masculinos en cada juego y sólo 3 femeninos. Además, en más de la mitad de los 250 juegos analizados aparecían sólo 2 o menos personajes femeninos.

Las mujeres se manifiestan raramente como personajes bajo el control del jugador o jugadora. De los 936 personajes bajo el control del jugador, 683 (73%) son hombres y sólo 112 (12%) mujeres. De hecho, a los jugadores/as se les ofrecen muchas más oportunidades de jugar con un personaje no humano que con una mujer. En 215 de los 250 juegos (86%) aparecían personajes masculinos controlados por los jugadores y jugadoras, mientras que sólo en 90 juegos (36%) aparecen personajes femeninos que podían controlar los jugadores y jugadoras. En 35 juegos aparecen, tan sólo, personajes masculinos que pueden ser controlados por los jugadores y jugadoras. Sólo en muy pocos juegos aparecían exclusivamente personajes femeninos.

Los personajes femeninos son, a menudo, hipersexualizados: al 76% de los personajes femeninos protagonistas se las presentaba con un cuerpo demasiado delgado y extremadamente desproporcionado (pechos exageradamente grandes, cintura pequeñísima y caderas muy contorneadas). Es decir, la inmensa mayoría de los personajes femeninos protagonistas de los videojuegos mostraban un cuerpo de proporciones poco creíbles y poco sanas. En cuanto al tipo de videojuegos en los que más predomina esta imagen de mujer, hemos encontrado que son en los de acción (92%), en los de rol (75%) y, por último, en los de combate (89%).

Además, la sexualidad femenina se remarca especialmente por los vestidos semitransparentes e insinuantes que llevan las mujeres. De hecho, uno de cada tres personajes femeninos usan un tipo de ropa que «realza su silueta»; la mayoría (un 83%) muestran generosos escotes o tops ajustados que permiten mostrar o «insinuar» buena parte de los pechos, faldas muy cortas y ajustadas, con aberturas laterales que permiten ver las caderas hasta casi la altura de la cintura (un

42%) e incluso, tangas que muestran las nalgas desnudas (el 12%). A esto se añade que las mujeres llevan puesta ropa considerada «atrayente» en una proporción mucho mayor que los hombres (73% de mujeres y 12% de hombres).

Como dice Pita (2004: 28),

lo que suponía un paso en la equiparación de sexos [se refiere a la participación de las mujeres en los videojuegos como protagonistas] acabó por convertirse en icono sexual para el público masculino. Lara acabó haciendo uso de eso que tan acertadamente suele llamarse «armas de mujer». Su talla de sujetador acabó siendo el más poderoso reclamo de un juego que empezó siendo vanguardia en la atribución de roles virtuales. Lara crece en cada una de sus entregas al tiempo que aumenta su volumen pectoral. Es más, en la penúltima edición de la saga uno podía manejar a la Croft adolescente, perpetuando así, de alguna manera, el mito de la Lolita.

Éste es otro dato a tener en cuenta. Hemos encontrado que al 87% de las mujeres protagonistas femeninas que están irrumpiendo en los videojuegos se las muestra con caras «angelicales», con ojos grandes, labios carnosos y exuberantes y gesto «aniñado». Parecen eternizar ese mito de perpetua adolescente necesitada de protección que se proyecta en la fantasía de los diseñadores de videojuegos.

Porque la explotación de la «imagen sensual» de la mujer no se limita sólo a la apariencia física o al vestuario que portan o del que carecen. Se resalta a través de otros atributos expuestos para que, de una forma más sutil, «insinúen» o «evoquen» aquello que se quiere vender.

Cate Archer (protagonista de *No One Lives Forever*) no se contonea ligera de ropa como una modelo de revista erótica, pero tanto la sensualidad de su voz como su feminidad un tanto felina hacen que sea un personaje con una indiscutible carga sexual, aunque no sea explícita. Claro que la sexualidad puede reflejarse de mil formas. Y una de ellas pasa por abandonar la rotundidad anatómica para ahondar en otros aspectos, como la delicadeza. Rinoa, heroína de *Final Fantasy VIII*, no exhibe carne, pero sí inocencia y belleza angelical (Pita, 2004: 29).

La imagen de la mujer que en estos videojuegos aparece es el de una eterna adolescente —nunca envejecen—, con ojos enormes que ocupan casi toda su cara y otros rasgos distintivos de este mundo:

Es ya característica habitual que las chicas protagonistas luzcan estupendas delanteras, ropa ceñida, faldas cortas y que adopten posturas y vivan situaciones bastante eróticas. Imágenes aparte, los guiones suelen prestarse a promover situaciones ambiguas, escenas comprometidas, enredos y embrollos, que a nadie se le escapa que tienen un alto contenido sexual, pero que nunca suele hacerse explícito. Una curiosa mezcla de inocencia y perversión que ha conquistado a mucha gente o en todo caso les ha dejado perplejos. En los dibujos hentai toda la carga sexual de las imágenes

manga sale a la luz en forma de ilustraciones que rozan el límite entre el erotismo y la pornografía, cuando no lo trasgreden totalmente (*Game Over*, 26: 59).

Parece pues que la imagen de la figura femenina está más relacionada con sus connotaciones físicas que con sus atributos intelectuales, morales, psicológicos y con sus capacidades de relación o de desarrollo personal y social. El papel que cumple esta imagen hace referencia a la satisfacción de fantasías eróticas y de dominio/sumisión.

Incluso algunos de los propios investigadores expertos en este campo siguen reproduciendo en sus análisis los estereotipos que critican: «El protagonista era una mujer caracterizada tanto por su atractivo, como por su ingenio y valentía» (Estalló, 1995: 64). Además de hablar de «el protagonista» siendo mujer, ¿caracterizaríamos a un hombre «tanto por su atractivo, como por su ingenio y valentía»? Parece que aún seguimos asumiendo en nuestro inconsciente colectivo que al referirnos a una mujer hay que destacar la belleza como una cualidad esencial de su persona. Si esto pasa a los propios investigadores de este campo, cuánto más a los que diseñan los videojuegos. Si no se modifica esto, seguirá siendo un mundo de hombres y para los hombres.

Las protestas y acusaciones contra el tratamiento discriminatorio de la mujer han terminado por hacer mella en los editores. Los juegos, poco a poco, empezaron a incorporar un nuevo tipo de personaje femenino que asume un rol activo en el desarrollo del juego.

Esta tendencia ha hecho que hoy sea raro encontrar juegos de edición reciente que no tengan al menos una protagonista femenina. Pero la introducción de heroínas femeninas apenas alcanza a maquillar el rostro duro del sexismo esencial que caracteriza a la mayor parte de la industria de los videojuegos.

Rynn, protagonista de *Drakan*, es el perfecto ejemplo de mujer guerrera. Ella sola se enfrenta a ejércitos de perversas criaturas a lomos de su dragón. Pero a Rynn le pasa como a Croft: su imagen se explota de la manera menos sutil. Se olvida la fuerza de su carácter para centrarse sólo en un aspecto, el sexual. Incluso se han utilizado modelos de carne y hueso (muy ligeras de ropa) para publicitar el juego. Y es que resulta muy difícil no asociar la imagen de una heroína de videojuego con su atractivo sexual (Pita, 2004: 28-29).

En la investigación realizada, la valoración hecha por las personas jóvenes a las que se les ha encuestado, entrevistado y debatido con ellos es común: coinciden que la heroína es una chica irreal («es como una muñeca, con grandes tetas, delgada y con ojos grandes»), llena de agilidad y que actúa igual que sus colegas masculinos; pero perciben que éstos son físicamente fuertes y no demasiado atractivos mientras que las chicas (Lara, Julia y otras) son sonrientes y guapas. Por ejemplo, explican, el diseño del personaje de una heroína virtual

como Lara Croft de la serie *Tomb Raider*, «responde a la idea de un sex simbol virtual», en el que sus generosas y armoniosas medidas quedan suficientemente resaltadas por un vestuario ajustado (trajes de neopreno, shorts, tops, correajes varios, etc.). No hay mucha diferencia entre los grandes pechos de Lara Croft y los de Pamela Anderson, están ahí para vender. Lara Croft podrá sobrevivir a muchos peligros, pero a este paso su espalda no soportará tanto peso...².

LA IMAGEN DE LA MUJER EN LA PUBLICIDAD DE LOS VIDEOJUEGOS

Se comprueba en la investigación que el modelo de mujer comentado es el que está en la cabeza de la mayoría de los que construyen, juegan o comentan los videojuegos. Así nos encontramos en el análisis de la revista *Micromanía* de agosto de 2003 el siguiente comentario: «Es poco habitual que una chica protagonice un juego de acción para PC (bueno, lo de Lara hace mucho que lo tenemos asumido, ¿no?). Quizá el hecho de que Rayne, el personaje central de «BloodRayne», también muestre sus encantos en otras plataformas tenga algo que ver» (65). Por si alguien no se ha dado cuenta tras los comentarios insinuantes, aclarar que este personaje protagonista es una chica del modelo «erótico» exuberante. Y en todos los comentarios de los videojuegos al referirse a las mujeres, se les atribuye un adjetivo calificativo relacionado con la belleza: hermosa, bella, exuberante, etc., y, en menor medida, con la fragilidad. Esto supone un estereotipo de mujer anclado en la épica casi medieval caballeresca. Y, desde entonces, parece que no hemos cambiado mucho.

Nos tendríamos que preguntar si es necesariamente destacable el hecho de ser hermosa, si tiene importancia en el desarrollo del videojuego, o si es relevante para la acción. ¿Lo es en el caso de los hombres? Como dicen Bengoechea y Calero (2002: 49) «la regla de la inversión funciona bien. ¿Lo expresaría de esa misma forma al tratarse de un hombre?».

² Inquietos y curiosos antropólogos, amantes del séptimo arte, presentaron hace algunos años pruebas concluyentes de que era imposible que King-Kong, el famoso simio colgado del Empire State, pudiese seguramente tenerse en pie dada la estructura anatómica de que hacía gala, pues contradecía los postulados básicos de las leyes físicas. Pues bien, si realizáramos la «prueba de King-Kong» a la mayoría de las heroínas de los videojuegos con semejantes pechos, tan escasa cintura y esas «esbeltas y estilizadas piernas» que, de tan delgadas, traducen cierta sensación de inminente fractura en uno de esos contundentes golpes marciales, parecería que en cualquier momento estarían a punto de fracturarse por el punto medio. Si el hecho se quedase en el mundo virtual, se podría cuestionar el modelo que se intenta transmitir y lo que supone valorar a la mujer en función de la imagen física. Pero las «Lara Croft» comienzan a irrumpir en el mundo real de una forma contundente, la ciberheroína ya es un patrón de belleza vendida como deseable. Obtener una figura que se le asemeje pudiera conducir o potenciar la búsqueda de ese modelo estético por vías peligrosas (como la cirugía y sus implantes) u otras con un alto coste disociativo, emocional y físico como la anorexia o la bulimia.

Por el contrario muchos de los protagonistas masculinos son personajes solitarios, hoscos, con actitud retraída e insociable, taciturnos, duros y con rostros herméticos que no traslucen ningún sentimiento. Son «lobos solitarios», «Detestan que se metan en sus asuntos» y parecen tener razón en todo. De hecho las mujeres se meten en problemas por no haberles hecho caso, y ellos, finalmente, aunque con claro signo de enfado y reproche, tienen que ir a rescatarlas porque..., son mujeres, al fin y al cabo. Este modelo predomina como protagonista con el que tiene que identificarse la persona que juega en muchos videojuegos: Squall Leonhart de 17 años (*Final Fantasy VIII*), Snake (*Metal Gear Solid*), Sam Fisher (*Splinter Cell*), Billy Coen, un antiguo marine condenado a muerte por el asesinato de 23 personas (*Resident Evil*), etc.

A menudo la alusión al físico femenino es sexista ya que el énfasis recae en una parte femenina, trivializando sus logros, sus capacidades. «El componente androcentrista se hace patente demasiado a menudo en el lenguaje de la imagen. Con frecuencia se establece un dominio de sexos; los caracteres femeninos están raramente enfatizados en los escenarios, van ligados al rol de sumisión o de dama en apuros» (Gros, 1998: 61).

Como pudimos ver, a lo largo del análisis documental, muchas de las imágenes que se utilizan en estas revistas de videojuegos para anunciar un tipo de juego usan como reclamo una imagen de mujer exuberante y con poca ropa. Máxime cuando no es ni siquiera la protagonista del videojuego, ni es un personaje central del mismo. Parece pues que sólo se pone como reclamo para un público eminentemente masculino. En bikini, con una mirada directa al público, con el pelo caído tapando parte de los ojos, los labios profundamente marcados con carmín y una copa en alto, como una invitación, la joven que acompaña la publicidad del videojuego *GTA* y que no es protagonista del mismo, es un ejemplo claro de ello.

El lenguaje que se utiliza en la publicidad y los anuncios de videojuegos construye también una visión estereotipante, tanto de la mujer como del hombre. Y hay que recordar que el lenguaje es un vehículo poderoso para los prejuicios. Los anuncios de videojuegos «para niñas» utilizan un lenguaje eminentemente «cursi», con abundancia de diminutivos (casita, perrito...), y expresiones de ternura (cuídalos, necesitan tu amor y ternura...), mientras que los dirigidos a los chicos, es decir, la mayoría, utilizan frecuentemente los aumentativos (acción sin límites, las posibilidades más arriesgadas...), y expresiones ligadas a la competitividad o la lucha (tú tienes el poder, acabar con tu máximo oponente...). Además, mientras en los primeros predominan las voces suaves femeninas, en los segundos lo hacen las masculinas de tono autoritario. Lo cual induce a representar la voz masculina como patrón de representación de autoridad y de refuerzo de autoridad.

No tenemos más que fijarnos en el tipo de lenguaje que hemos ido destacando en el análisis de la mayoría de los videojuegos más vendidos, para constatar esta construcción lingüística de dos mundos diferenciados y estereotipados desde el lenguaje, también.

Por ejemplo, la revista *Micromanía Soluciones*, al describir el videojuego titulado *Post Mortem* dice: «Otra aventura sobrenatural, ambientada en el París de los años 20, en la que una hermosa y enigmática mujer nos pide ayuda para resolver el brutal asesinato de varios miembros de su familia. Ella no tiene a quien acudir. Tú estás sin blanca... imposible resistirse» (2003: 132). Parece que las mujeres, dentro de esa imagen de fragilidad, tienen que acudir siempre a alguien para resolver sus problemas. Son inútiles para enfrentarse a las situaciones que nosotros, hombres «de pelo en pecho», sabremos resolver en un «quítame allá esas pajas». Por supuesto, son hermosas y «enigmáticas». Ese último atributo sutil, que implica más insinuaciones que las que expresa claramente, viene a asentar el estereotipo: hay que conquistar su secreto. Por supuesto, ella es la seductora, ante la que es imposible «resistirse». Es la traducción moderna del mito del pecado original de la Biblia: el hombre no consiguió resistirse a los poderes pecaminosos de la mujer, la belleza y el misterio. Desde entonces ella es la encarnación del pecado, el vicio y la perversión. Y así vamos entrando progresivamente en una visión del mundo perversa y degradante para la mujer. Y los videojuegos, el mundo y la visión que del mismo ofrecen las grandes empresas que los crean y los publicitan, no son ajenos a este hecho.

Incluso en los certámenes de videojuegos que congregan a grandes empresas para presentar sus últimas novedades las mujeres juegan un papel importante como «azafatas» que muestran los productos. Como en los anuncios de coches que aparece una mujer como reclamo. Lo podemos ver en las imágenes que acompañan estos párrafos. Son chicas que en los principales eventos sobre videojuegos desempeñan la función de «animadoras» para los participantes. Y esto pasa tanto en Japón, como en Europa o Estados Unidos. La imagen y la función que cumple la mujer son universales y parecen extenderse a lo largo y ancho del mundo.

Esta imagen de mujer que se repite una y otra vez margina a todas las mujeres que no son modelos, como si hubiera que nacer con 15 años y morir con 20, y tener unas dimensiones antinaturales —producto de las fantasías sexuales de los hombres— para sobrevivir.

EL ROL DE LA MUJER

Si hacemos un rápido recorrido por la historia de los videojuegos, deteniéndonos al azar en algunos de ellos, podemos comprobar como en un gran número se ofrece una imagen más o menos uniformada y reduccionista de los roles de género.

una mujer en papeles pasivos, de víctima o seductora, frente a una figura masculina activa, violenta, dominante y resolutiva (Urbina Ramírez y otros, 2002).

Varias investigaciones han intentado clasificar los videojuegos en función del rol sexual en ellos implícito. Una de las primeras fue la de Provenzo (1991) que ha venido a ser paradigmática en el ámbito de los estudios sobre videojuegos. En ella trabajó sobre los 47 videojuegos más populares del sistema *Nintendo* para consolas.

El estudio consistió en el análisis de las cajas de los videojuegos (incluyendo portada y contraportadas). En cuanto a las razones de por qué esta información se consideró de la suficiente relevancia se argumentaron las siguientes (Provenzo, 1991: 106): representan una unidad de análisis que puede ser cuantificada fácilmente; la portada supone un intento de resumir visualmente el contenido del juego; las cubiertas aparecen conjuntamente con anuncios promocionales en los grandes almacenes; ambos representan un código visual que sintetiza el juego y su propuesta.

En cuanto a los aspectos metodológicos, Provenzo estableció los criterios para esta clasificación basándose en los empleados por el sociólogo británico Erving Goffman en su trabajo *Sexo y anuncios* (estudio que analizaba el género en los anuncios de revistas).

El autor recoge, en primer lugar, el número total de personajes femeninos y masculinos aparecidos en las cubiertas de las cajas de videojuegos. Al mismo tiempo, identifica a aquellos personajes que aparezcan en una posición sumisa o dominante. Incluye también un apartado «otros», para aquellos personajes que no posean un género definido (por ejemplo, monstruos, máquinas, etc.). De las 47 cubiertas analizadas, aparecieron un total de 115 figuras masculinas y 9 femeninas (o sea, una ratio de 13 a 1); 20 de estas figuras masculinas aparecían en una pose dominante, mientras que en esta pose no aparecía ninguna mujer; por el contrario, aparecían 3 mujeres en poses claramente sumisas (o sea, una tercera parte del total de mujeres que se veían en las cubiertas de los videojuegos), y nunca aparecía ningún varón adoptando esa pose sumisa.

Provenzo observó que el argumento de diversos videojuegos se centraba en el secuestro de un personaje femenino, a quien el protagonista (normalmente un hombre) debía rescatar. Habitualmente, este eje argumental suele reflejarse también en las portadas. Esta observación conduce a un segundo tipo de análisis: contabilizar en cuántos juegos el personaje femenino es secuestrado o está prisionero. Lo hizo con los mismos juegos pero a través de un cuestionario dirigido a jugadores/as. Pues bien, el secuestro se daba en 13 de los 47 juegos (un 30% aproximadamente). Se trata de una proporción muy alta teniendo en cuenta que 11 de esos juegos eran simuladores deportivos. Como era previsible, sólo en

escasas ocasiones los secuestrados son hombres y en ningún caso son rescatados por una mujer. En suma, este autor se plantea la intensidad con que estos temas de secuestros de mujeres (siempre sumisas y desvalidas) y rescates por parte de figuras masculinas impregnan a los niños y niñas.

En otro estudio relacionado que hizo pedía a niños y niñas que dibujasen y describiesen a los personajes femeninos y masculinos de algunos videojuegos. Las mujeres eran descritas como los personajes menos interesantes, tanto por los niños como por las niñas. Los videojuegos y su contenido representan universos simbólicos que son espontáneamente consentidos por la población general. Puede entonces argumentarse que los videojuegos son instrumentos para la hegemonía social, política y cultural (Provenzo, 1991: 115).

Según Provenzo (1991: 117), si como algunos investigadores sostienen, los videojuegos constituyen la forma de introducirse en el mundo del ordenador para niños y adolescentes, entonces las mujeres sufren una doble injusticia: está ofreciéndose una imagen «sexotipada» de ellas y, a un tiempo, se les está desmotivando en el uso de ordenadores; este hecho puede suponer una desventaja significativa para su futuro educativo y su profesión potencial. En este proceso, no sólo juega en su contra la cultura hegemónica sino también que el ámbito de los ordenadores es predominantemente de dominio masculino.

Cinco años después del estudio de Provenzo, en España, Estalló (1995) aplica los criterios de Provenzo a la lista de videojuegos más vendidos en el mes de junio de 1993, analizando las cubiertas de estos videojuegos. Este autor apunta que los nuevos juegos van eliminando progresivamente las connotaciones sexistas. Afirma que los resultados de su investigación atestiguan que ha habido «una notable disminución de la presencia de estereotipos sexistas tradicionales en los videojuegos» (1995: 66), dado que han disminuido el número de personajes masculinos y se ha duplicado el número de personajes femeninos; el número de hombres en actitudes dominantes es similar al que encontró Provenzo, pero sube en proporción al número de hombres totales y aparecen juegos en los que hay mujeres en claros papeles dominantes; aumentan los hombres sometidos y disminuyen las mujeres.

Urbina Ramírez y otros (2002) replicaron el estudio de Provenzo diez años después sobre portadas de 79 juegos para consolas y 87 para PC. En cuanto a los juegos de consola, concluyen que la diferencia entre personajes masculinos y femeninos es abrumadora, a favor de los primeros. Si bien hay un notable descenso de personajes masculinos en las portadas de juegos actuales de consola respecto a los estudiados por Provenzo (un 36% frente a un 68,59%), el porcentaje de figuras masculinas dominantes ha aumentado en casi veinte puntos. Se aprecia también que, entre los personajes masculinos, los personajes **sumisos** son casi inexistentes. Constatan una mayor presencia de la figura **femenina**

aunque no de manera proporcional al descenso de la figura masculina. Aumenta la figura femenina dominante (4,36%), que no aparecía en el estudio de Provenzo. Pero, aunque se haya producido un aumento en el número de personajes femeninos, como contrapartida habían aumentado también, casi en el mismo porcentaje, las figuras femeninas sumisas. En cuanto a los juegos para PC ven que no hay mucha disparidad con los datos del estudio de Provenzo. Al igual que en las consolas aumenta notablemente la figura masculina dominante. Por otro lado se mantiene la inexistencia de figuras masculinas sumisas. Aumenta el porcentaje de personajes femeninos dominantes y desaparecen los personajes femeninos sumisos. Concluyen finalmente que «transcurridos algo más de diez años desde el estudio de Provenzo, el cambio de sensibilidad social relativo al tema no parece haber producido grandes modificaciones en el tratamiento de la figura femenina en los videojuegos» (Urbina Ramírez y otros, 2002).

Además de estas investigaciones de Provenzo (1991), Estalló (1995) y Urbina Ramírez y otros (2002), que han intentado clasificar los videojuegos en función del rol sexual, la mayoría de las investigaciones que se han hecho sobre videojuegos coinciden con los anteriores en que los videojuegos tienden a ensalzar una figura masculina distorsionada donde sólo caben roles asociados con la fuerza, la valentía, el poder, la dominación, etc., mientras que la figura femenina se conforma a partir de la fragilidad, la pasividad o la sumisión, apareciendo siempre como un ser pasivo o bien como un objeto decorativo (Levis, 1997).

Un recorrido por la investigación sobre estos juegos nos muestra que efectivamente la agresión es una de sus características claves y en especial, la presencia de figuras masculinas violentas, muchas más de las que se ven, incluso, en la televisión. En la mayoría de los casos, las mujeres o son invisibles, o se muestran como víctimas o victimarias. Lo mismo ocurre en las tapas de presentación donde abundan figuras masculinas muchas con características agresivas o dominantes. En una realidad marcada semióticamente en términos de diferencia y oposición entre varones y mujeres, ser visible o invisible, dominante o dominado, privilegiado o marginal, poderoso o débil tiene enormes implicaciones en la conformación de la subjetividad y la percepción del lugar que cada uno ocupa en el mundo. De ahí que estos «detalles» de un producto cultural de tanta penetración en la niñez y juventud tengan una gran importancia (Bonder, 2001: 17).

En nuestra investigación, hemos constatado que en los 250 videojuegos revisados, hay un claro predominio de los personajes o figuras masculinas (77%), frente a un escaso 16% de videojuegos en los que predomina la figura femenina y un 7% en los que hay una proporción semejante. En cuanto al rol que desempeñan las mujeres en estos videojuegos, podemos ver cómo predomina un «estilo de interacción pasivo» (77%), cuyos rasgos se identifican con la inhibición de los propios deseos y la vivencia en función de los otros. Si comparamos el rol de

participante³, podemos ver cómo las mujeres desempeñan el papel pasivo de mera participante en un 32%, mientras que los hombres sólo en un 4%.

Aunque hay un 16% de videojuegos en los que la protagonista es una mujer, en la mayoría de las ocasiones (Lara Croft, Alias, etc.), las actitudes y acciones de ellas son similares a las de los hombres, tendiéndose a una progresiva masculinización de la figura femenina y una exaltación de los valores y roles tradicionalmente masculinos. Aunque es cierto que la figura femenina como protagonista de los videojuegos va en aumento, sin embargo, no deja de ser una «réplica» del perfil masculino del protagonista. Son los mismos videojuegos que anteriormente estaban protagonizados por hombres, los que ahora se les pone una mujer al frente. Lo único que cambia son los atributos sexuales de la protagonista.

Además se ve cómo más de la mitad de los personajes femeninos son personajes de apoyo, mientras los personajes masculinos son principalmente protagonistas activos (en el 85% de los videojuegos revisados). Estos personajes femeninos de apoyo, aunque proporcionan una información muy útil al jugador/a, sin embargo no participan en ninguna acción. Además, un 18% de los personajes femeninos son meras comparsas o meros personajes que comunican algo pero que no transmiten ninguna información relevante o útil. Sumando estos dos aspectos se llega a la conclusión de que el 50% de los personajes femeninos son simples espectadoras del juego.

En lo que hace referencia a los estereotipos de género, los personajes masculinos participan con más frecuencia que los femeninos en acciones que impliquen una agresión física (87% y 42% respectivamente). Sin embargo, los personajes femeninos tienden a usar la agresión verbal con más frecuencia que los masculinos (9% contra 5% en los hombres) y gritan con más facilidad que los hombres (18% contra 5% de hombres). Cuando se consideran comportamientos tradicionalmente asociados a las mujeres, ellas parecen más propensas que los hombres a compartir y ayudar (32% contra 15% de hombres) y más propensas a mostrar ternura (8% contra 2% de hombres). Aunque hay que reseñar que la cooperación o la ayuda que se da en los videojuegos por parte de las mujeres tiene una connotación en muchos casos negativa, puesto que se establece en un marco de sumisión hacia un hombre dominante al que le ayuda, le apoya, etc.

Los hombres se presentan muy agresivos y tienden a usar la violencia en una proporción mayor que las mujeres (76% frente a un 14%). Dos tercios de los personajes masculinos (63%) participaban en acciones agresivas y sólo un 33% de personajes femeninos hacían lo mismo. Además, los hombres generalmente aparecen, en una proporción de 3 a 1, menos afectados por la violencia que las

³ Las personas participantes son personajes que siguen las instrucciones de quienes juegan, pero que generalmente no tienen personalidad propia o carecen de destrezas.

mujeres, bien porque son indiferentes a ella o porque no mostraban ningún sentimiento al respecto. El 33% de las mujeres aparecen expresando sus sentimientos frente a un 11% de los hombres.

Por eso la FAD (2002: 205) afirmaba que los videojuegos al

contar con un público de amplia mayoría masculina, potencian los argumentos que, tradicionalmente, se asocian a las preferencias de los hombres (deportes, luchas y estrategias), argumentos que contarán con sus respectivos personajes prototípicos, iconos de ficción del mundo masculino (deportistas de élite, forzudos guerreros, militares de camuflaje...). [...] Tal es la aceptación del planteamiento que incluso los personajes femeninos (pocos, bien es cierto) se interpretan en clave masculina: la heroína de la aventura, respuesta al atlético luchador, es vista como una despampanante mujer diseñada para atraer a los hombres en base a sus encantos físicos, y no como una inteligente, ágil e independiente aventurera con la que se podría identificar una mujer.

LOS ESTEREOTIPOS DE ROL

Tal y como presentamos en los resultados de la aplicación de cuestionarios, así como en el resto de los instrumentos de investigación, las conclusiones en este sentido de nuestra investigación también son contundentes. Los personajes femeninos aparecen habitualmente en tres claves obviamente estereotipadas y estereotipantes:

Modelo masoquista: Mujeres pasivas y sumisas, que son víctimas (Jill Valentine de *Resident Evil*), que han de ser rescatadas (princesa Peach de *Super Mario Bros*), que van en segundo plano, que complementan al hombre, cuya función está al servicio del hombre (*Vice City*), con una imagen frágil y dolorosa (*Silent Hill*). Son pacientes y aguantan (Kairi de *Kingdom Heart*), pero viven y mueren en función de los hombres. Es el más extendido. Incluso cuando ellas protagonizan algunos videojuegos, los comentarios sobre ellas siguen girando en torno a los mismos tópicos estereotipantes. «Para evitar que tan grave amenaza para la humanidad se lleve a término, los gobiernos del mundo envían a dos agentes secretos... bueno, y luego a Nina Williams, una asesina con cuerpo escultural de modelo publicitaria que no se sabe muy bien qué pinta por allí, pero que “siempre adorna”» (*Planet Station*, 2003, n.º 59: 27). Y eso que ella es la protagonista del videojuego.

Modelo sádico: Mujeres que reproducen el «arquetipo viril», se comportan como hombres (*Mortal Kombat* o *Tekken*) pero con atributos físicos exagerados (Lara Croft, *Dead or Alive*). Incluso en estos casos, su función está al servicio de los hombres utilizando sus «encantos» (Natasha Nikochevski de *Comandos*). No olvidemos que el fin último de las empresas diseñadoras de estos videojuegos es vender. Por eso están incorporando progresivamente a las mujeres como

protagonistas de los mismos. Los diseñadores de videojuegos no pueden pasar por alto que el número de chicas que se acerca a un pad o a un teclado crece cada día que pasa. En un videojuego de carreras de coches como es el *Ridge Racer*, en su entrega *R: Racing Evolution*, la persona que juega asume el papel de Gena, una joven piloto cuya principal rival será otra chica, Rena, a quien se la caracteriza como «una chica con malas pulgas». Ambas, por supuesto, con escotes impresionantes dejando entrever senos prominentes. Claro está que el juego no cambia para nada en su estructura básica, sólo se resalta la competitividad entre ellas. Como ya comentamos, para lograr el éxito, las mujeres deben ser similares a los hombres ya que «las mujeres virtuales» de los videojuegos tienen características masculinas y por ello «son aptas para combatir». Siguen manteniendo los estereotipos convencionales: «Sin duda el detalle más original del juego —Red Ninja— es que Kurenai —la protagonista— podrá utilizar sus “artes femeninas” para distraer o desarmar a sus adversarios» (*Planet Station*, 2003, n.º 59: 29). Ellas, perversamente seductoras y crueles no escatiman en asesinar «al más puro estilo masculino» (Fernandez-Obanza, 2003).

Modelo «barbie»: Mujeres consumistas, superficiales, decorativas, centradas en la imagen y la apariencia (*Bratz, Barbie*). Si bien la mayoría de los videojuegos todavía están pensados para atraer más al público masculino, se está tratando de incorporar al mercado al público femenino. El problema es que los videojuegos pensados específicamente «para niñas» suelen tener como tema los intereses que los productores de videojuegos consideran «específicos de las chicas», como el maquillaje y la moda, como el juego de diseño de ropa para la muñeca Barbie, y que reproducen los estereotipos de género habituales en los juguetes sexistas y en la cultura sexista en general. Mientras el «Príncipe de Persia» lucha entre palacios y destruye zombis a mansalva, Barbie lava a su perrito o prepara pastelitos en su cocina mágica. Un mundo bipolar cuyos límites, para ellas, se quedan entre los muros del hogar y, para ellos, se extiende más allá del universo conocido... Y, como dice Nieto (2003) cuando la barbie no está en la cocina, aparece convertida en todo un objeto sexual. Así, las *Bratz*, con los labios y ojos pintados y «tan atrevidas como tú», prometen a sus jugadoras brillar en la pista y por la noche. Eso sí, como buen objeto, la niña-mujer persiste en su ancestral actitud pasiva. Basándose en *best seller* o manuales de autoayuda dirigidos a jóvenes adolescentes (*Reviving Ophelia: Saving the Selves of Adolescent Girls* y *SchoolLETICIA-girls: Young Women, Self Esteem and the Confidence Gap*)⁴ los productores construyen un modelo de mujer en los videojuegos basado en

⁴ Estos libros son una especie de manuales de autoayuda que se han extendido por toda Norteamérica en los que se presenta el modelo de mujer que deben seguir todas las adolescentes y se les da consejos para llegar a ser una buena esposa, ama de casa y mujer feliz (PIPHER, 1994; ORENSTEIN, 1995).

los «valores tradiciones» de la «mujer estadounidense». Eso sí, justificando este modelo en que de esta forma se potenciaría la autoestima de las jóvenes. Justine Cassell y Henry Jenkins (1998) muestran que si bien ofrece una diversidad de estímulos artísticos, su interactividad es muy limitada. Permite la creación de vestimentas tradicionales (faldas, vestido de novia), pero no motiva la posibilidad de imaginar atuendos no convencionales como ropa de mecánica o de policía. Este modelo ayuda a mantener sistemáticamente un estereotipo que se consideraba superado ya en los años 70, pero que parece volver a renacer con fuerza en el mundo del juego dirigido por los intereses comerciales que buscan generar una demanda diferenciada que facilite mayores ventas⁵. «Los fabricantes de juguetes y sus respectivas agencias de publicidad siguen empeñados en utilizar la diferencia de género como herramienta de venta a toda costa, tal que si el tiempo se hubiese detenido para ellos en 1935» (Nieto, 2003: 12).

Pero todos estos modelos responden a la proyección de la imagen que tienen los hombres sobre las mujeres. Pensemos que en el imaginario colectivo sigue siendo el hombre quien reproduce el ámbito social, le confiere orden y equilibrio, pero también genera el caos social con el ejercicio de la guerra. La mujer, sea en el ámbito que sea, al final siempre es modelada y representada desde los parámetros masculinos. Y hemos de ser conscientes de que se aprende de lo que se juega y sobre todo de la manera en que se juega y los papeles que se asumen. Nuestra socialización es un proceso de aprendizaje en buena parte por imitación, tendiendo a reproducir los modelos y arquetipos sociales que se repiten en nuestro entorno.

EL SEXISMO IMPLÍCITO: LOS VALORES DE LA CULTURA «MACHO»

Pero esta investigación no ha querido quedarse sólo en el análisis del sexismo explícito plasmado en el rol que desempeña la mujer en estos videojuegos, o en el lenguaje sexista que se emplea en los mismos, ni siquiera en la imagen de la mujer que en ellos se presenta, sino que nos hemos adentrado, especialmente, en el sexismo implícito que hay en el trasfondo de esos videojuegos. Hemos constatado, en este sentido, la intensa construcción de ese mundo virtual basado en los valores más primitivos del modelo de masculinidad hegemónica tradicional: lo que se ha caracterizado en esta investigación como la «cultura macho» (Díez Gutiérrez, 2004).

Esta cultura exalta unos determinados «valores», si es que así los podemos denominar, ligados a una visión del mundo como una especie de «gran juego»

⁵ No interesa que un niño y una niña, especialmente si son hermanos, compartan el mismo juego, puesto que esto reduciría las ventas en un 50%. Cuanto mayor sea la diferenciación, mayores beneficios generará la demanda de diversos productos. Y el criterio no es el educativo, es la ganancia.

en el que dominar se convierte en el objetivo primordial. Es en este contexto, con la mirada vuelta hacia lo instintivo, lo «salvaje», lo primitivo, donde se exaltan actitudes como la agresividad, el desprecio a los sentimientos, la impulsividad instantánea, el riesgo desmedido, la competitividad, etc., que esos «valores» se convierten en «virtudes». Se valora la competencia, el ansia por sobresalir y destacar por encima de los y las demás, la necesidad de demostrar la fuerza y el «valor», el sentimiento de superioridad, la necesidad de poseer, la acción, el coraje, la insensibilidad, el deseo constante de enfrentarse a otras personas y buscar situaciones de peligro... Todo ello dirigido a cubrir una necesidad egocéntrica de dominar y vencer, ya se trate de guerras, mujeres o estatus social.

Esta «cultura macho» es elevada a categoría universal y válida, en la que sólo se dan «valores» como el poder, la fuerza, la valentía, el dominio, el honor, la venganza, el desafío, el desprecio y el orgullo. Por el contrario, lo femenino es asimilado a debilidad, cobardía, conformismo y sumisión.

En nuestra civilización jerarquizada, los que están arriba, y no olvidemos que los hombres siempre lo han estado, son los que han ido construyendo un modelo en el que lo significativo, lo valioso, es aquello que se ajusta más fácilmente al «esquema viril». Es el denominado «síndrome de John Wayne», un código de conducta explícito aunque no escrito, un conjunto de rasgos masculinos que hemos aprendido a venerar desde la infancia (Gerzon, 1982) y al que las nuevas protagonistas femeninas se van asimilando. Esto se puede comprobar haciendo la «prueba de la inversión»: las mujeres pueden hacerse pasar por hombres y utilizar los mismos videojuegos, pero lo contrario es imposible. Lo masculino se ha convertido en la norma, en «el neutro» que engloba a los hombres y a las mujeres, mientras que lo femenino se asocia a la excepción, la «anormalidad».

Es lo que Muñoz Luque (2003: 8) denomina el

paradigma civilizatorio que regula la vida desde la concepción hegemónica del poder entendido como dominación, mediante la posesión exclusiva y excluyente del conocimiento, el dinero y la violencia, que fragmenta y jerarquiza la realidad y también a los seres humanos en dualidades opuestas, dualidad que justifica el doble discurso, la incoherencia y la distorsión entre pensar, sentir, decir y hacer, como forma normal de vida [...]. Por lo tanto, es un universo simbólico que establece la violencia, intrínseca a toda relación de dominio-sumisión como un ingrediente natural de la vida. Asimismo, dicha violencia se ejerce entre unos pueblos y otros, bajo el dominio del tipo «hombre-adulto-blanco-guerrero» cuyo poder económico excluye al Tercer Mundo [...], pone en jaque el futuro de nuestro planeta [...]. Este modelo civilizatorio se aprende en la infancia por imitación a través de los procesos de socialización, que incluyen la introyección de los mandatos de género.

El investigador de la Universidad Iberoamericana de Puebla José Fernando Huerta Riojas, quien realizó su tesis de postgrado sobre el tema, asegura que los

videojuegos resaltan la violencia como una forma de masculinidad y con ello exacerbaban la discriminación hacia las mujeres. El mensaje de los videojuegos para las personas adolescentes es asesinar al vulnerable, que generalmente es representado por mujeres, negros y tras la invasión de Estados Unidos a Irak, por árabes y soldados iraquíes. Los juegos virtuales reafirman la idea de que para lograr el éxito, las mujeres deben ser similares a los hombres ya que «las mujeres virtuales» de los videojuegos tienen características masculinas y por ello «son aptas para combatir». Califica los videojuegos como una nueva y moderna forma de exclusión y violencia de género con la que las personas jóvenes se identifican (*Cimacnoticias.com*, 23 de abril de 2003).

Se trata de un problema social y, como tal, impregna todos los subsistemas del simbólico establecido de manera subliminal. Es, por lo tanto, un fenómeno estructural al que Galtung denomina «violencia cultural» porque se manifiesta legitimada a través del lenguaje, la historia, la filosofía, el arte, la ciencia, la economía, la política, etc., y, en consecuencia, se vive como un elemento propio y natural de las relaciones humanas. Se transmite oculta en los respectivos procesos de socialización. En el proceso masculino se transmite mediante la sutil asociación entre virilidad-patriotismo-guerra. El imaginario colectivo la configura a través de la figura del héroe, cuya máxima exaltación se halla en la guerra, que se convierte así en el clímax del rito identitario masculino, es decir, en «la máxima expresión de la hombría», tal y como acostumbramos a ver en el cine, en el resto de las artes, en la televisión, vídeos, videojuegos, etc. (Muñoz Luque, 2003: 10).

Cualquier máquina de destrucción ha recibido su versión simulada: hay simuladores de barcos de guerra, de aviones de guerra, de carros de combate, etc. No hay ni una sola guerra moderna que no tenga su versión en algún videojuego (Sort, 2005). Y cada vez se retrocede más en el tiempo para ir completándolas: Napoleón, Julio César y sus conquistas, etc. Las revistas especializadas establecen una relación proporcional entre la violencia de un juego y su calidad⁶. Se les hace pensar en la guerra como una aventura. Jugar con juguetes bélicos es una diversión que no conlleva dolor. Se considera que la guerra es una forma aceptable de resolver los conflictos o de acceder al poder. Porque el verdadero problema es que la violencia vende. De hecho la violencia se ha convertido en uno de los elementos importantes de cualquier videojuego que quiere triunfar y

⁶ El análisis del videojuego titulado *X-Men. Mutant Academy* comienza con los siguientes términos: «Un buen juego de lucha debería ser duro como una roca; tendrá que provocar tu rabia antes de un nuevo asalto. Tendrás que jugar sin parar hasta que alguien te arrancara los restos deformados y vapuleados de la Game Boy de tus manos temblorosas llenas de sudor» (revista *Game Boy*, 64). «Mortal Kombat II, título genial, es una exaltación de la violencia más absoluta que jamás hayamos podido imaginar [...] Un cartucho único que con el tiempo será vital para entender la esencia de los videojuegos» (*Super Juegos*, 29).

ser número uno en ventas. De esta forma, la violencia se ha convertido en el elemento básico de la acción en estos juegos (Gómez del Castillo Segurado, 2005).

Esta concepción supone una visión de la vida unidimensional, en la que prima la victoria sobre la justicia, la competición sobre la colaboración. No hay posibilidad de empatía, de comprender y acercarse al «otro» o a la «otra» diferentes. Los valores ligados al cuidado, la atención de las personas más débiles, la expresión de los afectos, quedan fuera de cualquier consideración posible. Sin piedad, ni compasión. Es un mundo de hombres y para hombres. Es la idea con la que Phillip Cimbrado resumió la filosofía que encierran los videojuegos: «Cómelo, machácalo y quémalo; la mayoría de los videojuegos alimentan las fantasías masculinas de poder, control y destrucción».

Estalló (1995: 64) afirma que esta visión es limitada y sólo aplicable a un pequeño número de la primera generación de videojuegos. Pero nos tenemos que preguntar si ésta no es la imagen dominante de buena parte de los videojuegos con los que las personas jóvenes y los niños y niñas están jugando habitualmente, pues como vimos en el análisis de los videojuegos las acciones que predominan en los mismos son no sólo competir (93%) sino también matar, luchar y agredir (73%). Y los valores que se exaltan son la competitividad (72%), vale el que gana (98%), venganza por encima de justicia (30%), fuerza para conseguir objetivos (81%), violencia como estrategia (84%), estereotipo de los roles de la mujer (98%), exaltación de la dureza del hombre y de la belleza en la mujer (98%), los/as otros/as son mis enemigos (83%). Por lo que vemos claramente que esta tendencia no sólo no remite, sino que parece ir cada vez a más (Bercedo y otros/as, 2005).

Algunas autoras y expertos afirman que la violencia fantástica contenida en los videojuegos puede ser un espacio de catarsis, una válvula de escape para descargar tensiones y agresividad contenida en la vida real. La violencia de los videojuegos tiene una función catártica, pues permite «sacar afuera» todas las tensiones de la vida cotidiana, lo que contribuye a reducir la agresividad en la vida real de los jóvenes. Esto parte del supuesto no demostrado y rechazado en psicología de que practicar la violencia simbólicamente es algo bueno o que hacerlo de forma ficticia conlleva que no se haga en la realidad. Lo que se ha demostrado es que eso te «habitúa» a la violencia. A corto plazo, aumenta la capacidad de violencia porque pone en primer lugar las reacciones agresivas y, en segundo plano, las reflexivas. Mientras que, a largo plazo, predispone a la agresividad al ver potenciada esa capacidad con el aprendizaje de técnicas de uso. Un segundo argumento es que los niños y niñas ven más violencia en la televisión y en la realidad, como si esto fuera una exigencia. Un tercer argumento es que los niños y las niñas comprenden que la violencia que ven es ficticia: «Si ves a alguien al que le han cortado la cabeza, sabes que no es real, es demasiado

unidimensional, no huele, no lo tocas; en general, los niños lo encuentran divertido» afirman.

El problema es que trivializan la violencia real y que los niños y niñas acaban volviéndose inmunes a su horror. El mayor peligro no es la generación o no de comportamientos violentos, sino la insensibilización ante la violencia. Se presenta una violencia sin consecuencias para la persona que la perpetra o para la víctima, enviando el mensaje de que la violencia es un modo aceptable de alcanzar objetivos, divertido y sin daño. Como consecuencia no les extraña si sucede en la vida real. No lo ven como malo. Les parece que son prácticas normales, que las hace la gente a diario y que no son condenables. Si se cometen torturas en un país determinado o las fuerzas de seguridad de un lugar maltratan a los inmigrantes, les parece normal. Como en el juego están acostumbrados a verlo a diario, no se dan cuenta de que está mal hecho.

Como dice Díaz Prieto (2003) «las dificultades para probar la relación causa-efecto entre la violencia virtual y la agresividad real con que topan las actuales investigaciones recuerdan mucho a las que tuvieron los científicos para vincular directamente al tabaco con el cáncer». Este autor señala que seis prestigiosas asociaciones de psicólogos y pediatras de Estados Unidos han afirmado recientemente que existe un lazo incontestable de causalidad entre la violencia mediática y el comportamiento agresivo de ciertos niños. Aquí, la Asociación Española de Pediatría ya había alertado sobre las consecuencias del alto índice de contenidos violentos de las pantallas. Lo que interviene como un factor determinante en las conductas masculinas violentas, apuntaba su informe.

Lo curioso es que las personas jóvenes encuestadas y entrevistadas creen que la violencia de los videojuegos no les afecta en su comportamiento. No son conscientes de cómo influye en su concepción de la realidad, en sus creencias y valores, en sus comportamientos, en sus relaciones con los que les rodean. Tanto los niños como las niñas reciben mensajes negativos que influyen sobre la manera en que creen que deben actuar y el aspecto que deben tener. Este tipo de retrato envía señales muy fuertes acerca de lo que significa ser mujer y ser hombre. Muchos de los chicos jóvenes, de la misma manera que las chicas jóvenes, pueden concebir que los personajes extremadamente eróticos representan el «símbolo de la mujer ideal». Estas imágenes pueden afectar a la capacidad de autoestima de las chicas, así como a la idea que ellas tienen de su puesto en el mundo. Además, estas imágenes también influyen en lo que esperan los chicos de las chicas y en cómo se relacionan con ellas. Y no hay influencia más marcada que aquella que no es consciente, pues no permite una racionalización de la misma, induce a creer que no es necesario generar mecanismos conscientes de defensa frente a ella. De esta forma, la mayoría de nuestros adolescentes y jóvenes se encuentran inermes

ante los valores que transmiten y las actitudes que conlleva la utilización constante de estos videojuegos.

Además hemos de ser conscientes de que los juegos de ordenador violentos son aún más peligrosos que las películas de igual signo y que las imágenes de violencia contenidas en televisión. El motivo es que no se limitan a mostrar la agresividad ante un espectador pasivo, sino que exigen a la persona identificarse con el personaje y actuar por él. Además, estos juegos exigen a quien los utiliza ser activo o activa frente a las situaciones de violencia que representan. Si, además, tenemos en cuenta que las consolas de juego son cada vez más potentes y están incorporando nuevas tecnologías que permiten una calidad de imágenes cada vez mayor, añadiendo realismo a la acción, podremos darnos cuenta de hasta qué punto son peligrosos en el proceso de identificación de la fantasía con la realidad.

Estos videojuegos construyen un universo dantesco. Mundos apocalípticos y terminales, donde predomina la fuerza y las armas, donde están claramente delimitados el éxito —matar o ganar— y el fracaso —morir o perder—; el bien —los buenos, nosotros— y el mal —los malos, ellos, los distintos a nosotros—. En estos videojuegos no hay historia ni contexto, sólo una amenaza y una necesidad de actuar. Todo vale para cumplir la misión emprendida. No hay «grises», ni matices, ni circunstancias, ni explicaciones. Esto supone una visión maniquea de la realidad. Un universo en donde la única alternativa es matar o ser matado, comer o ser comido, ganar o perder. El ataque o la defensa se convierten en el único parámetro operacional, en el sustituto de la reflexión y del juicio personal. Incluso se suprime prácticamente el lenguaje oral, predominando la imagen visual y la respuesta mecánica, el instinto y los reflejos. Se configura una visión de la vida y del entorno dominada por la compulsividad, por la inmediatez. El problema es que las estructuras mentales de los seres humanos se van construyendo en función de los instrumentos que utilizan. El tiempo se comprime con los nuevos «juguetes» que manejamos. Todo es acelerado y nuestra espera se convierte en angustia.

En esta visión paranoide de la realidad, el otro diferente a mí es siempre un enemigo que debe ser eliminado. Y es un enemigo «marcado». Es decir, no es cualquier enemigo, sino supuestos enemigos creados en función de unos intereses sociales y culturales delimitados: se ha pasado del enemigo comunista, al enemigo terrorista que coincide con el árabe o el sudamericano. Potenciándose un racismo implícito y solapado muy potente en la conformación de la visión ante el «otro» diferente.

Estamos así acostumbrándonos progresivamente a una indiferencia, incluso a una cierta mirada morbosa, ante la violencia, el sexismo y el racismo. Escudados en el latiguillo de que deben dar al mercado o a la gente lo que pide, los editores

y los distribuidores de videojuegos se desligan de cualquier responsabilidad moral o ética acerca del contenido de los juegos. Y desplazan la responsabilidad hacia el consumidor o consumidora que decide con libertad en el mercado. Al final se convierte a las víctimas en culpables.

Porque esto no es solamente un problema de la gente joven, sino que es un problema en general de la sociedad. Los valores comerciales o de lucro se ponen por encima de los derechos humanos, de la paz o de la justicia. El mercado se ha convertido en el gran regulador del consumo en función de la oferta y la demanda. Es el sujeto individual quien ha de decidir qué es bueno y qué es malo. Se ha pasado de una regulación social a la «libertad de mercado». Se están hurtando a la discusión pública y política muchos problemas estructurales y sociales actualmente. Y éste es uno de ellos. Se tratan de remitir a la decisión individual, a la libertad de elección del consumidor o de la consumidora. Como si de ellas y ellos dependiera el apagar el televisor o dejar de jugar a los videojuegos. Mientras que lo que se oculta al debate social es qué contenidos y valores son los que tienen que promover esos videojuegos.

Esto significa que la socialización esta siendo dirigida esencialmente por el mercado. Y se tiende a responsabilizar a las familias de las salvajes condiciones que impone el dios contemporáneo: el mercado global. Es el sujeto quien combate contra él. Porque el mercado se autorregula. Es la divinidad de la libertad de mercado la que se nos impone y nos culpabiliza. Es la perversión que convierte a las víctimas en culpables, y les hace sentirse como tales.

La tecnología tiene que estar al servicio de la comunidad, al servicio de la sociedad, no al servicio del rendimiento económico. La responsabilidad está antes del mercado, antes de que esos productos lleguen al mercado. ¿Y si hacemos otros productos conforme a los derechos humanos y a los principios y valores que defendemos, al menos teóricamente? ¿Y si ponemos el mercado al servicio de los seres humanos?

EDUCAR EN EL ANÁLISIS DE LOS VIDEOJUEGOS

Los videojuegos son un elemento de la realidad. Como la televisión o el cine, son hoy día elementos cotidianos que están presentes a nuestro alrededor.

No es un planteamiento educativo adecuado negarlos, silenciarlos o evitarlos. No podemos eliminar sin más aquella realidad que no nos gusta. Si queremos que nuestros hijos e hijas, nuestros alumnos y alumnas aprendan a conducirse en la vida, a desarrollarse de una forma progresivamente autónoma y madura, hemos de darles los instrumentos, las herramientas imprescindibles para que aprendan a comprender la realidad de una forma crítica y posicionarse ante ella en función de unos valores libremente elegidos y asumidos. No sirve intentar

encerrarlos en una «torre de cristal», a salvo de las amenazas exteriores, porque eso sería un falso e inútil planteamiento. No podremos evitar la realidad, pero podemos facilitarles medios que les hagan entenderla y habitarla de una forma positiva.

Cuando un niño o una niña se acercan a un aparato eléctrico y empiezan a tocar todos los botones, podemos pensar que puede estropearlo porque no sabe cómo funciona. Ante ello tenemos dos opciones: guardarlo para evitar que no lo toque o enseñarle, con paciencia y poco a poco, cómo se utiliza y para qué sirve. La primera posibilidad entraña el riesgo de que, tarde o temprano, lo encuentre y experimente con esos botones con curiosidad y por sus propios medios, con el riesgo de que finalmente lo estropee. La segunda propuesta implica tiempo y esfuerzo por parte de las personas adultas, pero eso le facilitará adentrarse en nuevos conocimientos con la certeza del apoyo de la experiencia de esas personas adultas que irá dando paso progresivo a su propia autonomía y toma de decisiones responsable.

Tenemos que tener en cuenta que los mensajes audiovisuales tienen un enorme poder seductor y, por consiguiente, manipulador de los comportamientos humanos. Las imágenes de los videojuegos no sólo activan gran cantidad de emociones que anulan la razón, sino que contienen «ideas-fuerza» que orientan las conductas marcando la dirección de la acción. Esta enorme capacidad de persuasión subliminal sólo puede minimizarse mediante el ejercicio de la reflexión y del análisis crítico de los contenidos audiovisuales (Ortega, 2003).

Por eso tenemos que tener en cuenta que los videojuegos pueden ser una fuente de asentamiento de valores racistas o de potenciación de actitudes y formas de resolver los conflictos desde la violencia, si las personas adultas que somos responsables de la educación de nuestra juventud dejamos que se adentre sola en ese mundo. Es nuestra responsabilidad y nuestro deber, como escuela y como familia, ayudarles en la comprensión del mundo y en sus pasos iniciales por él. No podemos dejar en manos de corporaciones multinacionales, cuyo criterio fundamental en la creación de sus productos es el beneficio empresarial, la construcción de un imaginario colectivo a través de los videojuegos que potencia unos valores en los que no queremos educar a nuestro alumnado y a nuestros hijos e hijas.

Los videojuegos nos permiten «introducir el análisis de valores y conductas a partir de la reflexión de los contenidos de los propios videojuegos» (Gros, 1998: 11) y convertirlos en potentes herramientas educativas desde el aprendizaje de su análisis crítico. Así lo están haciendo, por ejemplo, un grupo de migrantes del barrio madrileño de Lavapiés que han diseñado colectivamente y con el apoyo de la asociación *La Fiambrera Obrera* el videojuego *Bordergames*. que

refleja de forma pedagógica la vida cotidiana del inmigrante en este barrio (Morillo, 2006).

Eснаоla (2003), siguiendo a San Martín (1995) que quiere «develar la pedagogía invisible de los medios», propone hacer una lectura crítica de los videojuegos, a través de lo que esta autora denomina «Proyecto Vertebrador de los Contenidos de Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Sociales, Lengua y Estética». Para ello se plantea una primera fase de información y sensibilización de la comunidad educativa a partir de la construcción de herramientas complejas de análisis de los videojuegos como objetos culturales, profundizando en las narrativas que conllevan vinculadas con la violencia, el consumo, la discriminación y el sexismo. Finalizada esta etapa, la segunda supondría la construcción de «proyectos áulicos» (de aula) que contemplen la inclusión de los videojuegos en el ámbito escolar, permitiendo generar un espacio de diálogo entre el saber experto del alumnado respecto a estos juegos y el proceso de interpelación sobre el mismo del docente, produciéndose una mediación intersubjetiva que instala la posibilidad de constituir estos objetos culturales en objetos de conocimiento.

Existe un consenso generalizado sobre la creencia de que la educación debe permitir avanzar en la igualdad de los sexos y de que el ámbito escolar es un espacio privilegiado, desde el que tenemos que intervenir para conseguir una sociedad sin discriminaciones. En el marco escolar las chicas y los chicos que actualmente educamos aprenden actitudes y valores en los que han de formarse para ejercer su ciudadanía en una sociedad más igualitaria. Por eso es necesario realizar intervenciones específicamente enfocadas a incidir en los valores y actitudes que nuestros alumnos y alumnas están construyendo en su desarrollo vital.

Si decíamos que no podemos mantenernos al margen del mundo que vive el alumnado que puebla nuestras aulas, debemos no sólo conocer cuáles son sus fuentes de información, sino también analizarlas e incorporarlas en cierta medida al currículo ordinario que estamos desarrollando en las aulas para poder ayudarles y orientarles en su comprensión. Por ello, fruto de esta investigación, se ha elaborado una guía didáctica de actividades para el aula como complemento de esta investigación que se ha publicado por el Instituto de la Mujer y el CIDE, tanto en formato papel como CD-Rom multimedia.

La finalidad de la misma es ofrecer una serie de actividades concretas, que pueden ser incorporadas al currículum de aula en las diferentes áreas, tanto en primaria como en secundaria, para introducir el análisis de los videojuegos desde una perspectiva no sexista en el ámbito escolar. Éste es el sentido y el objetivo esencial de esta guía.

Ciertamente las actividades que se proponen no tienen por qué estar limitadas exclusivamente al aula o al ámbito escolar. Se pueden desarrollar en ámbitos de educación no formal o en programas de prevención, en formación de adultas

y adultos, en talleres de trabajo práctico, en cursos de formación del profesorado, en escuelas de familia, etc. Y tampoco tienen por qué ceñirse a alumnado en edad escolar, sino que pueden aplicarse a personas adultas que estén interesadas en el tema o que estén en formación y quieran acercarse al análisis de este fenómeno desde una perspectiva crítica. Porque, como decíamos anteriormente, todas y todos somos responsables del mundo que nos rodea y de hacerlo más habitable y humano.

La metodología de trabajo que se propone en esta guía de actividades se basa en la experimentación, la reflexión y la actuación. El mero conocimiento intelectual de los contenidos de los videojuegos, de los valores que promueven, no lleva a un cambio de actitudes. Se necesita analizar cuáles son los mecanismos y las estrategias que generan un tipo de pensamiento, una serie de creencias, para poder cambiarlas.

Esto supone un proceso que implica tres pasos: primero conocer, segundo reflexionar y tercero actuar. Es imprescindible acercarse a los datos, a los hechos que rodean este fenómeno, para poder analizarlo en profundidad a partir de ellos. Pero analizar supone un proceso de reflexión, de cuestionamiento y crítica de los propios valores y creencias que están profundamente conectados con los que nos ofrecen estos videojuegos. Para, a partir de ese análisis, proponer una actuación transformadora que provoque un cambio de actitudes y de valores.

Por eso hemos dividido las actividades en bloques que ayudan a «sumergirse» progresivamente en este proceso cada vez más profundo y comprometido.

Partimos de aquellas actividades que nos ayudan a «aprender a mirar» los videojuegos desde una perspectiva crítica, observando cómo las imágenes, los sonidos, los diálogos, la ambientación, etc., ayudan a construir un determinado enfoque de la realidad, orientan una mirada concreta sobre el hombre y la mujer, sobre su función y su misión en la vida.

El siguiente paso es «comprender y analizar» esas imágenes, esos roles, esas intenciones que se muestran en la acción de los videojuegos. Por eso hemos titulado de esta forma al segundo bloque de actividades. Supone dar un paso más y adentrarse en un proceso de «deconstrucción» de los significados aparentes a primera vista.

En esta línea de avance se sitúa el tercer bloque de actividades titulado «interpretar y valorar» en donde se da paso al juicio crítico intencionado del espectador o espectadora que, de una forma activa y cada vez más comprometida, da voz y pone palabra a sus propias interpretaciones sobre la realidad que está analizando y valorando. Este ejercicio de enjuiciar, de dar juicios de valor, supone una primera práctica comprometida y un primer paso en la reconstrucción de los propios valores, de otros valores alternativos desde la propia reflexión y juicio personal y colectivo.

Finalmente, en el último paso, se propone no quedarse en la valoración crítica, sino transformar la realidad que se nos ofrece si no estamos de acuerdo con ella. Transformar la realidad implica transformarse a la persona misma en el proceso y comprometerse definitivamente con la «obra» que se crea.

Por supuesto, todas las actividades que en esta guía se proponen deben ser trabajadas primero individualmente, pues la reflexión, el análisis y la construcción personal es un elemento previo imprescindible al enriquecimiento del grupo, pero no puede quedarse ahí. Si el trabajo no implica su posterior desarrollo grupal (sea en forma de debate, de construcción colectiva, etc.), no supondrá un auténtico cambio. Pues los valores y las creencias que construyen nuestra realidad no son elementos individuales de las personas, sino que son construcciones colectivas que conforman la cultura de las comunidades en las que nos hallamos insertos/as. Por eso es tan importante que la reflexión, el cambio y el compromiso colectivo sea siempre el referente final de todo este proceso.

En cada bloque de actividades se plantea la finalidad que se persigue en el mismo, así como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos en los currículos oficiales que se pueden tener en cuenta a la hora de desarrollar dichas actividades.

Para ayudar en el desarrollo de todas estas actividades se ha elaborado igualmente un CD-ROM multimedia. En él se facilita el desarrollo de todas las actividades desde una perspectiva de interacción con la persona usuaria del mismo. Pero igualmente se ha incluido en dicho CD-ROM la mayor parte de todos los resultados obtenidos en esta investigación, así como los análisis de los videojuegos realizados. Esperamos que este material facilite la inclusión del análisis de los videojuegos en el currículum ordinario o en las actividades de formación que se lleven a cabo. Además de su facilidad de uso y su atractivo para las personas jóvenes, ofrece muchos recursos audiovisuales e interactivos que es imposible incluir en formato escrito. También se ha realizado en coherencia con la investigación, dado que si analizábamos un material que se suele presentar en formato CD-ROM, era interesante presentar el análisis del mismo en un formato similar. Tanto el contenido completo de la publicación de la investigación, como la guía didáctica se puede bajar en español de la siguiente página web: <<http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Public21.htm>>.

BIBLIOGRAFÍA

- BENGOECHA, M. y CALERO, M. L. *Sexismo y redacción periodística*. Valladolid: Junta de Castilla y León, 2002.
- BERCEDO SANZ, A.; REDONDO FIGUERO, C.; PELAYO ALONSO, R.; GÓMEZ DEL RÍO, Z.; HERNÁNDEZ HERRERO, M. y CADENAS GONZÁLEZ, N. «Consumo de los medios de comunicación en la adolescencia». *Anales de Pediatría*, 63, 6, 2005, pp. 516-525.

- BERNAT CUELLO, A. «El uso de los videojuegos en la enseñanza no reglada». *Comunicación y Pedagogía*, 208, 2005, pp. 71-74.
- BONDER, G. «Las nuevas tecnologías de la información y las mujeres: reflexiones necesarias». En *Reunión de Expertos sobre Globalización, Cambio Tecnológico y Equidad de Género*. São Paulo, Brasil, 5 y 6 de noviembre de 2001. En <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/doc/noticias/nue_tec.htm> (consultado el 23 de noviembre de 2003).
- BRAUN, C. y otros. «Adolescents and microcomputers: Sex differences, proxemics, task and stimulus variables». *Journal of Psychology*, nov. 120 (6), 1986, pp. 529-542.
- BROOKS, B. D. «Videojuegos, efectos sobre el comportamiento. (Una aproximación al estudio de la dependencia de los juegos de alta tecnología). Ponencia presentada en el congreso *Videojuegos y Desarrollo Humano*, un programa de investigación para los años 80. Graduate School of Education. Mayo 1983.
- CARDENAS, J. «El videojuego, competencia tecnológica al alcance de todos». *Comunicación y Pedagogía*, 208, 2005, pp. 42-48.
- CASSELL, J. y JENKINS, H. «Chess for Girls? Feminism and Computer Games». En CASSELL, J. y JENKINS, H. *From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games*. Cambridge: MIT Press, 1998, pp. 2-45.
- CESARONE, B. *Videogames and children*. Washington: Office of Educational Research and Improvement, 1994.
- COLLEY y otros. «Gender effects in the stereotyping of those with different kinds of computing experience». *Journal of Educational Computing Research*, 12 (1), 1995, pp. 19-27.
- COLWELL, J.; GRADY, C. y RHAITI, S. «Computer games, self-esteem and gratification of needs in adolescents». *Journal of community and applied social psychology*, 5, 1995, pp. 195-206.
- CONOCEADORAS. *Una cara bonita no es suficiente*, 2003. En <<http://www.mujereschile.cl/conocedoras/articulos.php?articulo=279&area=cultura>> (consultado el 14/10/03).
- DEL MORAL, M. E. «El fenómeno de los videojuegos». *Comunidad Escolar*, octubre, sec. «Tribuna Libre», 1995, p. 3.
- DEMARÍA, S. I. «La Videocultura de nuestros alumnos. Un aporte que pretende esclarecer ciertos aspectos sobre los videojuegos». *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 15, 2003. En <http://contexto-educativo.com.ar/index.htm> (consultado el 29/10/03).
- DÍAZ PRIETO, M. «Las dificultades de probar la relación causa-efecto». *La Vanguardia*, 08-junio-2003.
- DIETZ, T. L. «An examination of violence and gender role portrayals in video games: implications for gender socialization and aggressive behavior». *Sex Roles*, (38), 5-6, 1998, pp. 425-442.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J.; TERRÓN BAÑUELOS, E. y ROJO, J. «Videojuegos: cuando la violencia vende». *Cuadernos de Pedagogía*, 305, 2001, pp. 79-83.
- «La violencia en las organizaciones escolares y los videojuegos». En GAIRÍN, J. y DARDER, P. (eds.). *Estrategias e instrumentos para la Gestión Educativa* (82/54-82/62). Barcelona: Praxis, 2002.

- DURKIN, K. «Game playing and adolescents' development». En VORDERER, P. y BRYANT, J. (eds.). *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 415-428.
- EASTIN, M. S. «Video Game Violence and the Female Game Player: Self- and Opponent Gender Effects on Presence and Aggressive Thoughts». *Human Communication Research*, 32, 2006, pp. 351-362.
- ESNAOLA HORACEK, G. A. «Aprender a leer el mundo del siglo XXI a través de los videojuegos». *Etic@net*, 1, 2003, pp. 1-10.
- ESTALÓ, J. A. *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta, 1995.
- ETXEBERRÍA BALERDI, F. *Videojuegos y educación*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.
- «Videojuegos y educación». En ETXEBERRÍA, F. (coord.). *La Educación en Telépolis*. Donostia: Ibaeta, 1999.
- FAD (FUNDACIÓN DE AYUDA CONTRA LA DROGADICCIÓN). *Jóvenes y Videojuegos: Espacio, significación y conflictos*. Madrid: FAD, Injuve, 2002.
- FARRAR, K. M.; KRUMHOLTZ, M. y NOWAK, K. L. «Contextual Features of Violent Video Games, Mental Models, and Aggression». *Journal of Communication*, 56, 2006, pp. 387-392.
- FERNÁNDEZ-OBANZA, G. *Videojuegos: Juegos para un mundo peor*. En <<http://www.ecodesarrollogaia.org/index.htm>>, 2003.
- GAGNON, D. «Videogames and Spatial Skills: An Exploratory Study». *ECTJ*, 33, (4), 1985, pp. 263-275.
- GERZON, M. *A Choice of Heroes: The Changing Face of American Manhood*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1982.
- GIBB, G.; BAILEY, J.; LAMBIRTH, T. y WISON, W. «Personality Differences Between High and Low Electronic Video Game Users». *Journal of Psychology*, 114, 1985, pp. 159-165.
- GÓMEZ DEL CASTILLO SEGUERADO, M.^a T. «Violencia social y videojuegos». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 25, 2005, pp. 45-51.
- GRIFFITHS, M. D. «Amusement machine playing in childhood and adolescence: A comparative analysis of video games and fruit machines». *Journal of Adolescence*, 14, 1991, pp. 53-73.
- GROS SALVAT, B. (coord.). *Jugando con videojuegos: Educación y entretenimiento*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- «Adolescentes y videojuegos: El juego desde el jugador». *Comunicación y Pedagogía*, 208, 2005, pp. 62-64.
- HARTMANN, T. y KLIMMT, C. «Gender and computer games: Exploring females' dislikes». *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(4), article 2, 2006. En <<http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue4/hartmann.html>> (consultado el 12 de noviembre de 2006).
- IIDSA. *Essential Facts About The Computer and Video Game Industry. 2003 Sales, Demographic and Usage Data*. En <<http://www.IIDSA.com>>, 2003.
- INKPEN, K.; UPITIS, R.; KLAWE, M.; LAWRY, J.; ANDERSON, A.; NDUNDA, M.; SEDIGHIAN, K.; LEROUX, S. y Hsu, D. «We have never-forgetful flowers in our garden: Girls' responses to electronic games». *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 13 (4), 1994, pp. 83-403.

- IVORY, J. D. «Still a man's game: Gender representation in online reviews of video games». *Mass Communication & Society*, 9 (1), 2006, pp. 103-114.
- JONES, P. K. «The Relative Effectiveness of Computer-Aided Remediation with Male and Female Students». *T.H.E. Journal*, March, 1986.
- KAFAI, Y. B. «Gender Differences in Children's Construction of Video Games». En GREENFIELD, P. M. y COCKING, R. R. (eds.). *Interacting with Video*. Norwood (NJ): Ablex Publishing, 1996, pp. 39-66.
- KLIMMT, C. y HARTMANN, T. «Effectance, self-efficacy, and the motivation to play video games». En VORDERER, P. y BRYANT, J. (eds.). *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 143-177.
- LEVIS, D. *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós, 1997.
- «Videojuegos y alfabetización digital». *Aula de Innovación Educativa*, 147, 2005, pp. 48-50.
- LICONA VEGA, A. L. y PICCOLOTTO CARVALHO, D. «Algunas reflexiones sobre los videojuegos». En <<http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/19.html>> (consultado el 23 de noviembre de 2003).
- MARQUÉS, P. «Videojuegos: Efectos psicológicos». *Revista de Psiquiatría Infantil y Juvenil*, 2, 2000, pp. 106-116.
- MERCADAL ORFILA, R. «Los 10 videojuegos más violentos del mercado». *Comunicación y Pedagogía*, 208, 2005, pp. 6-7.
- MIEDZIAN, M. *Chicos son, hombres serán*. Madrid: Horas y HORAS, 1991.
- MITCHELL, E. «The Dynamics of Family Interaction around Home Video Games». *Marriage and Family Review*, vol. 8, 1-2, 1985, pp. 121-135.
- MORILLO, C. «Videojuegos con tolerancia». *Cambio 16*, 2, 2006, p. 44.
- MUÑOZ LUQUE, B. «Mujer y poder: una relación transgresora». *Organización y Gestión Educativa*, 3, 2003, pp. 8-14.
- NIETO, S. «Juguetes: más sexistas, imposible». *La Crónica-El Mundo*, 424, 30 de noviembre, 2003, p. 12.
- OKAGAKI, L. y FRENSCH, P. «Effects of video game playing on measures of spatial performance: gender effects in late adolescence». *Journal of Applied Development Psychology*, Jan.-Mar., 15 (1), 1994, pp. 33-58.
- ORENSTEIN, P. *Schoolgirls: Young Women, Self-Esteem, and the Confidence Gap*. New York: Anchor, 1995.
- ORTEGA, J. A. *Análisis crítico de los valores que transmiten los videojuegos: Descubriendo su potencial seductor de naturaleza subliminal*. En <http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/documentos/Anlisis_valores_subliminales_videojuegos.doc> (consultado el 23 de noviembre de 2003).
- PÉREZ TORNERO, J. M. «Presentación». En LEVIS, D. *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós, 1997, pp. 13-15.
- PIPHER, M. *Reviving Ophelia: Saving the Selves of Adolescent Girls*. New York: Putnam, 1994.
- PITA, X. «Mujeres virtuales. Las heroínas de videojuegos evolucionan». *Game-Live PC*, 36, 2004, pp. 28-31.
- PROVENZO, E. *Video Kids: making sense of Nintendo*. Cambridge (Ms.): Harvard University Press, 1991.

- «The Video Generation». *American School Board Journal*, 179 (3), marzo, 1992, pp. 29-32.
- «Los juegos de vídeo y el surgimiento de los medios interactivos para los niños». En STEINBERG, R. y KINCHELOE, J. L. (comps.). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata, 2000.
- PUGGELLI, F. C. «I videogiochi e il processo di socializzazione». En MARAGLIANO, R.; MELAI, M. y QUADRIO, A. *Joystick. Pedagogia y videogame*. Milano: Disney Libri, 2003, pp. 115-125.
- RANEY, A.; SMITH, J. y BAKER, K. «Adolescents and the appeal of video games». En VORDERER, P. y BRYANT, J. (eds.). *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 165-180.
- RUSHBROOK, S. «Messages» of Video Games: *Social Implications*. (Tesis doctoral, University of California, 1986). Dissertation Abstracts International, 8621127, 1987.
- SAN MARTÍN, A. *La escuela de las tecnologías*. Educación. Estudio 9. Valencia: Universidad de Valencia, 1995.
- SANFORD, K. y MADILL, L. «Resistance through Video Game Play: It's a Boy Thing». *Canadian Journal of Education*, 29, 1, 2006, pp. 287-306.
- SANGER, J. «Un recurso educativo». *Cuadernos de Pedagogía*, 291, 2000, pp. 63-65.
- SALISCH, M. von; OPPL, C. y KRISTEN, A. «What attracts children?». En VORDERER, P. y BRYANT, J. (eds.). *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 147-164.
- SORT, J. «El componente ludicomilitar en el uso político de los juegos digitales después del 11-S». *Trípodos*, Extra(2), 2005, pp. 839-850.
- STRASBURGER, V. y OTROS. «Adolescents and the media». *Adolescents-Medicine: State of the Art Reviews*, 3 (4) oct., 1996.
- SUBRAHMANYAM, K. y GREENFIELD, P. M. «Effect of Video Game Practice on Spatial Skills in Girls and Boys». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 1994, pp. 13-32.
- STEEN, F. F.; GREENFIELD, P. M.; DAVIES, M. y TYNES, B. «What went wrong with The Sims Online: Cultural learning and barriers to identification in a massively multiplayer online role-playing game». En VORDERER, P. y BRYANT, J. (eds.). *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 307-324.
- TOLES, T. «Video Games and American Military Ideology». En MOSCO, V. y WASKO, J. *The Critical Communications Review (vol. III): Popular Culture and Media Events*. Norwood: Ablex, 1985, pp. 207-223.
- TUYA, M. «Mujeres y tecnología, atracción fatal». En *Baquia.com* (02/06/2000) <<http://www.baquia.com/com/legacy/13764.html>> (consultado el 14/01/02).
- URBINA RAMÍREZ, S.; RIERA FORTEZA, B.; ORTEGO HERNANDO, J. L. y GIBERT MARTORELL, S. «El rol de la figura femenina en los videojuegos». *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15, 2002.
- VALLEUR, M. y MATYSIAK, J. C. *Las nuevas adicciones del siglo XXI: sexo, pasión y videojuegos*. Barcelona: Paidós, 2005.
- VILELLA MIRÓ, X. «¿Videojuegos para trabajar en la escuela y el instituto? ¡Lo que faltaba!». *Comunicación y Pedagogía*, 208, 2005, pp. 53-58.

- VILELLA MIRÓ, X. y GROS SALVAT, B. «Uso y abuso de los videojuegos». *Comunicación y Pedagogía*, 208, 2005, pp. 49-52.
- VORDERER, P. y BRYANT, J. (eds.). *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- WARD GAILEY, Ch. «Mediated Messages: Gender, Class, and Cosmos in Home Video Games». *Journal of Popular Culture*, 27 (1), 1993, pp. 81-97.
- WILDER, G.; MACKEL, D. y COOPER, J. «Gender and Computer: Two surveys of computer-related attitudes». *Sex Roles*, 13 (3/4), 1985, pp. 215-228.