

CAPÍTULO 111

INFLUENCIA DE LOS VIDEOJUEGOS EN LA CONVIVENCIA Y LA IGUALDAD ENTRE LOS JÓVENES

ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ

Universidad de León

LOS VIDEOJUEGOS

Los videojuegos no son más que juegos. No podemos olvidar esta afirmación de “perogrullo” que, a veces, tendemos a obviar, en la polémica que suscitan estos nuevos juguetes cuando se habla de ellos.

El juego es uno de los elementos básicos en la socialización de las jóvenes generaciones (Del Moral, 2010). A través de él, los niños y las niñas aprenden a relacionarse entre sí y con el mundo. Ya decía el filósofo Schiller que el ser humano sólo es verdaderamente humano cuando juega. No sólo constituyen instrumentos mediante los que el niño y la niña comprenden el medio cultural que les rodea, sino que representan fielmente simbolismos sociales y construcciones culturales de nuestro entorno que potencia actitudes y valores, desarrolla capacidades cognitivas y de lenguaje, reglas y normas para la convivencia (Durkin, 2006). En definitiva, el juego es un aprendizaje para la vida. El objetivo del juego simbólico es aprender el mundo de las personas adultas, sus relaciones, sus actividades, sus transacciones y sistemas de organización y de comunicación.

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 (Durkin, 2006). Pocos son los niños y niñas que desconocen a Mario, Sonic, o a otros personajes de videojuegos. Actualmente es el juguete más regalado a niños (en menor medida a niñas) y adolescentes. Según los últimos datos oficiales (ADESE, 2009) más de 9 millones de españoles y españolas juegan a videojuegos. España es el cuarto país europeo que más consume videojuegos. El 20% de la población juega a los videojuegos. De ese porcentaje, el 7,5% son mujeres y el resto hombres.

ASPECTOS EDUCATIVOS

A diferencia de otros juguetes, los videojuegos unen múltiples estimulaciones sensoriales: efectos especiales visuales, auditivos y táctiles, a través de las nuevas tecnologías, que los hacen mucho más potentes, seductores y con mucha mayor capacidad de influencia en la mente y las expectativas de los jóvenes (Vilella Miró y Gros, 2005) Además, frente a la contemplación de la televisión o el cine que, aunque mantengan intelectualmente estimulados y activen la imaginación, dejan poca iniciativa al espectador o espectadora, los videojuegos exigen una implicación activa en el propio desarrollo de los mismos. Quienes juegan se ven obligados a tomar decisiones que les involucran en el proceso del juego. El jugador o la jugadora se sienten incluidos en el juego, protagonistas del mismo, porque el programa les ofrece desempeñar un rol en la trama. El juego de implicarse en un rol produce una fuerte identificación en quien juega al asumir como propias las coordenadas del relato. Esto es lo que los hace esencialmente diferentes al resto de los fenómenos audiovisuales contemporáneos.

Es cierto que algunos autores y autoras destacan las posibilidades de aprendizaje que puede facilitar el jugar con videojuegos: son motivadores; potencian la coordinación oculo-manual; la organización del espacio y la lateralidad; favorecen habilidades psicomotrices de carácter general, que se mejoran progresivamente con el ejercicio; mejoran los reflejos; son instrumentos de aprendizaje en el área de informática, etc. Pero parecen olvidar que todas estas destrezas pueden lograrse con o sin ayuda de un joystick. Que, en este sentido, no aportan nada esencial a cualquier otro juego. Y que, como se dice irónicamente: la velocidad de reflejos, la puntería (coordinación óculo-manual), la capacidad para simular un vuelo, la toma de decisiones instantáneas para matar a un enemigo, la repetición instantánea de los disparos, etc., sólo son útiles para aquellos que quieran salir de cacería.

No se trata de “demonizar” a los videojuegos. Sino de cuestionar los aspectos antipedagógicos que rigen los criterios de mercado que están definiendo su diseño y difusión.

LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

En la investigación I+D, dirigida desde la Universidad de León y encargada por el Ministerio de Educación y Ciencia (en concreto el Centro de Investigación y Documentación Educativa) y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (en concreto el Instituto de la Mujer), han participado otras Universidades y un numeroso equipo de profesionales de diferentes ámbitos durante dos años. Se han pasado 5.000 cuestionarios en toda España; se han analizado en profundidad los 300 videojuegos más vendidos; se han hecho entrevistas, estudios de caso, grupos de discusión, observaciones de campo, etc.

La finalidad de esta investigación era descubrir el tipo de contenidos y valores que alientan estos videojuegos comerciales (Diez, 2009). Qué videojuegos fomentan un tipo de valores que ayuden en el desarrollo evolutivo y en la socialización de nuestros hijos e hijas, puesto que se pasan muchas horas jugando con ellos (Gómez del Castillo, 2007). Terminar un videojuego lleva una media de 100 horas, lo que equivale a medio curso escolar. Dado que el juego es un elemento de socialización básico y que a través de ellos los chicos y las chicas aprenden a mirar el mundo que les rodea y a comprender la realidad, queríamos analizar cómo aprenden a mirarlo desde los 6 años, que es cuando muchos de ellos y ellas empiezan a utilizarlos.

Los resultados de esta investigación han sido contundentes: prácticamente todos los videojuegos analizados exaltan la violencia, el sexismo o el racismo como elementos sustanciales o periféricos del juego. Y estos han sido los tres aspectos más antipedagógicos que nos han preocupado.

Si el juego es uno de los mecanismos esenciales de socialización de las nuevas generaciones y cada vez hay un mayor número de niños y niñas que juegan con videojuegos, la conclusión es obvia: estamos socializando a nuestros jóvenes en unos determinados valores que impregnaran de manera subliminal el inconsciente colectivo de nuestra futura sociedad. Valores que aparecen claramente ligados a una cultura patriarcal que creíamos definitivamente superada, al menos en algunos países. Cultura 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.; donde lo femenino es asimilado a debilidad, cobardía, conformismo y sumisión. Cultura que contribuye a mantener, o incrementar más aún, 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.

La violencia se ha convertido en el elemento básico de la acción en estos videojuegos más comerciales. Cualquier máquina de destrucción ha recibido su versión simulada: hay simuladores de barcos de guerra, de aviones de guerra, de carros de combate, etc. Las revistas especializadas establecen una relación proporcional entre la violencia de un juego y su calidad. 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 ser número uno en ventas. Aunque hay quienes 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, 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.

Estamos siendo socializados en una cultura de la violencia, de la competitividad, del menosprecio hacia los débiles, del sexismo y de la agresión como forma de relación. El problema es que jugar con la violencia acaba trivializando 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 y la consideración de que es una forma como cualquier otra de resolver los conflictos. 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. Por lo tanto no les extraña si sucede en la vida real. No lo ven como algo moralmente condenable.

Como decía anteriormente, no se trata de caer en la fácil tentación de demonizar a todos los videojuegos. No hablo de aquellos otros videojuegos de destreza y cálculo mental o de agilidad visual y manual. Pero éstos no son los más vendidos. Los que más se comercializan, como se ha constatado en esta investigación, están hechos por hombres y para los hombres. Están pensados para un imaginario masculino, y responden a lo que, desde la representación social, serían los deseos, las afinidades y las aficiones de los varones tradicionales. Por eso, no es de extrañar, que sean los chicos los que más jueguen con ellos y que les potencien la construcción de un modelo de masculinidad asentada en el modelo patriarcal (competitividad, dureza, etc.).

Conscientes de ello, algunas empresas de videojuegos han tratado de incorporar un nuevo tipo de personaje protagonista femenino con un rol activo en el desarrollo del juego. Lo curioso es que, este nuevo tipo de personaje femenino reproduce los esquemas de comportamiento de los héroes masculinos adornados por la dureza, el afán de venganza, el desprecio, el orgullo, etc. Pero, eso sí, vestidas, o más bien semidesnudas, con trajes escasísimos de tela, con pechos y culos exagerados, dejando entrever un cuerpo escultural entre el armamento que portan. Es la masculinización de las mujeres, convirtiendo a “lo masculino” en la norma a imitar, el canon o modelo de igualdad.

CONSECUENCIAS EDUCATIVAS

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 representen 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 (Esnaola Horacek, 2007). Además, estas imágenes también influyen sobre la manera en que creen que deben actuar y el aspecto que deben tener, en lo que esperan los chicos de las chicas y en cómo se relacionan con ellas.

La trama interna de estos videojuegos construye un universo 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-. 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. Todo es acelerado y nuestra espera se convierte en angustia. El problema es que las estructuras mentales de los seres humanos se van construyendo en función de los instrumentos que utilizan (Méndez, 2010).

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 (Pérez Martín, 2010). 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.

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 el modelo de socialización que contribuyen a construir estos nuevos “educadores sociales”, qué contenidos y valores son los que tienen que promover esos videojuegos. Esto significa que la socialización está siendo dirigida esencialmente por el mercado. El problema esencial es que el mercado pone los valores comerciales o de lucro por encima de los derechos humanos, de la paz o de la justicia.

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?

EL PAPEL DEL MUNDO ADULTO

Hemos comprobado que la mayoría de las personas jóvenes creen que los videojuegos no les afectan. 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 como se relacionan con ellas.

La mayoría de las personas adultas desconocen los contenidos y los valores de este mundo en el que están inmersos los niños y niñas: hemos constatado que sólo el 40% de las familias hacen un cierto seguimiento del uso de los videojuegos por parte de sus hijos e hijas. Pero aún es más significativo que casi el 75% de las familias no saben cuáles son los contenidos de los mismos ni los valores que transmiten. Por eso, a partir de esta investigación, hemos elaborado un material de apoyo para los principales agentes educativos: la familia y los colegios; para que puedan ayudar a su alumnado y a sus hijos e hijas en el análisis crítico de los contenidos y valores que transmiten estos videojuegos

ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

Por eso, fruto de esta investigación se ha generado una guía didáctica y un material multimedia, un cd-rom interactivo, para trabajar con el alumnado el análisis de los videojuegos y sus consecuencias (Díez, 2005). En ella se sintetizan las conclusiones de esta investigación y se proponen una serie de actividades de trabajo interactivas con el alumnado.

La finalidad de la misma es ofrecer una serie de actividades concretas, que pueden ser incorporadas al curriculum de aula en las diferentes áreas, tanto en primaria como en secundaria, para introducir el análisis de los videojuegos en el ámbito escolar.

La metodología de trabajo que se propone en esta guía de actividades se basa en la experimentación, la reflexión y la actuación. Esto supone un proceso que implica tres pasos: primero conocer, segundo reflexionar y tercero actuar. 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 hasta llegar a proponer una actuación transformadora que provoque un cambio de actitudes y de valores. Para cada una de las actividades se especifican las áreas en las que se pueden desarrollar, así como los niveles para las que son más adecuadas. Y en los bloques de actividades se concretan los objetivos de aprendizaje que se pretenden en función del currículo establecido, así como los contenidos que se desarrollan y los criterios de evaluación que se pueden aplicar.

BIBLIOGRAFÍA

- Adese. (2009). *Anuario 2009*. Madrid: ADESE. Recuperado de <http://www.adese.es/pdf/Anuario2009aDeSe.pdf>
- Del Moral Pérez, M.E. (2010). Aportaciones y riesgos de los videojuegos: entretenimiento de los jóvenes en contextos virtuales. *Padres y maestros*, 331, 12-16.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2009). El sexismo de los videojuegos. *Emakunde*, 75, 42-45.
- Díez Gutiérrez, E.J. y otros (2006). La construcción de estereotipos de género a través de los videojuegos. *Comunicación y Pedagogía*, 211, 21-33.

- Díez Gutiérrez, E.J. (Dir.) (2005). *Investigación desde la práctica: Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2005). Violencia y videojuegos. *Crítica*, 925, 65-68.
- Díez Gutiérrez, E.J. (Dir.) (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Díez Gutiérrez, E.J., Terrón Bañuelos, E. y Rojo, J. (2001). Videojuegos: cuando la violencia vende. *Cuadernos de Pedagogía*, 305, 79-83.
- Durkin, K. (2006). Game playing and adolescents' development. En P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* (415-428). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eastin, M.S. (2006). Video Game Violence and the Female Game Player: Self- and Opponent Gender Effects on Presence and Aggressive Thoughts. *Human Communication Research*, (32), 351-362.
- Esnaola Horacek, G. (2007). Jugar para aprender a vivir... Aprender a jugarse la vida. ¿Qué narran los videojuegos? Claves culturales para la construcción del conocimiento. *Aula de Innovación Educativa*, feb, 159, 71-74.
- Farrar, K.M.; Krcmar, M. y Nowak, K.L. (2006). Contextual Features of Violent Video Games, Mental Models, and Aggression. *Journal of Communication*, 56, 387-392.
- García Pernia, M.R. y García, C. (2010). Videojuegos en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, 398, 74-76.
- Gómez Del Castillo Segurado, M.T. (2007). Videojuegos y transmisión de valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (43), 6.
- Ivory, J. D. (2006). Still a man's game: Gender representation in online reviews of video games. *Mass Communication & Society*, 9 (1), 103-114.
- Méndez, D. (2010). Videojuegos: industria cultural. *Sistema: Revista de ciencias sociales*, 215-216, 117-124.
- Pérez Martín, J. (2010). Videojuegos educativos: el ocio como inversión. *Padres y maestros*, 330, 21-25.
- Sanford, K. y Madill, L. (2006). Resistance through Video Game Play: It's a Boy Thing. *Canadian Journal of Education* 29, 1: 287-306.
- Salisch, M. V., Oppl, C., & Kristen, A. (2006). What attracts children? En P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* (147-164). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sort, J. (2005). El componente ludicomilitar en el uso político de los juegos digitales después del 11-S. *Trípodos*, Extra(2), 839-850.
- Steen, F. F., Greenfield, P. M., Davies, M., & Tynes, B. (2006). What went wrong with The Sims Online: Cultural learning and barriers to identification in a massively multiplayer online role-playing game. En P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* (307-324). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Vaca Vaca, P. y Romero Serrano, D. (2007). Construcción de significados frente a los contenidos violentos de los videojuegos en niños de 11 a 14 años. *Acta Colombiana de Psicología*, (10), 1, 35-48.
- Valleur, M. y Matysiak, J.C. (2005). *Las nuevas adicciones del siglo XXI: sexo, pasión y videojuegos*. Barcelona: Paidós.
- Vilella Miró, X. y Gros Salvat, B. (2005). Uso y abuso de los videojuegos. *Comunicación y Pedagogía*, 208, 49-52.
- Vorderer, P., & Bryant, J. (Eds.) (2006). *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.