

Las raíces de la violencia y el machismo:

la socialización educativa a través de los videojuegos

(segunda parte)

Enrique J. Díez Gutiérrez*
 Universidad de León. España



Resumen

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 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; pues 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.

Recibido: 15 de febrero de 2009 - Aceptado: 3 de marzo de 2009

* Profesor de la Universidad de León, España. Director de la investigación *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*, encargada por el Ministerio de Trabajo (Instituto de la Mujer) y el Ministerio de Educación (CIDE) del Gobierno español en el año 2004. Componentes del equipo: Eloína Terrón Bañuelos, Matilde García Gordón, Javier Rojo Fernández y otras. Correo electrónico: enrique@unileon.es

Abstract

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.

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, aclaramos 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, etcétera, y, en menor medida, con la fragilidad. Esto supone un estereotipo de mujer anclado en la épica casi medieval caballerescas. 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?”.

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

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?



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*), etcétera.

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 usen 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 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 de él 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 quince años y morir con veinte, y tener unas dimensiones anti-naturales –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 cómo 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 et ál., 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

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.

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, etcétera). De las 47 cubiertas analizadas, aparecieron un total de 115 figuras masculinas y nueve femeninas (o sea, una ratio de 13 a 1); veinte de estas figuras masculinas aparecían en una pose dominante, mientras que esta en esta pose no aparecía ninguna mujer; por el contrario, aparecían tres 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 misma pose.

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 trece de los 47 juegos (un 30% aproximadamente). Se trata de una proporción muy alta teniendo en cuenta que once 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 sus cubiertas. 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 han 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 et ál. (2002) replicaron el estudio de Provenzo diez años después sobre portadas de 79 juegos para consolas y 87 para PC. En cuanto a

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 et ál, 2002).

Además de estas investigaciones de Provenzo (1991), Estalló (1995) y Urbina Ramírez et ál. (2002), que han intentado clasificar los videojue-

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.

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

gos 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, etcétera, 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 participante,¹ 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, etcétera), 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, a 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.

¹ Las personas participantes son personajes que siguen las instrucciones de quienes juegan, pero que generalmente no tienen personalidad propia o carecen de destrezas.

Aunque hay un 16% de videojuegos en los que la protagonista es una mujer, en la mayoría de las ocasiones 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 la figura femenina como protagonista de los videojuegos va en aumento no deja de ser una “réplica” del perfil masculino del protagonista.

En lo que hace referencia a los estereotipos de género, los personajes masculinos participan con más frecuencia que los femeninos en acciones que implican 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). Sin embargo 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, etcétera.

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 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 Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (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:

1. 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 Hearts*), pero viven y mueren en función de los hombres. Éste es el más extendido. Incluso cuando 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). Y eso que ella es la protagonista del videojuego.



2. 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 éstos. 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). Ellas, perversamente seductoras y crueles no escatiman en asesinar “al más puro estilo masculino” (Fernández-Obanza, 2003).

3. 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”, que 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 Schoolgirls: Young Women, Self Esteem and the Confidence Gap*²) los productores construyen un modelo de mujer en los videojuegos basado en 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 setenta, 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 ventas.³ “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 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 papel que desempeña la mujer en estos videojuegos, o en el lenguaje sexista que se emplea en dichos juegos, 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” 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, etcétera, 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.

2 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).

3 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.

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’.

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:

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-blancoguerrero” 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 exacerbando 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, etcétera, 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, etcétera (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, etcétera. 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, etcétera. Las revistas especializadas establecen una relación proporcional entre la violencia de un juego y su calidad.⁴ 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 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 esta 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 ellos 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%),



4 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).

por lo que vemos claramente que esta tendencia no sólo no remite, sino que parece ir cada vez a más (Bercedo et ál., 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 tendría así una función catártica, pues permitiría “sacar afuera” todas las tensiones de la vida cotidiana, lo que contribuiría 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 “habituá” a la violencia (Ferguson et ál., 2008). 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 eximente. 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

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.

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 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. 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 dicha influencia, 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 (Gabelas y Lazo, 2008). El motivo es que no se limitan a mostrar la violencia 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 este es uno de ellos. Se trata 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, 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 está 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 tiene que combatir 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?

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.

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 (Echeverría y Merino, 2008). 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).

Esnaola (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 contemplan 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 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 que se ha publicado por el Instituto de la Mujer y el CIDE, tanto en formato papel como CD-Rom multimedia.

La finalidad de ésta es ofrecer una serie de actividades concretas, que pueden ser incorporadas al currículo 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. Este 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, etcétera. 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

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.

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, etcétera, 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 sí mismo 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 son elementos previos imprescindibles al enriquecimiento del grupo,

pero no pueden quedarse ahí. Si el trabajo no implica su posterior desarrollo grupal (sea en forma de debate, de construcción colectiva, etcétera), 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, 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. 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 currículo 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 su análisis en un formato similar. Tanto el contenido completo de la publicación de la investigación, como la guía didáctica se puede obtener de forma gratuita en español de la siguiente página web: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Public21.htm>

Referencias bibliográficas

- Bengoechea, M. y Calero, M. L. (2002), *Sexismo y redacción periodística*, Valladolid, Junta de Castilla y León.
- Bercedo Sanz, A et ál. (2005), “Consumo de los medios de comunicación en la adolescencia”, en *Anales de Pediatría*, vol. 63, núm. 6, p. 516-525.
- Bernat Cuello, A. (2005), “El uso de los videojuegos en la enseñanza no reglada”, en *Comunicación y Pedagogía*, vol. 208, p. 71-74.
- Bonder, G. (2001), “Las nuevas tecnologías de la información y las mujeres: reflexiones necesarias” [en línea], *Reunión de Expertos sobre Globalización, Cambio Tecnológico y Equidad de Género*, Sao Paulo, Brasil, 5 y 6 de noviembre de 2001, disponible en: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/doc/noticias/nue_tec.htm, recuperado: 16 de octubre de 2008.
- Braun, C. et ál. (1986, noviembre), “Adolescents and microcomputers: Sex differences, proxemics, task and stimulus variables”, en *Journal of Psychology*, vol. 120, núm. 6, p. 529-542.
- Brooks, B. D. (1983, mayo), “Ponencia presentada en el Congreso Videojuegos y Desarrollo Humano, un programa de investigación para los años 80”, Graduate School of Education.
- Cárdenas, J. (2005), “El videojuego, competencia tecnológica al alcance de todos”, en *Comunicación y Pedagogía*, vol. 208, p. 42-48.
- Cassell, J. y Jenkins, H. (1998), “Chess for Girls? Feminism and Computer Games En Cassell y Jenkins”, en *From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games* (2-45), Cambridge, MIT Press.
- Cesarone, B. (1994), “Videogames and children”, en *Office of Educational Research and Improvement*, Washington.
- Colley et ál. (1995), “Gender effects in the stereotyping of those with different kinds of computing experience”, en *Journal of Educational Computing Research*, vol. 12, núm. 1, p. 19-27.
- Colwell, J.; Grady, C. y Rhaiti, S. (1995), “Computer games, self-esteem and gratification of needs in adolescents”, en *Journal of community and applied social psychology*, vol. 5, p. 195-206.
- Conocedoras (2003), “Una cara bonita no es suficiente” [en línea], disponible en: <http://www.mujereschile.cl/conocedoras/articulos.php?articulo=279&area=cultura>, recuperado: 14 de octubre de 2003.
- Del Moral, M. E. (1995, octubre, sec), “El fenómeno de los videojuegos”, en *Comunidad Escolar*, “Tribuna Libre”, 3.
- Demaria, S. I. (2003), “La videocultura de nuestros alumnos. Un aporte que pretende esclarecer ciertos aspectos sobre los videojuegos” [en línea], en *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, vol. 15, disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/index.htm>, recuperado: 29 de octubre de 2003.
- Díaz Prieto, M. (2003, 8 de junio), “Las dificultades de probar la relación causa-efecto”, en *La Vanguardia*.
- Díez Gutiérrez, E. J. (dir.) (2004), *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*, Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer.

- (dir.) (2005), *Investigación desde la práctica: Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- (2005), “Violencia y videojuegos”, en *Crítica*, vol. 925, p. 65-68.
- (2007), *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*, Barcelona, El Roure.
- (2007, enero-abril), “El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela”, en *Revista de Educación*, vol. 342, p. 127-146.
- et ál. (2006), “La construcción de estereotipos de género a través de los videojuegos”, en *Comunicación y Pedagogía*, vol. 211, p. 21-33.
- , Terrón Bañuelos, E. y Rojo, J. (2001), “Videojuegos: cuando la violencia vende”, en *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 305, p. 79-83.
- Dietz, T. L. (1998), “An examination of violence and gender role portrayals in video games: implications for gender socialization and aggressive behavior”, en *Sex Roles*, vol. 38, núms. 5-6, p. 425-442.
- Durkin, K. (2006), “Game playing and adolescents’ development”, en Vorderer, P. y Bryant, J. (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”, en *Human Communication Research*, vol. 32, p. 351-362.
- Echeverría, J. y Merino Malillos, L. (2008), “Videojuegos y socialización en el espacio electrónico”, en *Adoz: revista de estudios de ocio*, vol. 32, p. 37-44.
- Esnaola Horacek, G. (2007, febrero), “Jugar para aprender a vivir. Aprender a jugarse la vida. ¿Qué narran los videojuegos? Claves culturales para la construcción del conocimiento”, en *Aula de Innovación Educativa*, vol. 159, p. 71-74.
- Esnaola Horacek, G. A. (2003), “Aprender a leer el mundo del siglo XXI a través de los videojuegos”, en *Etic@net*, vol. 1, p. 1-10.
- Estalló Martí, J. A. (1995), *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*, Barcelona, Planeta.
- (2008), “Efectos del uso de videojuegos en la conducta”, en *Adoz: revista de estudios de ocio*, vol. 32, p. 103-110.
- Etxeberria Balerdi, F. (1996), *Videojuegos y educación*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- (1999), “Videojuegos y educación”, en Etxeberria, F. (coord.), *La Educación en Telépolis*, Donosita, Ibaeta.
- Farrar, K. M.; Krcmar, M. y Nowak, K. L. (2006), “Contextual Features of Violent Video Games, Mental Models, and Aggression”, en *Journal of Communication*, vol. 56, p. 387-392.
- Ferguson, C. J. et ál. (2008), “Violent Video Games and Aggression. Causal Relationship or Byproduct of Family Violence and Intrinsic Violence Motivation?”, en *Criminal Justice and Behavior*, vol. 35, núm. 3, p. 311-332.
- Fernández-Obanza, G. (2003), “Videojuegos: Juegos para un mundo peor” [en línea], disponible en: <http://www.ecodesarrollogaia.org/index.htm>
- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción [FAD] (2002), *Jóvenes y Videojuegos: Espacio, significación y conflictos*, Madrid, FAD, Injuve.
- Gabelas Barroso, J. A. y Lazo, C. M. (2008), “Modos de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas”, en *Revista Latina de comunicación social*, vol. 63, p. 2.
- Gagnon, D. (1985), “Videogames and Spatial Skills: An Exploratory Study”, en *ECTJ*, vol. 33, núm. 4, p. 263-275.
- Gerzon, M. (1982), *A Choice of Heroes: The Changing Face of American Manhood*, Boston, Houghton Mifflin Co.
- Gibb, G. et ál. (1985), “Personality Differences Between High and Low Electronic Video Game Users”, en *Journal of Psychology*, vol. 114, p. 159-165.
- Gil, A. y Vida, T. (2007), *Los videojuegos*, Barcelona, UOC.

- Gómez Del Castillo Segurado, M. T. (2005), "Violencia social y videojuegos", en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, vol.25, p. 45-51.
- (2007), "Videojuegos y transmisión de valores", en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, p. 6.
- Griffiths, M. D. (1991), "Amusement machine playing in childhood and adolescence: A comparative analysis of video games and fruit machines", en *Journal of Adolescence*, vol. 14, p. 53-73.
- Gros Salvat, B. (coord.) (1998), *Jugando con videojuegos: Educación y entretenimiento*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- (2005), "Adolescentes y videojuegos: El juego desde el jugador", en *Comunicación y Pedagogía*, vol. 208, p. 62-64.
- (coord.) (2008), *Videojuegos y aprendizaje*, Barcelona, Graó.
- Hartmann, T. y Klimmt, C. (2006), "Gender and computer games: Exploring females' dislikes" [en línea], en *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 11, núm. 4, disponible en: <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue4/hartmann.html>, recuperado: 12 de noviembre de 2006.
- Idsa (2003), "Essential Facts About The Computer and Video Game Industry. 2003 Sales, Demographic and Usage Data" [en línea], disponible en: <http://www.IDSA.com>
- Inkpen, K. et ál. (1994), "We have never-forgetful flowers in our garden: 'Girls' responses to electronic games", en *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, vol 13, núm. 4, p. 83-403.
- Ivory, J. D. (2006), "Still a man's game: Gender representation in online reviews of video games", en *Mass Communication & Society*, vol. 9, núm. 1, p. 103-114.
- Jones, P. K. (1986, marzo), "The Relative Effectiveness of Computer-Aided Remediation with Male and Female Students", *T.H.E. Journal*.
- Kafai, Y. B. (1996), "Gender Differences in Children's Construction of Video Games", en Greenfield, P. M. y Cocking, R. R. (eds.), *Interacting with Video* (39-66), Norwood (NJ), Ablex Publishing.
- Klimmt, C. y Hartmann, T. (2006), "Effectance, self-efficacy, and the motivation to play video games", en Vorderer, P. y Bryant, J. (eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* (143-177), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Kutner, L. A. et ál. (2008), "Parents' and Sons' Perspectives on Video Game Play. A Qualitative Study", en *Journal of Adolescent Research*, vol. 23, núm. 1, p. 76-96.
- Levis, D. (1997), *Los videojuegos, un fenómeno de masas*, Barcelona, Paidós.
- (2005), "Videojuegos y alfabetización digital", en *Aula de Innovación Educativa*, vol. 147, p. 48-50.
- Licon Vega, A. L. y Piccolotto Carvalho, D. (2003), "Algunas reflexiones sobre los videojuegos" [en línea], disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/19.html>, recuperado: 23 de noviembre de 2007.
- Lucas, K. y Sherry, J. L. (2004), "Sex Differences in Video Game Play: A Communication-Based Explanation", en *Communication Research*, vol. 31, núm. 5, p. 499-523.
- Marqués (2000), "Videojuegos: Efectos psicológicos", en *Revista de Psiquiatría Infantil y Juvenil*, vol. 2, p. 106-116.
- Mercadal Orfila, R. (2005), "Los 10 videojuegos más violentos del mercado", en *Comunicación y Pedagogía*, vol. 208, p. 6-7.
- Miedzian, M. (1991), *Chicos son, hombres serán*, Madrid, Horas y Horas.
- Mitchell, E. (1985), "The Dynamics of Family Interaction around Home Video Games", en *Marriage and Family Review*, vol 8, núms. 1-2, p. 121-135.
- Morillo, C. (2006), "Videojuegos con tolerancia", en *Cambio 16*, vol. 2, p. 44.
- Muñoz Luque, B. (2003), "Mujer y poder: una relación transgresora", en *Organización y Gestión Educativa*, vol. 3, p. 8-14.

- Nieto, S. (2003, 30 de noviembre), "Juguetes: más sexistas, imposible", en *La Crónica-El Mundo*, 424, p. 12.
- Núñez Gómez, P.; Rodríguez Del Barrio, A. y García Álvarez, J. (2008), "Aportaciones de la investigación cualitativa sobre videojuegos", en *Doxa Comunicación: revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales*, vol. 6, p. 297-315.
- Okagaki, L y Frensch, P. (1994, enero-marzo), "Effects of video game playing on measures of spatial performance: gender effects in late adolescence", en *Journal of Applied Development Psychology*, vol. 15, núm. 1, p. 33-58.
- Orenstein, P. (1995), *Schoolgirls: Young Women, Self-ESTEEM, and the Confidence Gap*, Nueva York, Anchor.
- Ortega, J. A. (2003), "Análisis crítico de los valores que transmiten los videojuegos: Descubriendo su potencial seductor de naturaleza subliminal" [en línea], Disponible en: http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/documentos/Anlisis_valores_subliminales_videojuegos.doc, recuperado: 23 de noviembre de 2003.
- Pérez Tornero, J. M. (1997), Presentación, en Levis, D. (1997), *Los videojuegos, un fenómeno de masas* (13-15), Barcelona, Paidós.
- Pipher, M. (1994), *Reviving Ophelia: Saving the Selves of Adolescent Girls*, Nueva York, Putnam.
- Pita, X. (2004), "Mujeres virtuales. Las heroínas de videojuegos evolucionan", en *Game-Live PC*, vol. 36, p. 28-31.
- Provenzo, E. (1991), *Video Kids: making sense of Nintendo*, Cambridge (Ms.), Harvard University Press.
- (1992, marzo), "The Video Generation", en *American School Board Journal*, vol. 179, núm. 3, p. 29-32.
- (2000), "Los juegos de video y el surgimiento de los medios interactivos para los niños", en Steinberg, R. y Kincheloe, J. L. (comps.), *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata.
- Puggelli, F. C. (2003), "I videogiochi e il processo di socializzazione", en Maragliano, R.; Melai, M. y Quadrio, A., *Joystick. Pedagogia y videogame* (115-125), Milán, Disney Libri.
- Raney, A.; Smith, J. y Baker, K. (2006), "Adolescents and the appeal of video games", en Vorderer, P. y Bryant, J. (eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* (165-180), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruiz Dávila, M. et ál. (2008), "Videojuegos para tender puentes: diálogo y aprendizaje puestos a juego", en *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, vol. 225, p. 39-45.
- Rushbrook, S. (1987), "*Messages of Video Games: Social Implications*" [Tesis doctoral], University of California, 1986, en *Dissertation Abstracts International*, 8621127.
- San Martín, A. (1995), *La escuela de las tecnologías. Educación. Estudio 9*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Sanford, K. y Madill, L. (2006), "Resistance through Video Game Play: It's a Boy Thing", en *Canadian Journal of Education*, vol. 29, núm. 1, p. 287-306.
- Sanger, J. (2000), "Un recurso educativo", en *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 291, p. 63-65.
- Salisch, M. von; Oppl, C. y Kristen, A. (2006), "What attracts children?", en Vorderer, P. y Bryant, J. (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", en *Trípodos*, Extra, núm. 2, p. 839-850.
- Sphika, P. A. (2008), "Aprendiendo. jugando. en serio", en *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, vol. 21, núm. 220, p. 74-78.
- Strasburgber, V. et ál. (1993, octubre), "Adolescents and the media", en *Adolescents-Medicine: State of the Art Reviews*, vol. 3, núm. 4.
- Subrahmanyam, K. y Greenfield, P. M. (1994), "Effect of Video Game Practice on Spatial Skills

- in Girls and Boys”, en *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 15, p. 13-32.
- Steen, F. F. et ál. (2006), “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* (307-324), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Thompson, C. (2006), “The Mythical 40-Hour Gamer” [en línea], disponible en: <http://www.wired.com/gaming/gamingreviews/commentary/games/2006/09/71836>, recuperado: 12 de octubre de 2007.
- Toles, T. (1985), “Video Games and American Military Ideology”, en Mosco, V. y Wasko, J., *The Critical Communications Review (vol. III): Popular Culture and Media Events* (207-223), Norwood, Ablex.
- Tuya, M. (2000, 2 de junio), “Mujeres y tecnología, atracción fatal” [en línea], en *Baquia.com*, disponible en: <http://www.baquia.com/com/legacy/13764.html>, recuperado: 14 de enero de 2002.
- Urbina Ramírez, S. et ál. (2002), “El rol de la figura femenina en los videojuegos”, en *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, vol. 15.
- 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”, en *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 10, núm. 1, p. 35-48.
- Valleur, M. y Matysiak, J. C. (2005), *Las nuevas adicciones del siglo XXI: sexo, pasión y videojuegos*, Barcelona, Paidós.
- Vilella Miró, X. (2005), “¿Videojuegos para trabajar en la escuela y el instituto? ¡Lo que faltaba!”, en *Comunicación y Pedagogía*, vol. 208, p. 53-58.
- y Gros Salvat, B. (2005), “Uso y abuso de los videojuegos”, en *Comunicación y Pedagogía*, vol. 208, p. 49-52.
- Vorderer, P. y Bryant, J. (eds.) (2006), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ward Gailey, Ch. (1993), “Mediated Messages: Gender, Class, and Cosmos in Home Video Games”, en *Journal of Popular Culture*, vol. 27, núm. 1, p. 81-97.
- Wilder, G.; Mackei, D. y Cooper, J. (1985), “Gender and Computer: Two surveys of computer-related attitudes”, en *Sex Roles*, vol. 13, núms. 3-4, p. 215-228.
- Wood, R. T. A. (2008), “Problems with the Concept of Video Game “Addiction”: Some Case Study Examples”, en *International Journal of Mental Health and Addiction*, vol. 6, núm. 2, p. 169-178.