

mades, no hay lugar para el reconocimiento ejercido por una conciencia que ha elevado al pensamiento a un estatuto “superior”; el espacio dinámico, por las potencias de la diferencia y la repetición se constituye en el lugar de los encuentros, de los choques de fuerzas acaecidos “entre” los cuerpos, lugar de los acontecimientos. Diferir, repetir, pensar, no son nuevas categorías con las cuales ordenar y describir el pensamiento ni la realidad; diferir, repetir, pensar, son acontecimientos<sup>14</sup> que pasan y no cesan de pasar entre los cuerpos, como modos del Ser.

Vemos, estudiando a Deleuze, que lo que se opone a la representación, a la imagen dogmática del pensamiento no es otra manera de pensar según los paradigmas de la razón como condición de posibilidad; es un pensamiento sin imagen que se piensa a sí mismo, engendrado en sí mismo por la violencia ejercida en él por la sensación de un empirismo trascendental.

Lo que subyace al pensamiento es la vivencia de una nueva sensibilidad que retome las potencias que las categorías de la representación han expulsado en la historia de la filosofía (lo que en la imagen pensamiento aparece sin fundamento). Con esta nueva sensibilidad, con el pensamiento puro que se despliega gracias a ella y a su potenciación, vemos cómo en el plano de lo sensible como diverso la diferencia y la repetición son potencias de individuación indefinida, repetidas eternamente, constituyendo un espacio dinámico en donde la experiencia y no el reconocimiento como síntesis pasiva es posible, y ante la cual los fenómenos, los cuerpos, las singularidades pre-individuales (que no son los individuos sujetos a una conciencia), son modos del Ser: “el Ser se dice en un único y mismo sentido de todo aquello de lo cual se dice, pero aquello de lo cual se dice difiere: se dice de la diferencia misma” (Deleuze, 2002, p. 72).

“Pensar es crear”, nos dice Deleuze; pensar sin imagen es crear, es devenir junto con lo que acontece, es devenir con el mundo, es sentir la diferencia que no cesa de desenvolverse y de envolvernos en y a nosotros en los fenómenos del mundo que deviene también como un caos cósmico, un caosmos (el cielo-azar) en el que la sensibilidad y la sensación se despliegan y ya no sólo la percepción y la representación —la mediación de la conciencia— piensan. El pensamiento piensa creándose y creando lo que piensa, lo que retorna repitiéndose y diferenciándose eternamente: sólo lo que ha rebasado el límite de su ser, sólo lo que ha potenciado su afecto, su capacidad de afectar y de ser afectado es lo que hace que el pensamiento piense, es aquello que deviene como impensable y que debe ser pensado.

#### Referencias

- Deleuze, G., (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu editores.  
 Deleuze, G., (2002). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.  
 Deleuze, G. y Parnet, C., (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-textos.  
 Hardt, M., (2004). *Gilles Deleuze: un aprendizaje filosófico*. Buenos Aires: Paidós.  
 Pardo, J.L., (1990). *Gilles Deleuze: violentar el pensamiento*. Madrid: Ed. Cíncel S.A.  
 Zourabichvil, F., (2004). *Deleuze: una filosofía del acontecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

<sup>14</sup> *Acontecimiento y devenir: lo que acontece en el caosmos es el pensamiento que deviene diferencia y diferente por el eterno retorno según el cual se repite eternamente, aconteciendo cada vez como diferente, deviniendo otro. “El acontecimiento siempre es producido por cuerpos que chocan entre sí, se cortan o se penetran, la carne y la espada [...] Todo acontecimiento es una llovizna. Si los infinitivos “morir”, “amar”, “moverse”, “sonreír”, etc., son acontecimientos es porque hay algo de ellos que su cumplimiento no logra realizar, un devenir que no cesa de alcanzarnos y a la vez de precedernos”. Con respecto al devenir, Deleuze nos dice que “los verbos en infinitivo son devenires ilimitados [...] los infinitivos-devenires no tienen sujetos: tan sólo remiten a un “EL” del acontecimiento (llueve), y ellos mismos se atribuyen a estados de cosas que son mezclas o colectivos, agenciamientos, incluso en los casos de mayor singularidad” (Deleuze y Parnet, 1980, pp. 74, 75).*

## Las raíces de la violencia y el machismo: la socialización educativa a través de los videojuegos (primera parte)

Enrique J. Díez Gutiérrez<sup>1</sup>

**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.

**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.

#### Introducción

Nos estamos socializando en unos valores que impregnan de manera subliminal el inconsciente colectivo de nuestra sociedad. Valores ligados a la cultura patriarcal que legitima el dominio masculino, la violencia como estrategia de relación y sumisión, la competitividad (Sphika, 2008) y el triunfo sobre los demás como finalidad, el menosprecio hacia los débiles, el sexismo, etc. Esta asunción de la cultura patriarcal ligada a la violencia es un fenómeno estructural al que Galtung denomina “violencia cultural” y que se está transmitiendo oculta en el proceso de socialización (Muñoz Luque, 2003).

Analizar los mecanismos que generan la violencia, las estructuras organizativas que la perpetúan y la profundizan y los sistemas sociales que la alienan, nos ha llevado a adentrarnos en el mundo de los videojuegos indagando las claves sociales, mediáticas e institucionales que están creando un mundo y una sociedad tan violenta como la que vivimos, y en la que las personas jóvenes se convierten en receptores y consumidores de esa violencia que terminan asumiendo como “normal” en sus esquemas de comprensión de la realidad, en sus comportamientos y en sus pautas de relación. Los videojuegos se han convertido en una poderosa herramienta de influencia y conformación de opinión y visión sobre la realidad.

<sup>1</sup> 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: Eloina Terrón Bañuelos, Matilde García Gordón, Javier Rojo Fernández y otras. E-mail: enrique@unileon.es

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

*Constituyen instrumentos mediante los que el niño comprende el medio cultural que le rodea. Representan, fielmente, simbolismos sociales y construcciones culturales de nuestro entorno, lo que debe permitirnos comprender sus contenidos y, a la vez, sus posibilidades como transmisores de valores. Terry Toles afirma que el juego y las actividades de entretenimiento configuran una sutil expresión de los modos de percibir la realidad que una cultura determinada posee (Estalló, 1995, p. 117; Estalló, 2008).*

Este artículo es el resultado de la investigación realizada a lo largo de dos años por la Universidad de León (España) sobre los contenidos y valores implícitos y explícitos que promueven los videojuegos que más se están comercializando, vendiendo y consumiendo actualmente entre los jóvenes de todo el mundo. Se han aplicado 6.000 cuestionarios a chicos y chicas españoles de entre 6 y 24 años de edad de diferentes países (España, Cuba, Colombia, Estados Unidos, Inglaterra e Italia). Se han realizado 22 estudios de caso con 44 “sujetos”; se han hecho 60 entrevistas a informantes clave, y se han llevado a cabo 13 grupos de discusión y 20 observaciones de campo en diferentes situaciones y contextos. Pero sobre todo se ha realizado el análisis videográfico exhaustivo de los 300 videojuegos que actualmente son más vendidos.

A veces se acusa a las investigaciones académicas sobre videojuegos de que se hacen sin un auténtico conocimiento del objeto de investigación. Hemos leído en numerosas webs de aficionados y aficionadas a este mundo que los expertos y expertas hacen críticas sin haber jugado nunca a un videojuego. Por eso queremos advertir que no ha sido este el caso; hemos querido dar gran relevancia al análisis de los propios videojuegos jugando con ellos y conociendo su dinámica “por dentro”, como se ha visto en el apartado dedicado a ello (Núñez Gómez, et al., 2008). La finalidad de esta investigación ha sido analizar la visión sobre el género que transmiten los contenidos de los videojuegos, por eso era necesaria esta “inmersión”.

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

#### **Se aprende con los videojuegos**

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

Algunos autores y autoras (Estalló, 1995; Gros, et al., 1998; Etxeberría, 1999; Marqués, 2000; Sanger, 2000; Licona y Picolotto, 2003; Cárdenas, 2005; Esnaola, 2007; Gros, 2008; Estalló, 2008; Ruiz Dávila, et al., 2008) destacan las posibilidades de aprendizaje que puede facilitar el jugar con videojuegos: son motivadores; potencian la coordinación óculo-manual; la organización del espacio y la lateralidad; favorecen habilidades psicomotrices de carácter general, que se mejoran progresivamente con el ejercicio; potencian la repetición instantánea y el “intentarlo otra vez”; generan autoestima en el caso de que se vayan superando los diferentes obstáculos y se avance en el progreso del juego, y concluyen que “sin duda los videojuegos en general mejoran los reflejos, la psicomotricidad, la iniciativa y autonomía de los jugadores”.

Sin embargo, las conclusiones de estas investigaciones han sido cuestionadas desde diferentes frentes. Sintetizamos estas críticas siguiendo el análisis que hace la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción [FAD] (2002, p. 29):

**¿La permanencia de determinados estereotipos de género que perviven en nuestra sociedad contemporánea está siendo alentada y potenciada por los modelos que reproducen determinados videojuegos cada vez más frecuentemente utilizados por nuestros jóvenes?**

*Como ocurre con la mayor parte de la investigación sobre los efectos de los videojuegos, en términos generales, los resultados de estos estudios no son definitivos. La mayoría de las investigaciones realizadas no permiten establecer una relación causal entre la experiencia de jugar con videojuegos y una mejora generalizada de las habilidades espaciales del sujeto. Es posible que aquellos sujetos con mejores habilidades espaciales se sientan más atraídos hacia este tipo de juegos (Griffith et al., 1983; Gagnon, 1985; Estalló, 2008), que esta disposición de fuertes habilidades espaciales mejore la actuación en el uso de los videojuegos (Subrahmanyam y Greenfield, 1994) o incluso, que un mayor conocimiento de las características de los videojuegos implique una mejora de la actuación pero no necesariamente una mejora de las habilidades espaciales. Si bien aparecen algunas excepciones, incluso en el caso de los pocos estudios que parecen demostrar una relación más directa entre la mejora de la práctica de un videojuego y la mejora de las destrezas espaciales (Okagaki y Frensch, 1994), sigue manteniéndose la incógnita de que la mejora de las*

habilidades espaciales a través de la práctica de un videojuego pueda ser generalizada a otros contextos que requieran destrezas similares.

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

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

#### ¿El medio justifica los fines?

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

Si pretendemos que nuestros alumnos y alumnas, nuestros jóvenes, alcancen objetivos educativos relacionados con la habilidad de toma de decisiones, el aprendizaje estratégico, la capacidad de metacognición o la planificación de las acciones, y algunos videojuegos lo desarrollan y son motivantes para ellos y ellas, deberíamos no sólo valorarlos como tales, sino incorporarlos en el proceso educativo como otro recurso más. Y esta fue, al inicio de la investigación, la perspectiva primera que marcó el planteamiento de la propia investigación: ¿cómo introducir los videojuegos como una herramienta educativa en el currículo escolar? Sin embargo, tras esta investigación realizada a lo largo de más de dos años, actualmente nos mostramos muy reticentes a incorporarlos como recursos educativos, sin más, en el

**La primera conclusión a la que hemos llegado en nuestra investigación es que se aprende con los videojuegos: la mayoría de ellos son o pueden ser fuente de aprendizajes para quienes los utilizan. Pero que una determinada experiencia facilite un proceso de aprendizaje no es suficiente para considerarla, sin más, algo positivo o adecuado.**

currículo escolar. Lo que nos hemos cuestionado, en definitiva, es si los videojuegos son el método más idóneo para desarrollar el aprendizaje que queremos, tal y como están diseñados.

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

Como dice Demaria (2003) con cierta ironía: *El punto NO es si estimula la coordinación ojo-mano —o lo que también llamamos motricidad fina, uno de los principales argumentos de las personas que resaltan las bondades de los videojuegos sin percatarse de que es una habilidad que el niño o niña puede lograr con o sin ayuda de un joystick—. También he escuchado argumentar aspectos como la velocidad de reflejos, la puntería, la capacidad para simular un vuelo, etc. Sólo útiles para aquellos que quieran salir de cacería.*

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

Estamos de acuerdo en que los videojuegos resultan un material altamente motivador, que puede aportar múltiples posibilidades educativas, ayudar a construir los conocimientos, a ejercitar de forma directa la elaboración de estrategias cognitivas, a aumentar la capacidad de diálogo y argumentación, favorecer la estructuración de los procesos cognitivos y, además, son programas fácilmente asequibles constituyendo por tanto un material informático de gran valor pedagógico. No es esto lo que cuestionamos. Lo que nos cuestionamos es si no se puede crear o potenciar

comercialmente más el tipo de videojuegos que estimula estos aspectos positivos del aprendizaje en un entorno basado en valores radicalmente opuestos al sexismo, la agresividad y el aprendizaje de respuestas violentas como forma de solución de los conflictos. Esto supone decisiones políticas, económicas y sociales que nos implican a todos y todas.

#### ¿Qué tipo de valores se aprenden?

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

Según los datos que aporta la misma autora sobre estas investigaciones podemos ver que Gibb (1983), en un estudio sobre 280 jugadores (y suponemos que jugadoras), afirmaba que, en términos de interacción social, en cuanto a rasgos de personalidad como autoestima/depresión, in/conformismo, hostilidad/amabilidad, extroversión/introversión, obsesión, compulsión y trastornos de motivación, no había ninguna relación significativa respecto al tiempo que se empleaba jugando a videojuegos. Lo cual ni confirma ni niega lo positivo o lo negativo que pueda tener el uso de estos medios (Estalló, 2008).

En cuanto a Brooks (1983), parece concluir en su investigación que jugar a los videojuegos es una actividad que no es tan adictiva o compulsiva como pudiera parecer a primera vista. Se centra en la adictividad de los videojuegos, no en otros aspectos que podemos considerar cuestionables o no adecuados para que estos sean un instrumento de aprendizaje idóneo, estableciendo que “no es tanto como pudiera parecer a primera vista”, como parecen corroborar estudios más recientes (Wood, 2008). Por su parte Mitchell (1985), en un estudio sobre la interacción familiar de los videojuegos, afirma que éstos juntan a las

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

familias en una actividad recreativa común más que cualquier otra actividad.

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

Pero en las conclusiones recogidas de todas estas investigaciones citadas por esta autora y su equipo de trabajo no se habla de otros aspectos que son los que aquí nos planteamos: qué tipo de valores son los que promueven y estimulan el entorno de los videojuegos, y si esos valores son educativos o al menos son en los que queremos educar a las futuras generaciones de adolescentes y jóvenes.

Lógicamente estamos de acuerdo con Gros (1998, p. 50) en que es “poco inteligente provocar enfrentamientos radicales”; pero también es necesario buscar las raíces de los valores que estamos transmitiendo a nuestros(as) adolescentes y jóvenes, así como el cuestionarnos si los valores sexistas, racistas o violentos que muchos videojuegos exaltan no están contribuyendo a socializar en esa forma de concebir la realidad; si con ello no estamos contribuyendo a crear un mundo más violento, racista y machista. Pues hoy educan tanto o más que la escuela y la familia los medios

de información y comunicación que transmiten una determinada forma de percibir y concebir la realidad, ante los cuales tenemos que ser radicales en su análisis y en la exigencia de un contexto social y cultural que eduque en los grandes valores de los que todos hablamos y que todos exaltamos cuando hacemos grandes discursos sobre el futuro, la educación y la sociedad.

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

#### El sexismo de los videojuegos

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

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

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

Consideramos que muchos de los videojuegos más populares entre personas adolescentes y

jóvenes son una de las claves explicativas de la perpetuación y extensión de una cultura sexista, en unos casos soterrada o de baja intensidad, como veremos más adelante, y en otros claramente explícita y manifiesta.

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

No sólo es que los videojuegos están hechos por hombres y para los hombres, reforzando el comportamiento y papel masculino, sino que responden ya de por sí a estructuras e ideologías sociales muy asentadas en nuestro contexto cultural y social e incluso, en ocasiones, con claras muestras de incitación al sexismo (Izquierdo, 2002). En la revista *Play2 Obsesion*, comentando la expansión de *Los Sims: Toman la calle* dicen:

*[...] y por si alguna vez has querido meterte en el pellejo de una mujer, los desarrolladores han multiplicado por 100 las opciones para confeccionar tu propio aspecto [...] Nosotros, para darte alguna idea, siempre elegimos a la rubia con tacones y el top cortito.*

Parece una demostración palpable de que la imagen que tienen estos comentaristas, hombres, de a quiénes se dirigen, son otros hombres.

Cada vez más investigadoras e investigadores afirman que la posible desmotivación de las niñas respecto a los ordenadores se debe a que no se les ofrecen productos que respondan a sus inquietudes, pues la mayoría de videojuegos están diseñados y dirigidos a un público eminentemente masculino, que gusta de los juegos violentos. Un informe publicado a principios de 2003 por la American Association of University Women Educational Foundation (Fundación Educativa de la

Asociación Norteamericana de Mujeres Universitarias, o AAUW) encontró que muchas niñas se alejan de la tecnología a una edad temprana como consecuencia del contacto con juegos de computadora violentos, dirigidos a los chicos. El estudio reveló que a las chicas no les gustan los videojuegos violentos y prefieren los personalizados, interactivos y de rol, pero los juegos que sumergen a las chicas en la resolución de problemas y el juego cooperativo son escasos. Los videojuegos que se desarrollan para las niñas suelen tener como tema los intereses “específicos de las chicas”, como el maquillaje y la moda (Conocedoras, 2003).

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

*Al parecer, las niñas se diferencian de los varones en sus preferencias y opiniones sobre los videojuegos. No es que ellas rechacen por completo los juegos violentos, algunas incluso los piden; pero en general los consideran aburridos, demasiado repetitivos y carentes de una historia o un argumento elaborado. Sus juegos predilectos son aquellos que se basan en aventuras o historias donde hay relaciones y una trama (Bonder, 2001, p. 17).*

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

“Las chicas quieren juegos que las comprometan y las desafíen, no versiones ‘rosadas’ que, originalmente, se diseñaron para los varones”, señaló Patti Miller, directora del programa Children & the Media, de Children Now (Los niños y los medios, de Los niños ahora) aludiendo a un estudio que ha llevado a cabo esta organización defensora de la niñez analizando los 27 videojuegos de mayor venta para las consolas Sega Dreamcast, Sony PlayStation y Nintendo 64, según el ranking publicado por PC Data correspondiente a octubre de 2000: “Los productores de juegos tienen que dejar de pensar en el color rosa”.

En un mercado dominado desde hace años por los videojuegos dirigidos a los varones, es muy difícil encontrar títulos que atraigan a las chicas. Además, la mayoría de los productos más vendidos muestran personajes violentos, estereotipados o poco realistas,

portadores de un mensaje perjudicial para las jugadoras. Casi la mitad de los juegos de video para consolas más vendidos contienen mensajes negativos para las niñas (Conocedoras, 2003). “Y todo ello, a pesar de que los responsables de crear y comercializar los videojuegos afirman no tener en cuenta el sexo del público destinatario a la hora de desarrollar un producto” (FAD, 2002, p. 51).

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

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

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

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

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

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

### La imagen de mujer

Es sexismo cuando las mujeres son representadas de forma asimétrica frente a los hombres. Numerosos estudios (Braun, et al., 1986; Strasburgber, V., et al., 1993; Cesarone, 1994; Colwell, et al., 1995; Díez Gutiérrez, 2004) revelan que la representación femenina en los videojuegos es menor, generalmente minusvalorada, y en actitudes dominadas y pasivas.

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

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

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

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

Además, la sexualidad femenina se remarca especialmente por los vestidos semitransparentes e insinuantes que llevan las mujeres. De hecho, uno de cada tres personajes femeninos usa un tipo de ropa que “realza su silueta”; la mayoría (un 83%) muestran generosos escotes o tops ajustados que permiten mostrar o “insinuar” buena parte de los pechos, faldas muy cortas y ajustadas, con aberturas laterales que permiten ver las caderas hasta casi la altura de la cintura (un 42%) e incluso, tangas que muestran las nalgas desnudas (el 12%). A esto se añade que las mujeres llevan puesta ropa considerada “atrayera” en una proporción mucho mayor que los hombres (73% de mujeres y 12% de hombres).

Como dice Pita (2004, p. 28): *Lo que suponía un paso en la equiparación de sexos [se refiere a la par-*

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

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

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

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

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

*es ya característica habitual que las chicas protagonistas luzcan estupendas delanteras, ropa ceñida, faldas cortas y que adopten posturas y vivan situaciones bastante eróticas. Imágenes aparte, los guiones suelen prestarse a promover situaciones ambiguas, escenas*

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

comprometidas, enredos y embrollos, que a nadie se le escapa que tienen un alto contenido sexual, pero que nunca suele hacerse explícito. Una curiosa mezcla de inocencia y perversión que ha conquistado a mucha gente o en todo caso les ha dejado perplejos. En los dibujos hentai toda la carga sexual de las imágenes manga sale a la luz en forma de ilustraciones que rozan el límite entre el erotismo y la pornografía, cuando no lo trasgreden totalmente (Game Over, 26, p. 59).

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

Incluso algunos de los propios investigadores expertos en este campo siguen reproduciendo en sus análisis los estereotipos que critican: “el protagonista era una mujer caracterizada tanto por su atractivo, como por su ingenio y valentía” (Estalló, 1995, p. 64). Además de hablar de “el protagonista” siendo mujer, ¿caracterizaríamos a un hombre “tanto por su atractivo, como por su ingenio y valentía”? Parece que aún seguimos asumiendo en nuestro inconsciente colectivo que al referirnos a una mujer hay que destacar la belleza como una cualidad

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

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

esencial de su persona. Si esto pasa a los propios investigadores de este campo, cuánto más a los que diseñan los videojuegos. Si no se modifica esto, seguirá siendo un mundo de hombres y para los hombres.

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

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

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

En la investigación realizada, la valoración hecha por las personas jóvenes a las que se les ha encuestado, entrevistado y debatido es común: coinciden en que la heroína es una chica irreal (“es como una muñeca, con grandes tetas, delgada y con ojos grandes”), llena de agilidad y que actúa igual que sus colegas masculinos; pero perciben que éstos son físicamente fuertes y no demasiado atractivos mientras que las chicas (Lara, Julia y otras) son sonrientes y guapas. Por ejemplo, explican, el diseño del personaje de una heroína virtual como Lara Croft de la serie Tomb Raider, “responde a la idea de un sex simbol virtual”, en el que sus generosas y armoniosas medidas quedan suficientemente resaltadas por un vestuario ajustado (trajes de neopreno, shorts, tops, correajes varios, etc.). No hay mucha diferencia entre los grandes pechos de Lara Croft y los de Pamela Anderson, están ahí para vender. Lara Croft podrá sobrevivir a muchos peligros, pero a este paso su espalda no soportará tanto peso?... •

## Referencias

- Bonder, G., (2001). *Las nuevas tecnologías de la información y las mujeres: reflexiones necesarias. Reunión de Expertos sobre globalización, cambio tecnológico y equidad de género. Sao Paulo, Brasil, 5 y 6 de noviembre de 2001.* [Consultado el 16 de octubre de 2008]. En URL: [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/doc/noticias/nue\\_tec.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/doc/noticias/nue_tec.htm)
- Braun, C., et al., (1986, nov.). Adolescents and microcomputers: Sex differences, proxemics, task and stimulus variables. *Journal of Psychology*, 120 (6), 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. *Comunicación y Pedagogía*, 208, 42-48.
- Cesarone, B., (1994). *Videogames and children. Office of Educational Research and Improvement. Washington.*
- COLWELL, et al., (1995). Computer games, self-esteem and gratification of needs in adolescents. *Journal of community and applied social psychology*, 5, 195-206.
- Conocedoras. (2003). *Una cara bonita no es suficiente.* En URL: <http://www.mujereschile.cl/conocedoras/articulos.php?articulo=279&area=cultura> (14/10/03)
- Del Moral, M.E., (1995, octubre). El fenómeno de los videojuegos. *Comunidad Escolar, sec. "Tribuna Libre"*, 3.
- Demaria, S.I., (2003). La videocultura de nuestros alumnos. Un aporte que pretende esclarecer ciertos aspectos sobre los videojuegos. *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 15. [Consultado el 29 de octubre de 2003]. En URL: <http://contexto-educativo.com.ar/index.htm>
- Díez Gutiérrez, E.J. (Dir.), (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.*
- 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. Aula de Innovación Educativa*, 159, 71-74.
- Estalló Martí, J.A., (2008). Efectos del uso de videojuegos en la conducta. *Adoz: revista de estudios de ocio*, 32, 103-110.
- Estalló Martí, J.A., (1995). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios. Barcelona: Planeta.*
- Etxeberria Balerdi, F., (1999) *Videojuegos y educación.* En: Etxeberria, F. (Coord.): *La Educación en Telépolis. Donosita: Ibaeta.*
- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción [FAD], (2002). *Jóvenes y videojuegos: Espacio, significación y conflictos. Madrid: FAD, Injuve.*
- Gagnon, D., (1985). *Videogames and Spatial Skills: An Exploratory Study. ECTJ*, 33, (4), 263-275.
- Gibb, G.; Bailey, J.; Lambirth, T. y Wison, W., (1983). Personality Differences Between High and Low Electronic Video Game Users. *Journal of Psychology*, 114, 159-165.
- Griffith, J.L., et al., (1983). Differences in eye-hand motor coordination of video-game users and non-users. *Perceptual and Motor Skills*, 57, 155-158.
- Gros Salvat, B. (Coord.), (2008). *Videojuegos y aprendizaje. Barcelona: Graó.*
- Gros Salvat, B., (2005). *Adolescentes y videojuegos: El juego desde el jugador. Comunicación y Pedagogía*, 208, 62-64.
- Gros Salvat, B. (Coord.), (1998). *Jugando con videojuegos: Educación y entretenimiento. Bilbao: Desclée de Brouwer.*
- Marqués, (2000). *Videojuegos: Efectos psicológicos. Revista de Psiquiatría Infantil y Juvenil*, 2, 106-116.
- Mitchell, E., (1985). The Dynamics of Family Interaction around Home Video Games. *Marriage and Family Review*, vol 8, 1-2, 121-135.
- Muñoz Luque, B., (2003). *Mujer y poder: una relación transgresora. Organización y Gestión Educativa*, 3, 8-14.
- Núñez Gómez, P.; Rodríguez Del Barrio, A.; García Álvarez, J., (2008). Aportaciones de la investigación cualitativa sobre videojuegos. *Doxa Comunicación: revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales*, 6, 297-315.

- Okagaki, L y Frensch, P., (1994, Jan-Mar). Effects of video game playing on measures of spatial performance: gender effects in late adolescence. *Journal of Applied Development Psychology*, 15, (1), 33-58.
- PITA, X., (2004). *Mujeres virtuales. Las heroínas de videojuegos evolucionan. Game-Live PC*, 36, 28-31.
- Provenzo, E., (1992, Mar). The Video Generation. *American School Board Journal*, 179, (3), 29-32.
- 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). Milan: Disney Libri.*
- Revista Play2 Obsesion*, (2003), n° 36, 41.
- Revista Videojuegos* (2003), 1, 20-22.
- Ruiz Dávila, M.; Montero Pascual, M.E.; Díaz Tejero, B. y López Fernández De Córdoba C.M., (2008). *Videojuegos para tender puentes: diálogo y aprendizaje puestos a juego. Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 225, 39-45.
- Rushbrook, S., (1987). "Messages" of Video Games: Social Implications. Tesis doctoral, University of California, 1986. *Dissertation Abstracts International*, 8621127.
- Sanger, J., (2000). Un recurso educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 291, 63-65.
- Sphika, P.A., (2008). *Aprendiendo... jugando... en serio. Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 21, (220), 74-78.
- Strasburgber, V., et al., (1993, oct.). Adolescents and the media. *Adolescents-Medecine: State of the Art Reviews*, 3, (4).
- Subrahmanyam, K. y Greenfield, P.M., (1994). Effect of Video Game Practice on Spatial Skills in Girls and Boys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 13-32.
- Tuya, M., (2000). *Mujeres y tecnología: atracción fatal. Baquia.com (02/06/2000).* Consultado el 14 de enero de 2002. Disponible en URL: <http://www.baquia.com/com/legacy/13764.html>
- Wood, R.T. A., (2008). Problems with the Concept of Video Game "Addiction": Some Case Study Examples. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 6, (2), 169-178.